

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: PERCEPÇÃO DE DOCENTES E
DISCENTES DO IF-BAIANO, *CAMPUS* SENHOR DO
BONFIM, E ASSENTADOS(AS) DA COMUNIDADE SERRA
VERDE**

VANESSA GOMES LOPES ANGELIM

Seropédica, RJ
2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO IF-BAIANO, CAMPUS
SENHOR DO BONFIM, E ASSENTADOS(AS) DA COMUNIDADE
SERRA VERDE**

VANESSA GOMES LOPES ANGELIM

Sob a Orientação da Professora
Ana Maria Dantas Soares

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
2011

370.113

A582a

T

Angelim, Vanessa Gomes Lopes, 1980-
Análise da influência da educação
profissional: percepção de docentes
e discentes do IF Baiano, Campus
Senhor do Bonfim, e assentados da
comunidade Serra Verde / Vanessa
Gomes Lopes Angelim - 2011.
84 f.: il.

Orientador: Ana Maria Dantas
Soares.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação
em Educação Agrícola.
Bibliografia: f. 65-71.

1. Ensino profissional - Teses.
2. Assentamento Serra Verde (Senhor
do Bonfim, BA) - Teses. 3.
Desenvolvimento econômico - Teses.
4. Desenvolvimento social - Teses.
5. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Baiano(Campus
Senhor do Bonfim) - Pesquisa -
Teses. I. Soares, Ana Maria Dantas.
II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Curso de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.
III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

VANESSA GOMES LOPES ANGELIM

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/07/2011.



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Lana Claudia de Souza Fonseca, Dra. UFRRJ



Cristiane Oliveira da Graça Amâncio, Dra. EMBRAPA Agrobiologia

DEDICATÓRIA

*Dedico ao meu esposo,
José Anselmo,
e aos frutos do nosso amor:
Maria Eduarda e Maria Clara,
amores incondicionais e
responsáveis pelas minhas motivações.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por estar em todos os momentos da minha vida guiando meus passos, em especial nessa caminhada.

À minha querida mãe, Maria do Carmo Gomes da Silva, exemplo de mulher e mãe. Pelos seus ensinamentos pautados no Amor ao próximo, Honestidade, Simplicidade, Verdade e Justiça, meus agradecimentos.

Ao meu pai, Jailson Lopes Angelim, para mim, exemplo de superação, obrigada pelo amor, apoio e presença constante em minha vida.

Ao meu marido – exemplo de companheiro e pai. E às minhas filhas, que conviveram com as minhas ausências.

Aos meus irmãos, Netto, Anderson e Verônica pela torcida e presença constante em minha vida.

Ao meu querido tio-irmão Aurimar, que sempre esteve presente me dando apoio e torcendo por mais essa realização, obrigada!

À professora Dr^a Ana Dantas Soares, minha orientadora, por acreditar nesta proposta e guiar-me com seus ensinamentos, sugestões e correções tão preciosas.

Aos assentados(as) da Comunidade Serra Verde, exemplo de luta e persistência em busca da cidadania.

Aos docentes e discentes (em especial ao aluno Bruno Vieira) do *Campus* Senhor do Bonfim, participantes desta pesquisa.

À Coordenação do PPGEA, da UFRRJ, pela acolhida, estando sempre empenhados e disponíveis para colaborar.

A todos os professores do Programa, pelos inestimáveis ensinamentos.

Exprimo meu profundo respeito à Banca Examinadora, pela aceitação e interesse demonstrado em analisar este trabalho.

Às minhas amigas: Estela, Elane, Enaide, Karina e Viviane, pelo apoio, carinho e torcida pela concretização deste trabalho.

Ao amigo Marcos Custódio, pelo apoio e companheirismo nas viagens de mestrado.

Ao professor Aurélio, pelas contribuições preciosas para realização desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho, Radamés, Alisson, Márcio, Delfran, Florisvaldo e Edeil pelo apoio.

A Catharina Jambeiro e Dinda Ana, pela disposição de ajudar sempre que necessário. E à Nilza, pela ajuda cotidiana.

À turma PPGEA 2009/1, pelas amizades construídas, em especial as amigas Isabelle, Márcia e Marineide e aos colegas Marcos, Rafael e Manoel.

E ao IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, em especial à gestão de João Luís de Almeida Feitosa, pelo apoio oferecido durante a realização desse curso.

BIOGRAFIA DA AUTORA

Vanessa Gomes Lopes Angelim, filha de Maria do Carmo Gomes da Silva e Jailson Lopes Angelim, é natural de Senhor do Bonfim-BA, nascida em 17 de abril de 1980. Graduiu-se em História, pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – Universidade de Pernambuco (2003). Nesta mesma universidade, em 2004, concluiu o curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Ensino de História. Atuou como professora de História na escola privada Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento e na rede pública municipal, após aprovação em concurso, além de ministrar aulas em cursinhos preparatórios para o vestibular. Desde 2006, faz parte do quadro efetivo de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, onde exerce docência na área de humanas.

RESUMO

ANGELIM, Vanessa G. L. **Análise da Influência da Educação Profissional: Percepção de Docentes e Discentes do IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, e Assentados da Comunidade Serra Verde.** 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

Esta pesquisa foi realizada com discentes e docentes do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, e os assentados(as) oriundos do Assentamento Serra Verde, localizado no município sede do *Campus*, no ano letivo de 2010. Buscou-se, com esse trabalho, analisar a participação pedagógica do *Campus* Senhor do Bonfim no desenvolvimento local e regional a partir da percepção dos sujeitos acima mencionados, fornecendo, assim, subsídios que levem a comunidade interna do *Campus* a repensar sua prática pedagógica buscando ações significativas capazes de contribuir com tal desenvolvimento. Essa busca deve estar presente nas discussões e nas ações de uma instituição formadora de profissionais que vão atuar nessa realidade ou em realidades muito similares. Assim, diante da necessidade de analisar os sujeitos e o universo que os rodeia, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, iniciando-se com um estudo documental sobre o Assentamento Serra Verde, o IF Baiano bem como o ensino profissional, no Brasil, e sua relação com o desenvolvimento. Na sequência, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas, buscando-se coletar informações que mostrassem a contribuição da Instituição à comunidade externa. De posse dos dados tabulados e da análise das respostas, constatou-se uma participação inexpressiva no desenvolvimento regional, contradizendo as missões e objetivos formalmente propostos pelo *Campus*. Concluiu-se que há uma necessidade de repensar a prática pedagógica (ensino, pesquisa e extensão), na perspectiva de se escrever uma história diferenciada da situação descrita nessa pesquisa, ou seja, uma instituição atuante no processo de desenvolvimento econômico e social da comunidade em que se encontra inserida.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Assentamento. Desenvolvimento.

ABSTRACT

ANGELIM, Vanessa G. L. **Analysis of the Influence of Professional Education: Perceptions of teachers and Students of the Federal Institute Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, and of Settlers of the Community Serra Verde.** 2011. 84 p. Dissertation (Master's Degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

The research herein presented was conducted with students and faculty of the Federal Institute Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim (State of Bahia, Brazil), as well as with settlers from the Serra Verde Settlement, located in the *Campus's* seat of the municipality, in the academic year of 2010. The research work intended to analyze pedagogical participation of *Campus* Senhor do Bonfim in local, and regional development; for that matter the perceptions of the subjects mentioned above were taken as references through which information could be gathered in order to allow the *Campus's* internal community to review its pedagogical practices, as well as to search, take meaningful actions capable of contributing to development. Such a search must be present in discussions, and in the actions of an institution of professional education whose alumni will act within this reality, or in realities very similar. Therefore, given the need to analyze both the subjects and the universe surrounding them, a qualitative approach was used, which started with a documentary study about the Serra Verde Settlement, the Federal Institute Baiano, as well as about professional education in Brazil and its relation to development. Further, questionnaires were applied and interviews were conducted in order to gather information related to the contributions of the Institute to the external community. Tabulated data, and responses analysis evidenced inexpressive participation in, contribution to regional development, in contradiction to missions and objectives formally proposed by the *Campus*. Thereby a conclusion was reached that it is necessary to rethink the ongoing pedagogical practices (teaching, research, and extension activities), the perspective being to eventually write history differently from the situation described in this research, that is, the institution being committed to the process of economic and social development of the community where it belongs.

Key word: Professional Education. Settlement. Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATES	Assessoria Técnica Social e Ambiental
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CHESF	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CJP	Comissão Justiça e Paz
CEMASA	Curtume e Matadouro SA
CEPLAC	Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
CETA	Movimento Estadual de Trabalhadores(as), Assentados(as) e Acampados(as) da Bahia
COASB	Central das Associações Comunitárias de Ocupantes e Assentados do Semiárido Baiano
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOU	Diário Oficial da União
DRP	Diagnóstico Rural Participativo
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFSB	Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim
EMARC	Escola Média Agropecuária Regional da CEPLAC
FACESB	Faculdade Cenecista de Senhor do Bonfim
FUNDIFRAN	Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPNEE	Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica [do MEC]
SR	Superintendência Regional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEP	Unidade Educativa de Produção
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade Estadual de Senhor do Bonfim
UNIVASF	Universidade do Vale do São Francisco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização pontual das áreas de estudo: IF Baiano, <i>Campus</i> Senhor do Bonfim e Assentamento Serra Verde.....	3
Figura 2. Localização dos <i>Campi</i> do IF Baiano	6
Figura 3. Símbolo do Movimento CETA	12
Figura 4. Localização das regionais do Movimento CETA/Bahia.....	13
Figura 5. Imagem de satélite – Vila 01	16
Figura 6. Imagem de satélite – Vila 02	16
Figura 7. Cultivo de hortaliças no assentamento – Vila 2	17
Figura 8. Barragem construída pela Leste Ferrovias dentro do assentamento.....	19
Figura 9. Mapa da Comunidade. Jovens: “o que queremos”.	59
Figura 10. Diagrama de Venn	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo de atuação dos docentes no <i>Campus</i> Senhor do Bonfim - 2010	39
Gráfico 2. Sexo dos docentes – 2010.....	40
Gráfico 3. Grau de instrução dos docentes pesquisados – 2010.....	40
Gráfico 4. Sexo do grupo de discentes – 2010	41
Gráfico 5. Faixa etária do grupo de discentes – 2010.....	41
Gráfico 6. Obtenção da renda pela família – 2010	42
Gráfico 7. Local de Residência – 2010	42
Gráfico 8. Sexo do grupo de assentados – 2010.....	43
Gráfico 9. Renda das famílias – 2010.....	43
Gráfico 10. Grau de instrução dos assentados (as) - 2010	44
Gráfico 11. Fonte dos conhecimentos adquiridos sobre o cultivo da terra – 2010.....	44
Gráfico 12. Conhecimento de assentamento e/ou, comunidade por parte dos docentes - 2010	46
Gráfico 13. Realização de curso/palestra/projeto, por docentes, no entorno do <i>Campus</i>	46
Gráfico 14. Conhecimento por parte dos professores de algum projeto realizado pelo <i>Campus</i> em comunidades/assentamento.	47
Gráfico 15. Opinião dos docentes sobre a participação do <i>Campus</i> no desenvolvimento local	48
Gráfico 16. Perspectivas dos alunos ao concluírem o Curso Técnico Agropecuária – 2010..	51
Gráfico 17. Opinião dos discentes sobre a contribuição do <i>Campus</i> pesquisado para o desenvolvimento local – 2010.....	52
Gráfico 18. Conhecimento dos assentados em relação ao <i>Campus</i> pesquisado- 2010.....	55
Gráfico 19. Área de cursos/projetos de que gostariam de participar	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cursos ofertados pelo IF Baiano, <i>Campus</i> Senhor do Bonfim. 2010.	9
Quadro 2. Respostas dos discentes quando solicitados a justificar a escolha de um curso profissionalizante.	50
Quadro 3. Respostas dos discentes quando indagados sobre a contribuição institucional para o desenvolvimento local e regional – 2010.	53
Quadro 4. Respostas dos assentados (as) quando indagados sobre o que esperam da Instituição.	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 SITUANDO O LOCAL DA PESQUISA	3
1.1 Breve Histórico de Senhor do Bonfim e seus Aspectos Socioeconômicos	3
1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – <i>Campus</i> Senhor do Bonfim	6
1.2.1 Histórico	6
1.2.2 Recursos humanos e didáticos	7
1.2.3 Cursos ofertados	8
1.2.4 Transformação em Instituto: implicações e perspectivas	9
1.3 Movimento CETA: Luta pelo Direito à Terra	11
1.4 Assentamento Serra Verde	14
1.4.1 Assentamento	14
1.4.2 Localização e contexto geográfico	14
1.4.3 Serra Verde	15
1.4.4 Posse da terra: persistência e conquista	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 Educação Profissional, Bifurcação no Ensino e Desenvolvimento	22
2.1.1 Origens do ensino técnico no Brasil e suas primeiras legislações	22
2.1.2 República: expansão capitalista e das forças produtivas	24
2.1.3 Século XXI: mudanças insignificativas em relação à dualidade estrutural	28
2.2 Correlação entre Educação Profissional e Desenvolvimento	30
2.2.1 Agroecologia: possibilidade para o desenvolvimento sustentável	32
3 METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	35
3.1 Descrição da Metodologia da Pesquisa	35
3.2 Caracterizando os Sujeitos da Pesquisa	39
4 ANÁLISE DESCRITIVA E DISCURSIVA DOS DADOS	45
4.1 Opinião do Corpo Docente do <i>Campus</i> Pesquisado sobre a Participação no Desenvolvimento na Região de Senhor do Bonfim	45
4.2 Opinião do Corpo Discente (3ª série/2010) sobre a Importância da Educação Profissional e a Efetiva Participação da Instituição Pesquisada no Desenvolvimento da Região de Senhor do Bonfim	49
4.3 Opinião dos Moradores do Assentamento Serra Verde sobre a Participação do <i>Campus</i> no Desenvolvimento da Região de Senhor do Bonfim	54
4.4 Diagnóstico Rural Participativo	57
4.4.1 Mapa da comunidade	58
4.4.2 Calendário agrícola	59
4.4.3 Diagrama de Venn	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
6 REFERÊNCIAS	65
7 APÊNDICES	72
Apêndice A	73
Apêndice B	76
Apêndice C	78
Apêndice D	81
8 ANEXOS	83
Anexo 1	84

INTRODUÇÃO

Cada região baiana, de acordo com as condições naturais e físicas, abriga atividades econômicas compostas, basicamente, por agropecuária, mineração, indústria, turismo e serviços. E lado a lado com grandes plantações, mineração, grupos de investidores, encontra-se um mundo de pequenos produtores vivendo da agricultura de subsistência e da pecuária extensiva.

O semiárido baiano se caracteriza pelas chuvas mal distribuídas, irregulares e inferiores a 800 mm por ano. Os rios permanentes são limitados. O clima é quente, os solos, rasos, e a vegetação, rasteira. Esta natureza bem diferenciada no contexto geográfico brasileiro, entretanto, é palco da sustentação dos sertanejos espalhados pela região semiárida. E este sustento se encontra ameaçado, uma vez que as terras são griladas, fazendeiros soltam o gado sem controle; tratores e equipamentos de irrigação substituem a vegetação nativa por capim, numa tentativa de viabilizar a região, economicamente, sem respeitar o equilíbrio ecológico, visando lucros imediatos.

Os arautos da modernização acabam por desterrar o povo em direção à cidade, agravando a desigualdade social. E como alternativa a este devastador modelo de modernização do campo, os pequenos produtores mantêm um sistema de agricultura familiar, ou seja, desenvolvem a prática da agricultura de subsistência e da pecuária extensiva, baseados nos conhecimentos adquiridos pelo senso comum. Estes pequenos produtores enfrentam difíceis condições para a sobrevivência, muitas vezes pela falta de conhecimentos e assistência técnica, inviabilizando o desenvolvimento econômico e social da agricultura familiar.

É neste contexto que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Senhor do Bonfim, atua, abrangendo a microrregião circunvizinha ao município de Senhor do Bonfim, tendo ao seu redor um vasto e fértil campo de trabalho. Situações como essas, comuns a muitas regiões no semiárido nordestino, levaram-nos a muitos questionamentos, dentre os quais vale destacar: qual seria de fato a participação do *Campus* Senhor do Bonfim no desenvolvimento local e regional?

Esses questionamentos surgiram em decorrência de nossa inserção naquele espaço educativo, como docente da área de Ciências Humanas, desde 2006, vivenciando o cotidiano escolar de forma intensa e refletindo sobre os objetivos e as práticas desse estabelecimento de ensino, que nasceu com uma vocação eminentemente voltada para a agropecuária e que atua na região, desde meados dos anos de 1990.

Analisar o *Campus* Senhor do Bonfim surgiu, então, da necessidade de levantar discussões acerca da contribuição do *Campus* e do papel por este desenvolvido na comunidade externa, principalmente, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento regional. Acreditamos que tal busca deve estar presente nas discussões e nas ações de uma instituição formadora de profissionais que vão atuar nessa realidade ou em realidades muito similares.

A partir desse questionamento inicial, o IF Baiano *Campus* Senhor do Bonfim, durante essa pesquisa, tornou-se protagonista, e sua participação no desenvolvimento local e regional passou a ser analisado sob a ótica dos docentes e discentes do *Campus* Senhor do Bonfim e dos assentados da Comunidade Serra Verde.

Desse modo, buscamos um processo metodológico pautado pela abordagem qualitativa, pois entendemos sua adequação ao tipo de estudo realizado, voltado para um trabalho de campo, uma análise dos sujeitos e do universo que os rodeia. Como instrumentos para a coleta de dados, optamos por questionários e entrevistas, levantando algumas questões a respeito do conhecimento dos assentados sobre o IF Baiano, *Campus* SB; da participação do

Campus no assentamento; das expectativas dos agricultores em relação à Educação Profissional; das opiniões dos docentes e discentes sobre a influência do ensino técnico, assim como sugestões para que a problemática aqui levantada possa ser sanada.

Os instrumentos metodológicos utilizados no caminho percorrido durante a pesquisa nos possibilitaram analisar a influência do IF Baiano *Campus* Senhor do Bonfim no desenvolvimento local e regional (Objetivo Geral) e ainda os seguintes objetivos específicos: estudar as origens do assentamento, bem como a trajetória de luta dos assentados pelo direito à terra; diagnosticar as condições de produção agropecuária, no assentamento, para que se tenha uma noção do tipo de produção realizada, assim como as perspectivas dos assentados em relação ao *Campus* Senhor do Bonfim e identificar a opinião dos moradores do assentamento Serra Verde, discentes e docentes do *Campus* sobre a contribuição deste para o desenvolvimento local e regional;

O presente trabalho tem a seguinte estrutura de apresentação:

No primeiro capítulo, descrevemos e contextualizamos o lócus dos sujeitos escolhidos para realização desta pesquisa, a saber, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Senhor do Bonfim, e o Assentamento Serra Verde. Dessa forma, inicialmente, descrevemos um breve histórico do Município de Senhor do Bonfim, sede dos sujeitos analisados, ressaltando seus aspectos sociais e econômicos. Na sequência, retratamos o IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, destacando a sua história, a transformação de Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim em *Campus* do IF Baiano. E por fim, apresentamos o contexto histórico do Movimento CETA (Movimento Estadual de Trabalhadores(as), Assentados(as) e Acampados(as) da Bahia) e a formação do assentamento Serra Verde, assim como os anseios e perspectivas dos seus moradores.

Na segunda seção, traçamos um breve histórico da Educação Profissional, no Brasil, destacando a formação de sua estrutura e configuração, do período colonial até os dias atuais, na tentativa de compreendermos as implicações e perspectivas que rondam, no país, o sistema educacional profissionalizante. Para tanto contamos com as bases teóricas defendidas por Kuenzer (1999, 2001), Saviani (2006) Frigotto (2006), Soares (2003, 2010) entre outros. Em seguida, sob a luz do referencial teórico de Ciavatta, Ramos e Frigotto (2008) entre outros, analisamos a educação profissional e o desenvolvimento econômico buscando compreender a correlação existente entre ambos e apresentamos um desenvolvimento com bases agroecológicas.

O caminho trilhado durante o processo da pesquisa é apresentado na terceira seção, retratando, inicialmente, os instrumentos metodológicos utilizados e, na sequência, a caracterização dos sujeitos estudados.

No quarto capítulo, identificamos a percepção dos docentes e discentes do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, e dos moradores do Assentamento Serra Verde sobre a influência do referido *Campus* no desenvolvimento local. Assim, apresentamos, nesta seção, a análise descritiva e discursiva dos dados e informações obtidos através dos instrumentos metodológicos já mencionados. Para tal, dividimos esta análise em dois momentos. Num primeiro momento, analisamos os dados e informações obtidos com base nos questionários aplicados aos docentes e discentes do *Campus* pesquisado. Na sequência, registramos os dados e informações oriundos da aplicação do questionário e das entrevistas, assim como a experiência do Diagnóstico Rural Participativo com os moradores do Assentamento Serra Verde.

Fechando esta dissertação, apresentamos as conclusões da pesquisa e, a seguir, as referências bibliográficas que deram suporte ao trabalho.

1 SITUANDO O LOCAL DA PESQUISA

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar e contextualizar o lócus dos sujeitos escolhidos para realização desta pesquisa, a saber, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Senhor do Bonfim, e o Assentamento Serra Verde. Dessa forma, inicialmente, traçamos um breve histórico do Município de Senhor do Bonfim, sede dos sujeitos analisados, ressaltando seus aspectos sociais e econômicos. Na sequência, retratamos o IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, destacando a sua história como instituição, hoje, desde a sua transformação de Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim em *Campus* do IF Baiano. E por fim, apresentamos o contexto histórico do Movimento CETA e a formação do assentamento Serra Verde, assim como os anseios e perspectivas dos seus moradores.

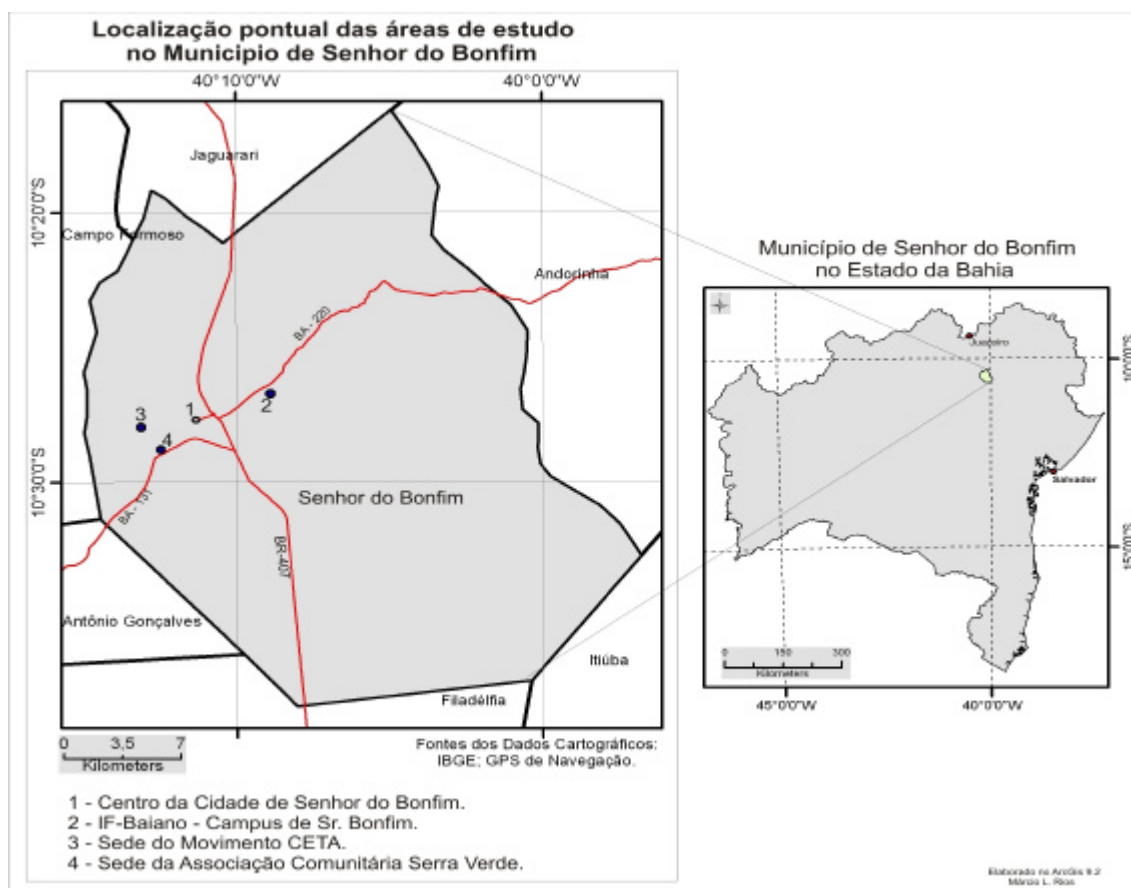


Figura 1. Localização pontual das áreas de estudo: IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim e Assentamento Serra Verde

1.1 Breve Histórico de Senhor do Bonfim e seus Aspectos Socioeconômicos

A história da formação do Município de Senhor do Bonfim está diretamente relacionada ao momento histórico de interiorização do Estado da Bahia, quando se buscavam ouro e pedras preciosas, aldeamentos indígenas, além da introdução do gado no sertão baiano, levando à penetração do Vale do São Francisco, que era pertencente à Comarca de São Francisco.

Consideramos que se torna indispensável descrever, brevemente, o contexto de formação do sertão baiano, em especial do Município de Senhor do Bonfim, assim como retratar seus aspectos sociais e econômicos.

O Vale do São Francisco era o centro, o ponto de mira dos aventureiros que imaginavam a conquista de terras ricas em ouro e prata. Segundo Barros (1919, p. 309), “o empenho de se descobrir o novo El-Dourado fez se abrir um caminho da Bahia para as minas, pelo Valle do Rio São Francisco e estabeleceu-se, desde logo, um activo commercio de gado e supplimento de viverres aos mineiros”.

Logo a ação das entradas e bandeiras na região passou a ser constante, fosse para a busca incansável do ouro, fosse para pôr em prática o Sertanismo de Contrato¹, com a pretensão de combater os índios e destruir os quilombos (forma coletiva de resistência negra à escravidão).

Com o advento da mineração, no sertão baiano, a partir da descoberta do ouro, na região de Jacobina (Município atual que se localiza a 100 km de Senhor do Bonfim), ocorre uma grande afluência de exploradores, aumentando as atividades pastoris e a expansão das pastagens. À medida que esses aventureiros chegavam à região, abriam-se rotas e caminhos, contribuindo para o avanço da ocupação do sertão baiano, formando-se núcleos de povoamento próximos a região do Rio São Francisco e da área das minas.

O trabalho de catequização realizado pela Igreja Católica, no período de colonização, também é visto como fator de contribuição para a formação de povoamento no sertão baiano. Assim, a criação de Senhor do Bonfim é marcada, também, por um aldeamento indígena da Ordem dos Padres Franciscanos, o da Freguesia de Nossa Senhora das Neves do Sahy, hoje com o nome de Missão do Sahy, que é um distrito de Senhor do Bonfim.

Em fins do século XVI, o rei de Portugal, a partir de um decreto, proíbe o criatório de gado na parte litorânea, porque tal criação prejudicava o projeto econômico baseado na produção de cana de açúcar, ocupava as terras férteis destinadas ao cultivo açucareiro e pisoteava a produção. Assim, as atividades de pecuária adentraram o interior do Brasil, neste caso, o sertão baiano. Para Machado (1993, p.34), “foram os famosos ‘Passadores de gado’ os responsáveis pela união terrestre do sul, centro, leste e nordeste brasileiro, à medida que o interior era ocupado através da criação de fazendas e vastos latifúndios”.

Sobre a penetração dos povoadores do sertão, Vianna (1980, p.215) nos faz ver que

Penetradores especialíssimos, os portugueses, baianos, vicentinos e pernambucanos que se espalharam da Bahia ao Norte de Minas e ao Maranhão, de Pernambuco ao Piauí, auxiliados pelos missionários souberam reduzir os indígenas, antes rebeldes, de tão grande região, reduzi-los, e aos seus descendentes, às novas atividades pastoris. Multiplicando os currais e os pousos, estabelecendo feiras e correntes contínuas de troca de mercadorias, conseguiram criar para o Sertão essa relativa homogeneidade político-social que é sua maior característica, a um só tempo quase étnica – através do caboclo, e econômica – pela criação de gado inicialmente.

Nesse contexto, em 1750, o núcleo formado às margens da estrada da boiada², já contava com edificações e população fixa, recebendo a denominação de Arraial de Senhor do Bonfim da Tapera.

O Arraial, rota de penetração de território, destacou-se, também, como importante núcleo de atividades ligadas à criação de gado. Situado em zona de passagem de expedições em busca de riquezas minerais, atraía grande número de tropeiros e aventureiros de diversas partes do Nordeste, dificultando o estabelecimento da ordem. Assim, em 1799, como a

¹ Representou um dos três ciclos de bandeirantismo no Brasil

² Atualmente é uma estrada de instância federal (BR), ligando Senhor do Bonfim ao litoral, onde se situa a capital da Bahia – Salvador

população chegava aproximadamente a 600 pessoas, buscou-se transformá-lo em vila; solicitação atendida, o arraial passou a ser Vila Nova da Rainha. Passados alguns anos, a Vila foi elevada à categoria de cidade, passando a ser chamada de Senhor do Bonfim.

Nos dias atuais, o Município de Senhor do Bonfim, em termos demográficos, segundo o IBGE (2010), conta com 74.431 habitantes, sendo 48,41% do sexo masculino e 51,59% do sexo feminino, estando 77,35% distribuídos nas áreas urbanas e apenas 22,65%, na zona rural.

Por possuir localização geográfica privilegiada, pois sua rota liga o litoral do Estado à região do São Francisco, historicamente vinculada ao processo de interiorização, o Município tornou-se um importante entreposto comercial, catalisando um grande número de empreendedores e atraindo pessoas de diversas regiões para o local. Senhor do Bonfim se consolidou como principal centro regional³, concentrando, no seu entorno, centros menores como Campo Formoso, Jaguarari, Pindobaçu, Itiúba, Antonio Gonçalves, Andorinha, Ponto Novo, Umburana e Filadélfia.

Apesar de ter sua formação a partir da ação dos tropeiros, atualmente, o forte da estrutura produtiva do Município se concentra no setor de comércio e serviços. Segundo Machado (2007, p.170), “esta atividade dinâmica no município de Senhor do Bonfim, responde por $\frac{3}{4}$ da geração de riquezas e se constitui no principal alicerce em que se assenta a economia local”. A atividade comercial do Município caracteriza-se por apresentar estabelecimentos de pequeno porte, porém, de forma diversificada e apropriada ao contexto da região. Destacam-se nas áreas de gêneros alimentícios, eletroeletrônicos, vestimentas, calçados e outras utilidades voltadas para as necessidades domésticas.

Outra atividade de grande importância é a feira livre, a maior da região, que ocorre aos sábados e atrai milhares de pessoas de varias localidades para consumir e comercializar variedades de produtos.

As atividades agropecuárias, também, possuem representatividade no cenário econômico do Município, realizando uma produção em pequena escala, voltada para o mercado local e regional. Dentre os principais produtos agrícolas, temos: feijão, milho, mandioca, mamona e frutas. No tocante às atividades de pecuária, sublinhe-se a produção de leite de gado, em especial bovino e caprino, assim como a criação de gado de corte, com destaque para a raça Nelore⁴.

No que se refere às instituições de ensino superior, o Município, ultimamente, vem se tornando um pólo educacional, na região, atraindo não apenas estudantes, mas também investimentos, injetando, assim, recursos na economia.

O Município conta com varias universidades e faculdades, como uma unidade da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), *Campus VII*, que oferece cursos de Ciências Contábeis, Enfermagem, Biologia, Matemática e Pedagogia; uma extensão do *Campus* da Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), neste momento, em fase de implantação, oferecendo apenas o curso de Ciências da Natureza; conta com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), de natureza semipresencial, em convênio com a Universidade Federal de São Carlos, oferecendo à comunidade regional o curso de Engenharia Ambiental, e o IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, que dispõe de cursos técnicos e de cursos superiores, como Licenciatura em Informática e Ciências Agrárias.

³ Como nos faz ver Lourenço Silva, ainda no início do século XX (SILVA, 1915, p.80), “Atual e formosa cidade do Bomfim, cuja soberba perspectiva encanta o observador, era então simples rancharia de tropeiros, situada à margem da estrada das boiadas, dentro da estrada real, á beira de uma aguada de muita duração, grande lagoa ainda existente nos fundos da Matriz e Rua Visconde do Rio Branco”. Vale ressaltar que, atualmente, Senhor do Bonfim não possui mais a Lagoa, que foi sendo eliminada a partir das edificações do núcleo de povoamento

⁴ Nelore – raça de gado bovino originária da Índia, predominante no rebanho brasileiro, principalmente, para gado de corte

Além dessas instituições públicas, o Município conta com dezenas de faculdades privadas que oferecem Educação a Distância (EAD) e uma faculdade privada (presencial), a Faculdade Cenecista de Senhor do Bonfim (FACESB), oferecendo cursos de licenciatura, como Letras e História.

1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim

Nesta subseção, buscaremos retratar a história de criação desta Instituição, os seus aspectos humanos e didáticos, bem como contextualizar a transformação em IF Baiano, no bojo da política educativa nacional, destacando a repercussão, os anseios e expectativas da comunidade escolar.

1.2.1 Histórico

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim está localizado no Km 4, da Estrada da Igara, zona rural de Senhor do Bonfim (BA), foi criado pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando, para sua consolidação, ocorreu a junção das antigas Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia, a saber, Catu, Guanambi, Santa Inês e a de Senhor do Bonfim, bem como das Escolas Médias de Agropecuária Regionais, da Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira (CEPLAC – EMARC), de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença. Ao todo, essa instituição conta com nove campi, sendo a sede da Reitoria situada em Salvador, capital do Estado da Bahia (v. Figura 2).

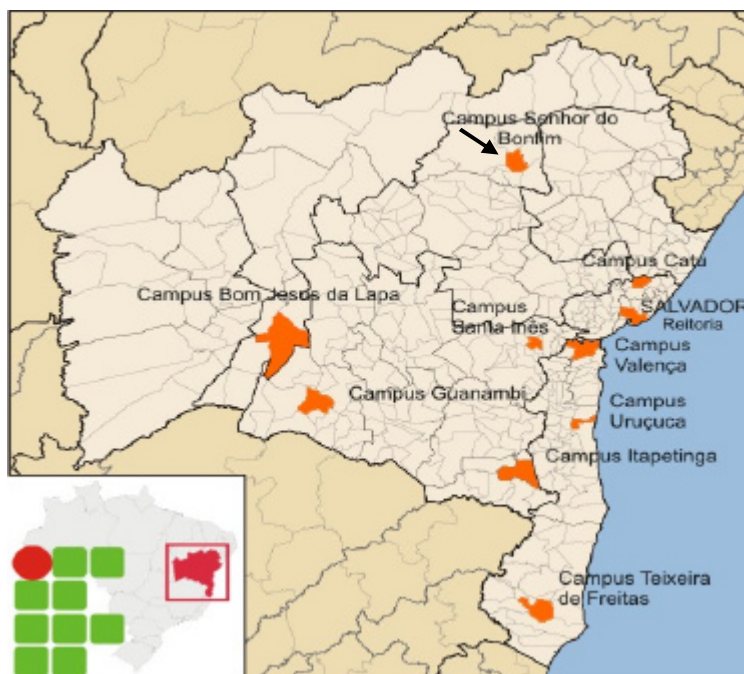


Figura 2. Localização dos *Campi* do IF Baiano

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional. IF Baiano, 2009

Tratando-se, especificamente, do *Campus* Senhor do Bonfim, quando Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim (EAFSB), foi esta criada, em 30 de junho de 1993, pela Lei Nº 8.670, sancionada pelo então presidente da República Itamar Franco e publicada

no Diário Oficial da União, de 1º de julho de 1993. Foi transformada em Autarquia Federal pela Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, e publicada no Diário Oficial da União, em 17 de novembro de 1993, vinculando-a à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação.

Iniciou seu funcionamento administrativo, em 14 de julho de 1996, e as suas atividades educacionais, no dia 5 de março de 1999, com o Curso Técnico em Agropecuária, na época, com concomitância ao Ensino Médio, seguindo o Decreto Nº 2.208/1997⁵, do governo federal, desvinculando, nesse nível escolar, formação profissional de ensino propedêutico; portanto, faziam-se duas matrículas, e os cursos sucediam-se, independentes um do outro. A partir de 2004, o Decreto Nº 5.154/04⁶ regulamentou a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, substituindo o decreto anterior.

Geograficamente, o *Campus* Senhor do Bonfim situa-se no município do mesmo nome, localidade pertencente ao território de identidade denominado “Piemonte Norte do Itapicuru”, em virtude de possuir um dos municípios que compõem a microrregião, demarcada pela principal bacia hidrográfica da região, a do rio Itapicuru-Açu. O Município se configura como polo atrativo de valores da economia regional, tendo destaque as atividades comercial e de serviços, além das atividades agropastoris, amplamente voltadas para a produção de pequenos e grandes ruminantes.

Em função da economia regional executar, também, atividades no âmbito agrícola estabelecidas em níveis de exploração diversos, como ainda com níveis técnicos evidentemente díspares, a implantação do IF Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim torna-se uma Instituição representativa para atender às expectativas da sociedade regional, no tocante ao desenvolvimento.

A atual estrutura se fundamenta no Decreto Nº 5.154/04, que regulamenta a Educação Profissional, no Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, e na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

1.2.2 Recursos humanos e didáticos

A criação do Instituto fundamentou-se, prioritariamente, em uma proposta de construção socioeducacional, de abrangência estadual, configurando assim uma ampliação de acesso às diversas formações educacionais oferecidas, bem como possibilitando difundir os avanços tecnológicos e científicos.

Os cursos profissionalizantes fundamentam-se em uma proposta pedagógica voltada para a formação profissional e de cidadania. No IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, busca-se a articulação do Ensino Profissional com o Ensino Médio, a partir de planejamento e avaliação participativa em atuações de intervenção pedagógica, com a pretensão de fazerem dialogar o conhecimento, as competências e o trabalho. Para tanto, conforme previsto no

⁵ Segundo o artigo 5º, do Decreto Nº 2.208/97, a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria, independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Soares (2003) explica que a separação entre ensino médio e ensino profissional, ocorrida após do Decreto 2.208/97, na realidade, buscou beneficiar a classe dirigente visando às exigências do mercado produtivo global

⁶ Segundo o artigo 4º, do Decreto Nº 5.154/04, a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º, do art. 36, no art. 40 e no parágrafo único, do art. 41, da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio

Projeto Pedagógico realizar-se-ão ações e experiências didáticas com enfoque interdisciplinar, buscando ensino e aprendizagem mais contextualizados.

O *Campus* dispõe de suportes físicos para atividades práticas tais como: biblioteca, laboratórios de Biologia, Informática, Desenho e Topografia, Agroindústria, Física, Mecanização Agrícola e Laboratórios vivos representados pelas Unidades Educativas de Produção (UEPs). Conta também com o Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE) e a Cooperativa-escola, local de comercialização de produtos realizados nas vivências práticas educativas.

Atualmente, o *campus* conta com um grande número de servidores. Durante o ano de 2010, quando foi realizada esta pesquisa, possuía um quantitativo de 103 funcionários, sendo 50 professores e 53 técnico-administrativos. Vale ressaltar que o momento vivenciado pelo *Campus*, com a realização de concursos, nomeações de servidores, falta de estrutura para abrigar os novos funcionários, surgimento de novos setores administrativos e pedagógicos, é uma realidade constante em toda a rede de Institutos Federais, oriunda do processo de consolidação da transformação, a partir da Lei Nº 11.892/2008.

1.2.3 Cursos ofertados

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do IF Baiano, define como finalidade da instituição oferecer Educação Profissional de qualidade, pública e gratuita; em todos os níveis e modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania; contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.

O artigo 2º, da Lei Nº 11.892 /2008, estabelece:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Assim, esse *Campus* oferta cursos em diversos níveis, voltados para as áreas de Ciências Agrárias e Informática, com o seu funcionamento ocorrendo nos expedientes matutino, vespertino e noturno. Oferta à comunidade as seguintes modalidades: Proeja, Subsequente (pós-médio), Técnico Agrícola e Licenciatura (Ensino Superior).

CURSOS	Nº VAGA	TURMAS	PERIODICIDADE	REGIME DE MATRÍCULA
Licenciatura em Ciência da Computação	35	Noturno	Semestral	Anual
Licenciatura em Ciências Agrárias	35	Noturno	Semestral	Anual
Curso Técnico em Zootecnia (Subsequente)	70	Matutino (35) e Vespertino (35)	Semestral	Anual
Curso Técnico em Alimentos (Subsequente)	70	Matutino (35) e Vespertino (35)	Semestral	Anual
Curso Técnico em Agrícola com	140	Integral – Matutino e	Semestral	Anual

Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio		vespertino		
Curso Técnico em Alimentos – Proeja	30	Vespertino	Anual	Anual

Quadro 1. Cursos ofertados pelo IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim. 2010.

Segundo o PDI, serão implantados, em 2011, os seguintes cursos: em nível superior, a Licenciatura em Química, e na modalidade subsequente, o Técnico em Agrimensura.

1.2.4 Transformação em Instituto: implicações e perspectivas

Como vimos, anteriormente, o IF Baiano foi criado, em 2008, a partir da Lei Nº 11.982, art. 5º, agregando, inicialmente, as quatro Escolas Federais da Bahia, possibilitando o oferecimento de cursos em diversas modalidades de ensino à comunidade regional.

Entretanto, antes de a Lei ser sancionada pelo Presidente, o cenário educacional foi marcado por discussões, questionamentos e perspectivas entre os membros da comunidade escolar, no tocante à criação dos atuais Institutos Federais de Educação. O *Campus* Senhor do Bonfim, outrora Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim (EAFSB), não ficou de fora das discussões e especulações sobre as possíveis mudanças que se originariam da adesão ao modelo dos Institutos Federais.

Uma das maiores surpresas recebidas pela comunidade interna da antiga EAFSB foi o Decreto Nº 6.095/2007, que deixava clara a pretensão do governo federal de transformar as EAF em IF, pois o Decreto continha as primeiras diretrizes e os fundamentos de criação dos Institutos Federais. Este Decreto contrariou as pretensões da EAFSB de oferecer cursos de nível superior a partir de sua transformação em CEFET.

O território da EAFSB transformou-se em espaços formais e informais de discussão sobre as pretensões do governo em relação à transformação das Agrotécnicas em Institutos, e inquietações foram surgindo, tais como: as antigas escolas teriam condições físicas e materiais para concretizar a proposta do Instituto? Os servidores, em especial a categoria dos docentes, estariam aptos para esta nova realidade? O oferecimento das várias modalidades de ensino iria contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas áreas de influência dos Institutos? A identidade da escola sofreria alterações?

Estas dúvidas não eram específicas de uma Escola, pois o período que antecedeu à criação dos Institutos foi visto, pela maioria delas, com desconfiança e reações contrárias. É o que nos mostra Otranto (2010, p. 92), através de uma pesquisa realizada, no período de 2007 e 2008, com professores e técnicos de Escolas Agrotécnicas Federais:

93% das direções das instituições convocaram reuniões com professores e técnicos, 73% com professores, técnicos e estudantes e 20% envolveram a comunidade, para discutir a proposta governamental. Somente uma instituição da amostra aceitou de imediato a transformação em IFET, todas as demais reagiram negativamente e em uma das escolas os professores e técnicos nem sequer tinham conhecimento das mudanças propostas.

Em 2007, apesar de as EAFs reagirem negativamente à proposta do governo, este realizou a Chamada Pública nº 002/2007⁷, dando um curto prazo para as Escolas Agrotécnicas Federais vinculadas à SETEC/MEC aderirem ou não à transformação em Institutos. A partir daí, o corpo de docentes e técnicos da EAFSB passou a temer a não adesão por, na época, surgirem comentários de que, não aderindo, poderiam sofrer retaliação do governo, inclusive o desligamento da SETEC/MEC e a transformação em escola técnica estadual. Entre outros motivos, como a possibilidade de sair do *status* de professor de nível médio e técnico para nível superior, inclusive com um aumento considerável no salário, a EAFSB aderiu quase que massivamente à proposta de transformação em Instituto.

A EAFSB optou, no momento da chamada pública, pela junção com as outras três EAFs da Bahia, localizadas nos municípios de Catú, Guanambim e Santa Inês, cujo objetivo maior foi não ficar vinculada ao CEFET da Bahia, que se transformou em IF Bahia.

É interessante contextualizar o processo de criação dos Institutos Federais nos marcos da política mundial e dos interesses da classe dominante.

Há muito tempo, no Brasil, a educação profissional é direcionada pelas normas estipuladas pelo mundo financeiro. Isso ocorre desde a criação, no início do século XX, a partir do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, das *19 escolas de aprendizes e artífices*, que, segundo Soares (2003, p.32), “possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, formalizando a dualidade estrutural, que perdura até os dias atuais”.

Em 1946, com a criação das Leis orgânicas, ficou mais explicitado o objetivo do ensino técnico, no Brasil. Como nos mostra Soares (2003, p. 53),

O objetivo secundário das Leis orgânicas era o de formar as elites condutoras do país e o ensino profissional era de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.

Esta tendência veio a se repetir, nas décadas seguintes, como será retratado nos próximos capítulos, sempre associando-se o ensino técnico a curso de instrumentalização para a população atender aos aglomerados, no Brasil. O exemplo de instrumentalização em massa se deu, na década de 1970, com a Lei 5.692/1971, que obrigava as escolas de nível médio a oferecer curso técnico com caráter de terminalidade. Esta Lei colocou em prática a pedagogia tecnicista, centrada na repetição de tarefas, dando continuidade ao tylorismo-fordismo, que, na concepção de Kuenzer (1999, p.93),

[...] priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação de trabalho entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

O início do século XXI foi marcado por uma continuação da conjuntura política, econômica e social do século anterior. Assim, as reformas educacionais implementadas, no século XXI, pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, fazem parte de um programa do Estado neoliberal, que, por necessidade de se reestruturar e conservar o próprio

⁷ Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. A presente Chamada teve como objetivo a análise e seleção de propostas de constituição dos IFETs num prazo de 90 dias. Os IFETs, segundo a Chamada nº 002/2007, poderiam ser constituídos da seguinte forma: I - mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal; II - mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado

sistema, busca a ciência e a tecnologia como instrumentos para obtenção de um trabalhador subjetivo, que saiba lidar com as contradições, paradoxos e ambiguidades do mundo atual. “O capital tem procurado eliminar os tempos mortos, por meio da inserção cada vez mais intensa da ciência e tecnologia nos processos produtivos, e resgatar a velha disciplina por meio de novos mecanismos de gestão do trabalho.” (SOUZA, 2004, p. 5-6).

Diante disso, a criação dos Institutos passou a ser interpretada por alguns estudiosos como uma receita do Banco Mundial, já que oferece, prioritariamente, a formação profissional, através de cursos tecnológicos. Otranto (2010, p. 103) descreve como estão estruturados os IFs, além de convocar a comunidade interna a fiscalizar a transmissão ideológica difundida nos Institutos:

[...] A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais. A observação deve ser feita nos vários níveis de ensino, uma vez que a disseminação ideológica, de que a educação deve subordinar-se à lógica do mercado, pode começar bem cedo, na educação básica, principalmente no ensino médio e, é bom lembrar que a educação não é mercadoria, mas um bem que deve ser disponibilizado a todo cidadão, condição indispensável à ampliação da cidadania.

Nesse sentido, a criação dos Institutos seria o fato de, mais uma vez na história da Educação Profissional, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se apoiar numa concepção de caráter funcionalista e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo mercado e tentar conformar a população menos prestigiada social e economicamente a um tipo específico de serviço educacional, já que, no decorrer da historicidade da Educação Profissional, houve uma correlação entre setores que analisam o ensino profissional como uma necessidade para acumulação de capital e outros que o concebem como importante instrumento para diminuir as desigualdades sociais.

Logo, analisando o processo de criação dos IFs e as dificuldades que a comunidade escolar vem enfrentando, comum a todo processo de transição, numa visão inicial, parece-nos que o IFs, em particular o IF Baiano, tem ainda um longo caminho a percorrer para buscar melhorias e concretizar o papel da Educação Profissional tendo aporte no tripé ensino, pesquisa e extensão. Caminho esse que segundo, Otranto (2010, p.107), “dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais”.

1.3 Movimento CETA: Luta pelo Direito à Terra

A comunidade Serra Verde, objeto de estudo dessa pesquisa, através dos assentados(as), encontra-se filiada ao Movimento Estadual de Trabalhadores(as), Assentados(as) e Acampados(as) da Bahia (CETA), fazendo parte da Regional Bonfim Jacobina.

Este movimento foi criado, recentemente, proveniente das áreas acompanhadas pelas Comissões Pastorais da Terra (CPTs) das Dioceses, pela Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN), Comissão de Justiça e Paz (CJP), Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras entidades. Surgiu a partir do Seminário da Agricultura Familiar, realizado, em 1995, em Salvador, capital da Bahia, com trabalhadores

assentados e acampados desse Estado; o evento foi articulado pelas CPTs e se caracterizou como um momento de troca de experiências das áreas, de busca por soluções para os problemas levantados pelos participantes e pela formação de uma comissão de trabalhadores composta por representantes de cada assentamento para dar andamento às reivindicações, através de reuniões com os órgãos públicos estaduais e federais. Surgia, assim, o embrião do Movimento CETA.

O 2º Encontro Estadual ocorreu, em 1996, e, apesar de contar com um número menor de participantes, foi destaque, pois teve um caráter avaliativo do processo estabelecido até aquele momento. Foi marcado, também, por momentos de sugestões, criação de comissões regionais e discussões de sustentação do movimento na instância estadual. Nesta ocasião, o movimento conseguiu atrair para o evento representantes do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde se negociou o apoio da Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES)⁸.

Em 1999, houve outro encontro, levantando discussões calorosas sobre a identidade do Movimento, definindo o seu símbolo (Figura 3), assim como a composição da Coordenação Estadual de Trabalhadores(as), Assentados(as) e Acampados(as) (CETA), que começou a se organizar melhor e intensificar as reivindicações e as manifestações.



Figura 3. Símbolo do Movimento CETA

Fonte: <http://ideiasaprovadebala.blogspot.com>

Entretanto, somente em 2002, quando acontece a 1ª Grande Plenária, o movimento dos trabalhadores assentados se firmou como um movimento, agora com regimento interno, diretrizes de atuação e coordenações regionais.

⁸ ATES – Programa de assistência criado pelo INCRA que propõe um processo de desenvolvimento rural sustentado, fundado na democratização do acesso à terra, à guisa da sua função social, e na potencialização da capacidade humana em tornar produtiva a estrutura fundiária, de forma ordenada e racional. Objetiva, assim, a conservação dos recursos naturais, o restabelecimento das áreas ambientalmente degradadas, afora a promoção social e econômica dos diferentes grupos sociais que habitam o meio rural. (BRASIL.MDA, 2008, p. 1)

O Movimento CETA - Bahia está organizado em sete regionais, no Estado, a saber: Regional do Recôncavo; Regional Sul; Regional Chapada; Regional Bonfim/Jacobina⁹; Regional Médio São Francisco; Regional Lapa; e Regional Sudoeste (Figura 4).

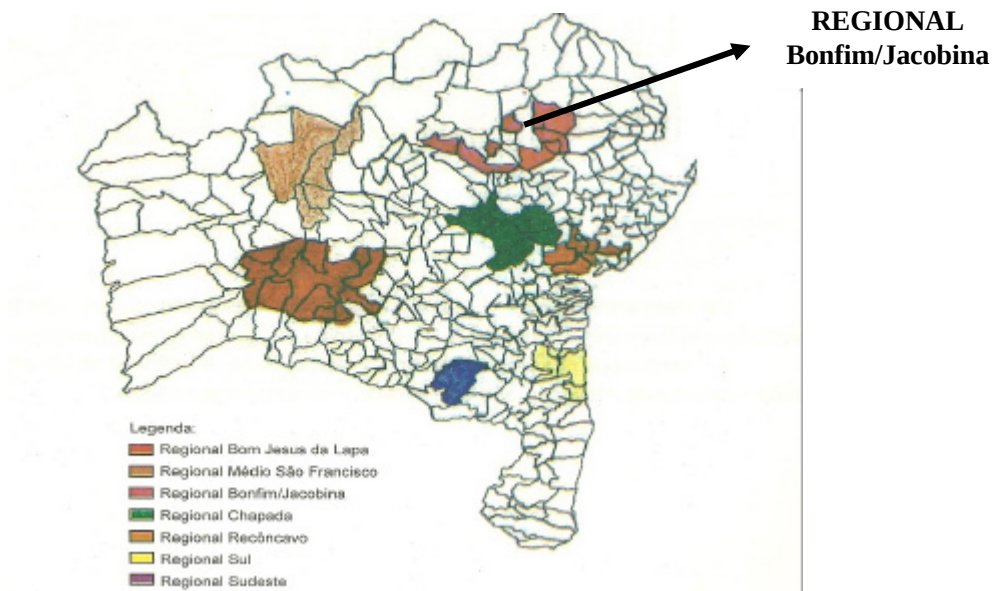


Figura 4. Localização das regionais do Movimento CETA/Bahia
Fonte: Movimento CETA., 2007

As regionais se organizam de forma livre, desde que se faça cumprir o Regimento Interno do Movimento. Cada regional escolhe duas pessoas para compor a Coordenação Geral Estadual, e destes, em plenária estadual, são eleitos três membros que compõem a executiva: coordenador(a) geral, coordenador(a) financeiro e coordenador-secretário(a) (CETA, 2007)

A Coordenação Estadual se reúne, bimensalmente, e extraordinariamente, caso necessário. As regionais se reúnem conforme a sua organização e necessidade, sendo estes espaços de discussão entre as áreas da mesma região, com o objetivo de organizar, reivindicar, mobilizar e negociar com os órgãos públicos responsáveis pela Reforma Agrária.

O Movimento Estadual não possui nenhum projeto voltado para autosustentação financeira, desenvolvendo suas atividades a partir das contribuições regionais. Estas contribuições e doações ficam acordadas nas áreas, em assembléia, cada regional tendo liberdade para criar instrumentos diferentes de arrecadação.

Na região de Senhor do Bonfim, esse movimento está representado juridicamente pela Central das Associações Comunitárias de Ocupantes e Assentados do Semi-árido Baiano (COASB) – entidade jurídica desde 1999. Logo, a COASB, representa CETA Regional Bonfim/Jacobina.

Atualmente, o CETA Regional Bonfim/Jacobina é formado por 12 áreas de assentamentos e 14 áreas de acampamentos, distribuídas em 11 municípios inseridos na Diocese de Bonfim, atendendo, aproximadamente, 1.211 famílias, sendo 672 já assentadas e 539 em áreas de acampamento (CETA, 2007).

As comissões de Educação, Formação, Produção e Comercialização, Jovens e Mulheres, estão em fase de formação, tanto em nível estadual como regional, com a finalidade de consolidar o Movimento e possibilitar uma formação autônoma nos assentamentos.

⁹ Cidades que formam a Regional Bonfim/Jacobina: Andorinha, Cansanção, Itiúba, Jacobina, Monte Santo, Ourolândia, Pindobaçu, Queimadas e **Senhor do Bonfim**

Toda essa infraestrutura está em fase inicial e muito se espera para sua consolidação. Observa-se que, para isto, faz-se necessário um grande apoio para o avanço da organização interna, como também da busca da autonomia financeira, a fim de que os trabalhadores e trabalhadoras alcancem a autonomia e se tornem, de fato, os reais protagonistas de suas lutas. Para isso, o processo formativo se torna indispensável, neste momento (CETA, 2007).

Nesse sentido, o CETA Regional vem buscando construir uma estrutura mínima, dando condições aos seus diretores de acompanhar através de visitas aos assentamentos e acampamentos filiados, participar de reuniões da Coordenação Estadual e se encontrar com os órgãos governamentais ligados à Reforma Agrária, implantar as Comissões Regionais do Movimento, preparar melhor as mobilizações e além de continuar com o processo de formação.

O CETA tem como missão a conquista de uma Reforma Agrária baseada na solidariedade, na sustentabilidade e no respeito ao meio ambiente, possibilitando uma vida digna e de qualidade para o homem e a mulher do campo (CETA, 2007).

1.4 Assentamento Serra Verde

Apresentaremos, a seguir, a formação do Assentamento Serra Verde, destacando seu contexto geográfico no semiárido baiano, o processo de posse da terra e a luta pela permanência dos assentados no campo.

1.4.1 Assentamento

O Instituto de Colonização e Reforma Agrária é um órgão do governo federal responsável por programas de políticas públicas que, no caso do Brasil, visam a diminuir a concentração de terras e suas consequências, como os conflitos sociais no campo.

Os Assentamentos surgem “juridicamente” no momento que o INCRA, após avaliação da propriedade de interesse social, transfere aos trabalhadores rurais sem terra a posse da terra. Caso não complete o número de famílias assentadas, qualquer trabalhador rural que não possua terra e queira trabalhar, individualmente ou na coletividade, pode receber do INCRA um lote para obter o sustento familiar.

Após os primeiros fomentos destinados pelo governo federal às famílias assentadas, visando a incentivar a atividade produtiva nos assentamentos de Reforma Agrária, espera-se que os trabalhadores ganhem autonomia para lidar com os problemas que venham a surgir e possam ter independência produtiva, contribuindo para o crescimento econômico e a sua própria permanência no campo.

O assentamento não é unicamente caracterizado como um espaço físico imóvel, criado no âmbito da Reforma Agrária, mas sim a construção de um espaço social, político, cultural e econômico. Carvalho (1998, p. 6) completa, dizendo que o assentamento é, também, sobretudo, o resultado de lutas dos trabalhadores pela posse da terra, sendo uma transição histórica mais complexa do que o mero ato administrativo da sua criação formal.

Dessa forma, conquistar um pedaço de terra para o trabalhador rural sem terra representa, acima de tudo, a busca por cidadania, outrora negada. Conforme Souza (2002, p.26), “o assentamento rural constitui-se na possibilidade de uma elaboração de projetos e de um modo de vida permeado de sonhos; passa-se de uma situação externa – o acampamento – para uma situação de possibilidades limitadas – o assentamento rural”.

1.4.2 Localização e contexto geográfico

O acesso ao assentamento se dá partindo da sede do Município de Senhor do Bonfim, pela Rodovia BA 131, sentido Antônio Gonçalves, percorrendo 3 km; entra-se à direita, por 500m, chegando-se à propriedade. De acordo com o laudo de avaliação do INCRA – SR (05)¹⁰, realizado em 2006, o assentamento Serra Verde possui uma área total de 849.2595 hectares e uma reserva legal permanente de 176,8350 hectares. Seus limites e confrontantes são: – ao norte: estrada municipal, João Carlos dos Santos, chafariz público e Rede Federal Ferroviária S.A (RFFSA); – ao sul: RFFSA, William de Tal, Paulo Antonio Batista, Edivaldo Ribeiro de Carvalho e José Vitor; – ao leste: RFFSA, William de tal, Rodovia BA 220 e Herdeiros de Ester; e – a Oeste: RFFSA, José Vitor, Joaquim de tal, Estrada municipal e João Carlos. Encontra-se esse assentamento no Município de Senhor do Bonfim, na microrregião homogênea e na região econômica denominada Piemonte da Diamantina.

O terreno apresenta relevo plano, suave ondulado e com montanhas nas extremidades. A vegetação do assentamento é representada pela caatinga hipoxerofita (plantas resistentes à seca) pouco densa, apresentando espécies florísticas (plantas nativas que produzem flores) características do semiárido. Encontra-se inserido numa região de pastagem e sisal, contendo uma associação heterogênea de espécies arbustivas e arbóreas.

Apesar do clima característico da região ser o semiárido, o assentamento é marcado por um clima ameno, com temperatura anual de 23°C média, Máxima de 28° C e Mínima de 19° C, tendo pluviosidade média de 657 mm, máxima de 1466 mm e mínima de 295 mm, com período chuvoso de março a julho.

1.4.3 Serra Verde

Os assentados(as) da Comunidade Serra Verde, tornaram-se sujeitos dessa pesquisa quando a pesquisadora que faz parte do quadro efetivo do IF Baiano *Campus* Senhor do Bonfim, vivenciando diariamente as ações pedagógicas da Instituição começou a se perguntar qual seria a opinião de uma comunidade externa sobre a participação da educação profissional no desenvolvimento local. O contato se deu através do assessor do Movimento CETA e a escolha pelo assentamento ocorreu pela proximidade do *Campus* além do contato com uma carta aberta distribuída à comunidade, em que aqueles(as) solicitavam ajuda da comunidade local e regional para a sua permanência no assentamento.

Os moradores do Assentamento, fixaram-se após dois anos de acampamento na antiga “Fazenda Suíssa”, no município de Senhor do Bonfim. Enquanto a denominação “Suíssa” fazia referência ao clima úmido da região, o atual nome Serra Verde, escolhido em reunião pelos assentados, descreve as montanhas que cercam a comunidade, pois sua paisagem, durante todos os períodos do ano, é marcada pela vegetação verde.

¹⁰ Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária – INCRA/ Superintendência Regional da Bahia – SR (05)



Figura 5. Imagem de satélite – Vila 01
Fonte: Google Earth



Figura 6. Imagem de satélite – Vila 02
Fonte: Google Earth

O assentamento se divide em duas vilas. A Vila 1 é formada por quatro famílias e nela está a antiga ‘casa de ração’ e o Centro de Formação do Movimento CETA, Regional

Bonfim/Jacobina (v. Figura 5). A Vila 2, composta por 14 famílias, conta com a sede da Associação e a barragem do assentamento (v. Figura 6).

Assim, o assentamento é composto por 18 famílias. Cada uma dessas famílias já possui sua casa própria, a partir do fomento de habitação concedido pelo INCRA. Entretanto, a divisão de lotes ainda não havia acontecido, por ocasião desta pesquisa.

As famílias que compõem o referido assentamento sobrevivem da agricultura familiar e, como já mencionamos, estão vinculados ao Movimento CETA, recebendo apoio do próprio CETA, da CPT e ATES.

Boa parte da renda obtida pelos moradores é oriunda da agricultura, predominando o cultivo de hortaliças, especialmente coentro, alface e cebolinha (Figura 7). Esta produção ocorre, na sua maioria, nas áreas coletivas destinadas à comercialização na feira local. Entretanto, apresenta-se uma grande variação sazonal da produção, devido às carências tecnológicas, pois não dispõem de estruturas para reservar águas pluviais e sistema de irrigação. Realizam os serviços de regas manuais dos canteiros, usam apenas adubação orgânica – esterco de ovinos e bovinos.



Figura 7. Cultivo de hortaliças no assentamento – Vila 2

Em entrevista, os moradores disseram que optaram por não usar veneno, pois sabem que, além de prejudicar a saúde do consumidor, prejudica também a terra. Assim, decidiram utilizar recursos da própria natureza para combater as pragas. No mercado local, principalmente, na feira do município que acontece aos sábados, os produtos vendidos pelos assentados são os mais requisitados pelos consumidores, por não usarem agrotóxicos.

A gente preferiu não usar veneno. Por exemplo, plantar pouco tomate, pois tiramos ele ainda sem amadurecer para evitar que a borboleta venha e fure... a lagartinha. É usado para o consumo. Por conta disso, plantamos para o consumo. Quando dá pra levar para feira, o povo gosta muito. A gente acostumou a não usar agrotóxico. Quando nós começamos, usamos a pimenta, álcool e mel de fumo, mas até isso a gente abandonamos, pois vimos que até o mel do fumo tem um pouco de agrotóxico.

E aí, se a gente vai fazendo do jeito certo, é melhor evitar. Aí, graças a Deus, acreditemos nesse trabalho que vale a pena. Qualquer verdura plantada aqui a gente pode tirar e na mesma hora comer. (Assentado A).

Além dos cultivos de hortaliças, aipim, milho e feijão, os assentados se dedicam aos criatórios de gados bovinos e ovinos, de forma extensiva e voltada para a subsistência. Por conta da elevada umidade existente do local, clima submontano, os assentados encontram dificuldades na criação de animais, pois os bovinos e ovinos podem ser acometidos por freiras, nos cascos, e por verminoses, que acabam por prejudicar o criatório. Para combater, os moradores utilizam água sanitária, resolvendo temporariamente o problema, que retorna, agravando-se, porém, a cada período de chuva.

A verba arrecadada com a produção segue para a Associação para posterior divisão. Como os lotes ainda não foram divididos, algumas famílias utilizam as terras próximas a suas residências para o cultivo de subsistência.

No assentamento, apesar de contar com o Centro de Formação do CETA, crianças, jovens e adultos que frequentam a escola deslocam-se para a zona urbana de Senhor do Bonfim, uma vez que não existe escola municipal e, ou, estadual, na Serra Verde. Os alunos utilizam o transporte gratuito do governo municipal para chegar à escola. Vale ressaltar que a criação de uma escola, em parceria com órgãos municipais e estaduais, faz parte do projeto do assentamento CETA, estando em processo de negociação o Curso de graduação Pedagogia da Terra, oferecido pela UNEB, *Campus VII – Bonfim*, não especificamente para os moradores do assentamento, mas também para outros assentamentos vinculados ao Movimento CETA, Regional Bonfim/Jacobina.

De toda a antiga estrutura, as famílias contam com a casa residencial em bom estado de preservação e esperam transformá-la na sede da associação comunitária. Ainda contam com uma barragem de porte médio (Figura 8), que recebe as águas do Rio do Mocó e do Rio da Boa Hora, integrantes da Bacia Hidrográfica Itapicuru-Açu. Esta barragem foi construída pela empresa Leste Ferrovias, há mais de 30 anos, e apesar de se encontrar na propriedade, não foi avaliada pelo INCRA – SR (05), pois não pertencia ao proprietário do imóvel. Outrora, as águas oriundas da barragem serviram para abastecer algumas regiões de Senhor do Bonfim. Atualmente, serve para abastecimento parcial da sede municipal e abastecimento de áreas rurais por meio de carros-pipas.



Figura 8. Barragem construída pela Leste Ferrovias dentro do assentamento

A maioria das redes elétricas de alta tensão que cortam a propriedade está sob o domínio da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (Chesf). Entretanto, os moradores da sede 2 – integrada por 14 famílias – ainda não contam com a luz elétrica. Estes, por intermédio do Movimento CETA, já solicitaram a religação elétrica; entretanto o processo ainda estava em avaliação, no período de nossa pesquisa de campo. Espera-se que a Chesf, ainda este ano, inclua o assentamento no projeto de governo Luz para Todos¹¹. A sede 1, pela proximidade com a zona urbana, possui energia elétrica, porém, também não faz parte do programa acima mencionado.

1.4.4 Posse da terra: persistência e conquista

Durante o período de acampamento, o processo foi pacífico com o proprietário da Fazenda Suíça, já que este se mostrou interessado em negociar a terra, para fins de Reforma Agrária, com o governo federal. Antigamente, esta propriedade tinha destaque pela criação de gado e fabricação de ração, sediando a fábrica da CEMASA (Curtume e Matadouro SA); hoje, restam em sua maioria, muralhas de toda a estrutura. Segundo dados do laudo de avaliação INCRA/SR (05), as atividades na Fazenda estavam paradas há 16 anos.

Logo, o proprietário realizou acordo com as famílias da região, desejosas de terem sua própria terra, para acamparem dentro da propriedade. Assim, em 2005, depois do Decreto de 18 de novembro desse ano¹², pelo qual o governo declara interesse social, para fins de reforma

¹¹ Programa do governo federal, coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, operacionalizado pela Eletrobrás e executada pelas concessionárias de energia elétrica e cooperativas de eletrificação rural, que visa levar energia elétrica para as pessoas do meio rural.

¹² Art. 1º Ficam declarados de interesse social, para fins de reforma agrária, nos termos dos arts. 18, letras "a", "b", "c" e "d", e 20, inciso VI, da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, e 2º da Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, os seguintes imóveis rurais:

I - "Fazenda Suíça", com área registrada de oitocentos e quarenta e nove hectares, vinte e cinco ares e noventa e cinco centiares, e área medida de seiscentos hectares, trinta e quatro ares e setenta e oito centiares, situado no

agrária, cerca de 50 famílias ali acamparam, na esperança da avaliação do INCRA e da emissão de posse pelo governo federal.

Apesar de o processo de posse da terra ter sido tranquilo com o proprietário da fazenda, durante o período de acampamento, de 2005 a 2007, neste último, ano da imissão de posse da terra pelo governo federal, as famílias enfrentaram problemas sérios que geraram desistências e frustrações, levando a uma evasão de mais da metade das famílias existentes no acampamento.

Dentre os principais problemas, encontravam-se: falta de estrutura física, a exemplo de iluminação, já que, antes do acampamento, a Fazenda, que fica próxima à zona urbana do Município de Senhor do Bonfim, tornou-se alvo de depredação¹³. Segundo um dos moradores, antes da posse da terra,

[...] o povo vinha, derrubava os postes de luz para tirar o vergalhão pra vender por mixaria, rancar os canos que tinha debaixo do chão; rancavam até os azulejos da piscina, coisa tola – né? –, só pra depredar.

Outro problema retratado pelos assentados(as) faz referência a algumas famílias que participaram do acampamento estarem mais interessadas na posse da terra para vendê-la do que para utilizá-la e obter o seu sustento familiar. Muitas pessoas, principalmente oriundas das cidades, buscavam na terra a oportunidade de conseguir dinheiro para se manter nas cidades. Como explicou um dos assentados:

Tivemos um companheiro – de vez em quando, eu ainda vejo ele – que dizia que tava doido, pois se demorar mais de dois meses e não dividir o lote, e me dá meu pedacinho de terra, e vender pra comprar uma boa casinha na rua, eu vou sair fora disso.

Ainda durante o acampamento, a proximidade com a zona urbana fez surgir sérios problemas comportamentais, em algumas famílias, pois não conseguiram seguir os critérios estabelecidos pelo próprio Movimento e pelos moradores da Comunidade. Critérios, como explicam os assentados em entrevista, necessários para a vida coletiva:

Aí, outro vem e começa a viver quando pensa que não começa a se enserelar na vaidade, bebida, jogo, mesa de sinuca, e por conta disso aí, a gente temos que reclamar. Assim, não é permitido beber. Você pode – nas atividades da gente, não vamo dizer que não tem, pois tem gente que gosta; se não incomodar os companheiros, tudo bem. Agora, as más companhias levam a gente ao precipício. Aí, começa a chegar preocupação... Eu não vou ficar aqui dominado pelos outros porque toda vida eu vivi onde eu quis e fazendo o que quero. A diferença que dá na vida de reforma é essa: passa a viver com os critérios que não é só criado pela gente, mas pelo governo. Tem que seguir os critérios, pois não dá certo bebida e jogo onde se vive em grupo, pois só traz o precipício. Agora, lá fora, se a pessoa saiu, tomou sua cerveja, cachaca, não incomodou ninguém.

Esta evasão acabou prejudicando o processo de desenvolvimento da comunidade, uma vez que diminuiu consideravelmente o número de famílias para trabalhar na terra. Objetivando aumentar o número de famílias na propriedade, os assentados(as) utilizaram

Município de Senhor do Bonfim, objeto das Matrículas nºs 5.790, fls. 47, Livro 2-V; 1.991, fls. 282, Livro 2-G; 1.992, fls. 283, Livro 2-G; e 6.110, fls. 42, Livro 2-V, do Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Senhor do Bonfim, Estado da Bahia (Processo INCRA/SR-05/nº54160.004090/2004-36); Publicado no D.O.U. de 18.11.2005 - Edição extra. (BRASIL, 2005).

¹³ Muitas benfeitorias que um dia foram úteis ao sistema produtivo do imóvel, já não mais podem assim serem consideradas. Algumas foram destruídas para retirada de elementos da estrutura e, portanto foram classificadas como ruínas. Laudo de avaliação de Imóvel Rural da Fazenda Suíssa, 2006.

alguns meios de comunicação, como o rádio, jornal impresso e distribuíram uma Carta Aberta à comunidade regional, anunciando a existência de lotes de terra distribuídos pelo INCRA. Com a ajuda da Imprensa da Diocese de Senhor do Bonfim, os assentados também solicitaram apoio para garantir o sustento das famílias, como podemos observar em alguns trechos extraídos dos Jornais da Diocese, em 2006:

O Movimento CETA da região de Bonfim lançou para as rádios locais e paróquias carta aberta informando sobre a ocupação da Fazenda Suissa, situada perto de um bairro da cidade de Senhor do Bonfim. Com isso esperamos contar com o apoio e adesão ao movimento [...]. Aproveitamos para dizer que estamos de braços abertos, para receber cidadãos e cidadãs do bem. (JORNAL DIOCESE, 2006)

[...] não é fácil a luta pela terra. Não é fácil permanecermos dia e noite, expostos a tudo, com nossas esposas e filhos [...] lançamos esta Carta Aberta, no sentido de pedir apoio a toda sociedade, para nos ajudar, neste primeiro momento, a permanecermos firmes em nosso acampamento e assim garantirmos a posse definitiva da terra para dela tirarmos o pão que alimentará nossos filhos [...]. (JORNAL DIOCESE, 2006).

A partir dessa divulgação, famílias sem terra que faziam parte de um acampamento em Itiúba e Cansanção se deslocaram para a antiga Fazenda Suissa e realizaram seus cadastros junto ao governo federal e ao Movimento CETA, totalizando 18 famílias assentadas. Entretanto, o apoio solicitando pelos assentados não recebeu, das instituições da região, a atenção necessária.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A rede federal de educação profissional teve suas raízes fincadas, no ano de 1909, quando o Presidente Nilo Peçanha exarou o Decreto Nº 7.566, implantando um conjunto de 19 escolas técnicas chamadas *escolas de aprendizes e artífices*. Surgia aí o embrião das Escolas Técnicas e, na sequência, os CEFET.

Apesar de o Decreto supracitado ser visto como marco de inauguração da Educação Profissional, na esfera federal, os primeiros cursos voltados para o ensino profissionalizante ocorreram nos primórdios do Brasil colonial, tendo como uma de suas características a associação do ensino técnico à formação de mão de obra reservada às classe menos favorecidas.

Assim, a seguir, apresentamos um breve histórico da Educação Profissional, no Brasil, destacando a sua configuração estrutural do período colonial até os dias atuais, na tentativa de compreendermos as implicações e perspectivas que rondam, em nosso país, o sistema educacional profissionalizante.

Ainda, discutimos a Educação Profissional e o desenvolvimento econômico na perspectiva de compreender a correlação existente entre ambos e para, por fim, apresentar a questão do desenvolvimento em bases agroecológicas.

2.1 Educação Profissional, Bifurcação no Ensino e Desenvolvimento

Nesta subseção, propomo-nos a resgatar, brevemente, a historicidade da Educação Profissional, no Brasil, a partir da análise das legislações e do contexto político brasileiro e internacional, retratando a dualidade estrutural ainda existente, nos dias atuais.

2.1.1 Origens do ensino técnico no Brasil e suas primeiras legislações

Os primórdios do ensino, no Brasil, ocorreram com a chegada do 1º Governador Geral, Tomé de Souza, em 1549, já que, junto com o governador, veio para cá a Companhia de Jesus, liderada pelo jesuíta Manuel da Nóbrega. “No mundo colonial foi graças à instalação de conventos jesuítas, que brotou o primeiro embrião da vida cultural. Vieram com as ordens religiosas os primeiros livros. Livros capazes de instruir e de ensinar a rezar”. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2001, p 117).

Para Saviani (2006, p. 16), o ensino jesuíta, na colônia, pode ser visto tanto como ensino público quanto como ensino privado. Pois o ensino jesuíta então implantado contava com apoio e subsídios da Coroa Portuguesa, constituindo-se, assim, como a “primeira versão pública da educação”; entretanto, as condições materiais e pedagógicas, como infraestrutura, diretrizes pedagógicas, componentes curriculares encontravam-se sob o poder dos padres jesuítas, configurando-se, neste ponto, como ensino particular.

Por sua vez, os ensinamentos de catequese eram destinados principalmente aos índios, enquanto o ensino de gramática e demais ciências eram dirigidos aos filhos dos colonos.

Neste sentido, percebemos quão visível era a estruturação da educação. Enquanto o ensino propedêutico era voltado para os filhos dos colonos, que eram iniciados e preparados para continuar seus estudos, na Europa, com o objetivo de conservar o poder dos dominantes sobre os dominados, dando, assim, a ideia de continuidade metropolitana, já o aprendizado profissional era visto como trabalho braçal que ficaria limitado e associado à mão de obra escrava, uma vez que este trabalho manual era congregado a uma categoria de menos valor. Como destaca Soares (2003, p. 22; 23), tinha “um caráter segregacionista, que depois vai

assumir aspectos correccionais/assistencialistas”. No livro *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*, Franco (2004, p.55-56) nos mostra que a formação profissional, desde suas origens, é atrelada à formação manual assim como ao padecimento.

O trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou agregando-se ainda a idéia de sofrimento. Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao *tripalium*, instrumento usado para tortura. A concepção do trabalho associado a esforço físico e sofrimento inspira-se, ainda, na idéia mítica do “paraíso perdido”. Por exemplo, no Brasil, a escravidão, que pendurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria de quem executava trabalho manual. [...]. A herança colonial escravista influenciou de maneira preconceituosa as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”.

Ainda na colonização, a chegada da família real ao Brasil, em 8 de março de 1808, fez surgir inquietações em relação aos estudos e inovações técnicas agrícolas realizadas na colônia, pois as necessidades da corte portuguesa na sua nova morada precisavam ser atendidas. Segundo Soares (2003, p.26), “esta necessidade dentro de uma versão utilitarista da ciência levou D. João VI a criar hortos reais em 1808 e na Carta Régia de 1812 o primeiro curso de Agricultura”.

Durante a estadia no Brasil, D. João incentivou o aumento das escolas equivalentes, ao que se denomina, hoje, ensino médio, assim como o ensino primário e as cadeiras de artes e ofícios. É o que nos mostra, resumidamente, a historiadora Del Priore (2001, p.195):

O príncipe regente criou o nosso primeiro estabelecimento de ensino superior, a Escola Médico-Cirúrgica, mandada organizar na Bahia, em 1808. No Rio, fundaram-se as Academias Militar da Marinha. [...]. Bibliotecas e tipografias entraram em atividade, sendo a Imprensa Régia, na capital, responsável pela impressão de livros entre 1808 e 1821. Com o rei, vieram igualmente diversos artistas portugueses de valor [...]. Em 1816, chegou a *Missão Artística Francesa* [...]. Em 1810, é inaugurado o Jardim Botânico.

Ainda, neste processo, pode-se observar a primeira disposição do governo para direcionar o ensino em moldes profissionalizantes, a partir do Decreto de 23 de março de 1809, assinado pelo Príncipe Regente, ao instituir o Colégio das Fábricas. Entretanto, este decreto de 1809 aconteceu somente após a coroa permitir o estabelecimento de fábricas manufatureiras, no Brasil, pondo fim ao exclusivismo metropolitano, ao assinar o alvará de 12 de abril de 1808.

Com o Colégio das Fábricas, o ensino de ofícios ocupa lugar, neste contexto, e segundo Cunha (2000, *apud* PEREIRA, 2003, p.24), “o objetivo era abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos entre os que se deslocaram para o Brasil junto com a família real”. Percebe-se, então, uma associação entre os órfãos ou pobres e o ensino de ofícios. Um dos mais antigos estabelecimentos criados com esse objetivo de que se tem notícia é a Casa Pia de São José (1804), mais tarde, em 1877, denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim (SOARES, 2003, p.25).

Com o advento do Império, surgem as primeiras legislações para os pobres e necessitados que, segundo Soares (2003), foram chamados de “desvalidos da sorte”. Durante este período, o Ensino Profissional continuou, assim como no período colonial, a ser visto como um ensino destinado aos pobres e também associado, pejorativamente, ao trabalho

braçal, logo realizado pela mão de obra escrava. Ainda seguindo este mesmo pensamento, várias foram as instituições criadas para ensinar a prática aos menos favorecidos, durante o Império brasileiro.

Com o fim da escravidão, em 1888, a preocupação tornou-se evidente com os 700 mil escravos libertos, outrora presos aos seus senhores. Livres, porém sem perspectivas de emprego, pois boa parte da elite via os negros como pessoas preguiçosas e indisciplinadas¹⁴. A partir da Lei Áurea, a preocupação da classe dominante com a ociosidade fez com que se elaborassem normas rígidas de repressão para aqueles considerados vagabundos, mendigos, e para os quais, dentro de uma visão correcional, a principal ocupação seria o trabalho agrícola (SOARES, 2003, p.28).

2.1.2 República: expansão capitalista e das forças produtivas

Em 1889, com a promulgação da República e a expansão do capitalismo, o trabalho manual continua sendo visto como solução para diferentes problemas da nação. Prevalece, ainda, a idéia de que o aprendizado técnico é a solução para os excluídos ou “desvalidos da sorte” e uma forma de ocupar o tempo ocioso, objetivando não prejudicar a ordem interna e a “harmonia social”.

Como vimos, anteriormente, a primeira década da República foi marcada pela criação das *19 Escolas de Aprendizes e Artífices*, consideradas baliza das escolas técnicas no Brasil. A criação dessas escolas possui caráter técnico, com a perspectiva de formar mão de obra, além de se apresentarem como um plano social do governo, buscando tirar do delito os jovens, ocupando-os com o aprendizado de ofício, conforme se pode observar no Decreto nº 7.566/1909:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência:

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

[...].

Para Kuenzer (1999, p.88), “a primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho”. Destarte, o ensino profissional era destinado aos “marginalizados”, enquanto o ensino propedêutico era reservado àqueles que comandariam a nação, estendendo a possibilidade de prosseguir seus estudos no grau superior, no país ou no exterior.

A partir do governo de Vargas, a educação deixará de ser principiante, proporcionando uma demanda educacional voltada para a necessidade da expansão do capitalismo industrial. O governo se preocupa com a estruturação da educação, em específico, com o ensino técnico, propondo utilizar o ambiente escolar como aparelho ideológico, conformando os menos favorecidos, e propondo criar um exército de mão de obra profissional para o “proveito do país”, suprimindo as necessidades capitalistas.

¹⁴ Segundo Boulos (2008, p. 12), essa visão preconceituosa era reforçada por “teorias trazidas da Europa, segundo as quais os negros eram vistos como “raças inferiores” que impediam o Brasil de se tornar um país civilizado. Já os brancos eram os únicos capazes de criar civilização”. Vale ressaltar que o projeto Genoma, das décadas de 1980 e 1990, possibilitou, através de estudos científicos, negar-se a existência da raça superior.

A Constituição de 1937 conserva a concepção colonial de que o ensino profissionalizante é “destinado às classes menos favorecidas”. É o que nos mostra o seu artigo 129:

Art. 129 – [...]

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Assim, o governo dá continuidade ao recrutamento dos desfavorecidos e, em 13 de janeiro de 1937, sanciona a Lei Nº 378, dando providências a uma nova organização interna ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, de acordo com o seu artigo 37, “a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em *lyceus*, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Grifo nosso).

Para atender às demandas capitalistas, a partir do processo de modernização industrial, pautado pelo paradigma taylorista-fordista¹⁵, a década de 1940 foi marcada pela criação das *Leis Orgânicas*, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No entanto, o curso superior se manteve distante daqueles que cursavam o ensino técnico, já que o acesso ao nível superior era atrelado à área equivalente à da sua formação secundária. Naquele momento, teve destaque, ainda, a criação das escolas técnicas privadas¹⁶, consubstanciadas em instituições como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), ambos representando os interesses da classe dominante. Observa-se que o ensino secundário, ainda nesse momento, era destinado às classes dominantes e o ensino profissional servia para fazer ingressar os *menos afortunados*, rapidamente, *na força de trabalho*.

Durante as décadas de 1950 e 1960, o Brasil presenciou um crescente desenvolvimento dos setores produtivos, gerando, assim, alterações no mercado de trabalho. No campo, o Brasil sediou a Revolução Verde¹⁷, com a industrialização do campo, e o crescimento industrial ocorreu, a partir da associação de empresas privadas brasileiras com as multinacionais e estatais¹⁸.

Como reflexo das mudanças acima mencionadas, o sistema educacional sofreu alterações. E em 1961, a Lei 4.024, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabeleceu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos. Entretanto, mantinha-se a dicotomia educacional. É o que enfatiza Kuenzer (2001, p.29), ao dizer que “continuam a existir dois projetos pedagógicos distintos, atendendo às necessidades

¹⁵ Na concepção de Kuenzer (1999, p. 93) o Taylorismo-fordismo “priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação de trabalho entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas”.

¹⁶ Formação profissional, mantido pelo empresariado e organizado em convênio com o Estado (SOARES, 2003, p. 49)

¹⁷ Designava um novo ciclo de desenvolvimento agrícola.

¹⁸ Segundo a historiadora Del Priore (2001), esta associação foi chamada pelos historiadores econômicos de *Tripé*.

da divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais de sistemas diferenciados”.

Ainda no contexto das mudanças, pode-se observar o triunfo do setor particular (especialmente, os apresentados nos acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos (EUA), como os Acordos MEC–USAID)¹⁹, que transporta dos Estados Unidos o modelo de produção chamado Escola Fazenda²⁰ (representado pelo mote “aprender a fazer e fazer para aprender”), que tinha como objetivo instrumentalizar a população para atender às novas exigências do mercado. Para Soares (2010, p. 51) esse sistema,

[...] era considerado capaz de desenvolver as instituições escolares de forma eficiente e autossuficiente economicamente, fundamentado a sua filosofia na política governamental e numa perspectiva filosófica de cunho tecnicista. [...]. Essa perspectiva formativa direcionava os cursos à preparação de executores de atividades agrícolas capazes, inclusive, de possibilitar a auto sustentação das escolas, uma vez que os projetos de produção eram considerados como prioridade dos programas ‘educativos’.

No início da década de 1970, apesar do auge repressivo da ditadura, o país sediava o tempo do “Brasil, grande potência”, retomando o crescimento econômico, apresentando taxas bastante elevadas, 10% ao ano, equiparando-se aos países desenvolvidos. É nesse momento que se fala do “milagre econômico”, designando a passagem brasileira ao bloco dos países de primeiro mundo. Para fazê-lo, uma das medidas era a ampliação da mão de obra qualificada, mormente de nível técnico. Dessa forma, cria-se a Lei 5.692/1971 que torna, de maneira compulsória, técnico profissional todo currículo do segundo grau. Consolida-se a utilização do sistema da Escola-Fazenda, objetivando a formação maciça de trabalhadores profissionalizados para atender ao mercado de trabalho.

Entretanto, as consequências mundiais do aumento do custo do petróleo, associadas a uma política irresponsável de dívidas com os países estrangeiros, lançaram a economia brasileira em uma nova crise, e o “milagre econômico” não se materializou. Nesse contexto, em 1982, restabeleceu-se a educação nos padrões anteriores, sancionando-se a Lei 7.044, instalando a *Reforma da Reforma*, ou seja, reformou-se a Lei 5.692/1971 que estabelecia formar técnicos, em caráter emergencial, obrigando as escolas a oferecerem cursos técnicos.

Em 1988, a Confederação Nacional da Indústria lança o documento *Competitividade Industrial - uma estratégia para o Brasil*, em que os empresários descrevem a necessidade de políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento tecnológico. Assim, o Brasil vai seguir à risca as ações para realização da corrida à empregabilidade, uma vez que o governo retoma a lógica de que a qualificação e a aquisição de competências seriam o caminho mais rápido no mercado competitivo. Na visão de MORAES (1998, *apud* CIAVATA; RAMOS; FRIGOTTO, 2008, p.9), a empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza do emprego, tornando-se

¹⁹ Série de acordos firmados, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional], mediante convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

²⁰ Este sistema Escola-Fazenda é apresentado, no Brasil, em 1969, na 4ª *Conferência Nacional de Educação*, e teve aporte da Teoria do Capital Humano, de *Theodore W. Schultz*, que cita a necessidade da formação de mão de obra para o desenvolvimento agrícola. Nesse momento, cria-se, também, o Manual Metodológico da Escola-Fazenda pelo Centro Nacional para Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), criado em 1969.

[...] um conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. [...] Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] (empregabilidade) é como a segurança agora se chama.

Nos anos 1990, o processo de globalização chega ao Brasil, e a Educação será doutrinação por documentos do Banco Mundial e das medidas estabelecidas pelo Consenso de Washington²¹, que encaminham as políticas educacionais para atender às necessidades do avanço tecnológico e da nova ordem mundial: o neoliberalismo²². A função do Brasil, nesse contexto, segundo Frigotto (2006, p.42) “passa a ser a abertura, sem restrições, das economias nacionais periféricas e semiperiféricas ao mercado e a competição internacional”. Tendo por base o Consenso de Washington, Ciavatta; Ramos e Frigotto (2008, p. 8) descrevem

[...] que a receita dos países periféricos e semiperiféricos é o do ajuste fiscal, desregulamentação dos mercados, flexibilização das leis trabalhistas e privatização do patrimônio público. Trata-se de apagar a herança das políticas sociais distributivistas e dos mecanismos de regulamentação do mercado e do capital.

Segundo Neves (2004, p. 2), durante os anos 90, do século XX, e iniciais deste século, o governo se responsabilizou, prioritariamente, por

Reestruturar o Estado nas suas funções econômicas e político-ideológicas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado passa a coordenador das iniciativas privadas, tanto na área econômica como na social. A privatização se impõe como a principal política estatal [...] o Estado brasileiro passa a desenvolver uma certa radicalização da democracia com vista a desenvolver uma nova cidadania, fundada na “responsabilidade social”, ou seja, na aceitação das desigualdades sociais como naturais, da desresponsabilização direta e universal do Estado pela proteção do trabalho [...]. A sociedade civil passa a ser concebida como espaço de ajuda mútua, onde diferentes parceiros contribuem para o bem-estar-social.

Nesse contexto, o (então denominado) Ministério da Educação e do Desporto (MEC) cria o “*Planejamento Político-Estratégico para 95/98*” que encaminha a separação entre o ensino propedêutico e a formação profissional, atendendo às exigências do Banco Mundial de uma capacitação especializada de curta duração para o mercado de trabalho. Em conformidade com o citado planejamento do MEC, é criada a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), considerada a segunda LDB, que oficializa a desvinculação da Educação Profissional da Educação Básica, pois dispõe sobre cada uma

²¹ *Consenso de Washington* foi um conjunto de princípios acordados por economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Passou a ser o receituário imposto a todos os governos que precisassem daquelas instituições: ajuste fiscal, corte de gastos, predomínio do setor privado, abertura dos mercados, etc. (CARVALHO, 2000, p.11). O termo “Consenso de Washington” foi usado, ao redor do mundo, para consolidar as receitas de caráter neoliberal.

²² “Doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno [...] O termo vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos essenciais, a abertura da economia e sua integração mais intensa ao mercado mundial”. (SANDRONI, 1999. Verbetes: Neoliberalismo)

em capítulos separados, retomando, assim, a concepção colonial de bifurcação: ensino secundário para ricos e ensino profissionalizante para os “desvalidos da sorte”. É o que prevê o art. 39, da LDBN: a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Diante de tantas críticas, em sua maior parte de educadores, em 1997, o governo regulamenta a Lei 9.394/1996, por meio do Decreto 2.208/1997 que desvinculou formação profissional de ensino médio; portanto, faziam-se duas matrículas, e os cursos sucediam-se, independentes um do outro. Conforme o art. 5º, do referido Decreto, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. No art. 4º, do mesmo Decreto, justifica-se que a educação profissional é uma “modalidade não-formal”, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe reprofissionalize, qualifique e atualize para o exercício no mercado de trabalho.

Dessa forma, pode-se observar que a visão dicotômica entre ensino técnico e ensino propedêutico persiste, já que a escola tradicional mantém a segregação social do trabalho, pois, aos que vão desempenhar funções instrumentais, oferece-se a educação profissional, e aos intelectuais, a educação secundária.

Para Kuenzer (1999, p. 90), “A dualidade estrutural [...] configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica [...]”.

E Soares (2003) explica como foi justificado o Decreto 2.208/97:

Justifica a separação entre ensino médio e ensino profissional como algo vantajoso tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário formativo, quanto para as instituições que poderão, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos.

2.1.3 Século XXI: mudanças insignificativas em relação à dualidade estrutural

No início do século XXI, ocorre o *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* durante o qual foi apresentado um documento contendo as contribuições de diversos grupos que discutiram, na década de 1990, sobre a Educação Profissional. Este Seminário reiterou todas as questões e visões críticas sobre o ensino técnico, no Brasil, que não eram aceitas. Reforçou a Educação Profissional como uma fusão entre o ensino acadêmico-humanista e ensino profissional, propondo a ruptura da segregação educacional predominante em todo o processo educacional, ao longo do tempo, pois, se houve mudanças, foi apenas de nomenclatura, na maioria das vezes para legitimar o poder, em um determinado momento, da Metrópole sobre a Colônia e, em outro tempo, do projeto político neoliberal vigente.

Em 2002, a partir do processo eleitoral, ocorre a mudança de governo e, consequentemente, de partido político.

O Presidente Luis Inácio Lula da Silva²³, então eleito, depois de tantas manifestações contrárias à estrutura do ensino profissional, no Brasil, revoga o Decreto 2.208/1997 por meio

²³ A eleição do Presidente Lula, no final de 2002, criou expectativas quanto à possibilidade de revogação do Decreto 2.208/97 e ao estabelecimento de uma discussão mais democrática sobre os rumos do ensino médio técnico com a sociedade. (ARRUDA, 2010, p. 6). Invernizzi e Silva (2008) completam que o grande desafio do novo governo, em face das expectativas da sociedade civil, era, portanto, a inversão da lógica financeira.

do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamentando que a Educação Profissional de nível médio deve estar articulada ao ensino propedêutico de forma integrada.

Embora o referido Decreto, no seu artigo 4º, determine a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, fazendo com que o ensino propedêutico fosse cursado ao mesmo tempo que o profissional, e sob a mesma matrícula, ao observarmos, no mesmo Decreto, o artigo 6º²⁴, parágrafo 1º, percebemos a permanência da dualidade estrutural e de uma visão anacrônica da Educação Profissional. É o que nos mostra Arruda (2010, p. 6-7), quando registra que

[...] o Decreto 5.154/2004 se assenta praticamente sobre a mesma legislação infra legal que respaldava o decreto anterior. Seu diferencial reside em permitir que as escolas técnicas passem a ofertar o ensino médio técnico de forma integrada com o ensino médio. [...] revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/2004 não significou a reversão da dualidade, mas sim a possibilidade de as instituições que quisessem retornar aos marcos anteriores ao Decreto 2.208/97 pudessem fazê-lo, desde que respeitada a carga horária mínima de 800 horas estabelecida pela LDB para o ensino médio e a carga horária mínima definida para as diferentes áreas profissionais pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Segundo Invernizzi e Silva (2008, p.2), “o grande desafio do novo governo face às expectativas da sociedade civil era, portanto, a inversão da lógica financeira pela lógica social. Entre tais desafios claramente se situava o campo da educação”. Assim sendo, no cenário educacional, as expectativas foram frustradas em relação à integração entre os ramos de ensino acima mencionados, pautados pelo viés humanístico e unitário de Gramsci segundo o qual ocorrerá quando

[...] a adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social. (GRAMSCI, 1978, *apud* KUENZER, 2001, p.39).

De acordo com CIAVATTA (2005, *apud* INVERNIZZI; SILVA, 2008, p.4),

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

²⁴ Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

É interessante ressaltar que, na concepção de Kuenzer (2009, p.37), romper a dualidade estrutural ainda presente nos dias atuais é ir além de uma mudança na percepção educacional; é necessário, também, “formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade [...] para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual.”.

Como já vimos, em 29 de dezembro de 2008, dando continuidade ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o governo sancionou a Lei nº 11.892, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, em diversas regiões do país. Para Arruda (2010), os institutos federais são um projeto auspicioso, tendo potencial de democratizar o acesso à educação pública de qualidade; entretanto, o problema é que, assim como nos anos 1990, a diversificação dos cursos de Educação Profissional surgiu na perspectiva de atender à demanda do mercado.

Arruda (2010) acrescenta, ainda, os limites e potencialidades a partir da criação dos Institutos Federais; segundo a autora referida,

[...] se por um lado a política de expansão e interiorização da rede federal representa uma potencialidade para a educação profissional de nível médio, por outro esta potencialidade tem como limite a política de diversificação de cursos dos Institutos Federais, que contempla a oferta de vagas para educação profissional de nível básico e médio, superior, licenciaturas, EJA etc. (ARRUDA, 2010, p.12).

Este limite torna-se visível quando o governo Lula estipula porcentagens reais relativas aos níveis de cursos que devem ser implantados, nos Institutos Federais, como é o caso dos 20% das vagas destinadas aos cursos de Licenciatura, em especial, àquelas em Ciências da Natureza, consideradas pelo MEC áreas de defasagem no tocante à formação de professores.

Quando analisamos o ensino profissional, no Brasil do século XXI, percebemos uma continuação da estrutura educacional, logo, um legado do século XX. Pois, mesmo com a mudança partidária de governo, em 2003, e as reformas educacionais realizadas, o Decreto 5.154 (2004) e a Lei 11.892 (2008) tornaram-se pacotes “construídos pelo alto” e implantados pelos dirigentes institucionais que seguiram à risca os interesses das forças dominantes no país e no mundo.

2.2 Correlação entre Educação Profissional e Desenvolvimento

Ao realizarmos um breve resgate do processo histórico da educação técnica, no Brasil, vimos que, desde as suas origens até a atualidade, a Educação Profissional encontra-se enraizada, alicerçada em concepções e diretrizes que levam a formação da massa produtiva a inserir-se no mercado de trabalho, visando, essencialmente, atender às necessidades dos aglomerados capitalistas no país.

Observamos, com mais nitidez, durante o período republicano, uma busca incessante pela expansão do capitalismo e das forças produtivas, materializada pela existência de diversas legislações que vêm determinando a Educação Profissional como um dos principais, senão o principal veículo condutor do desenvolvimento, no país.

Kuenzer (1999; 2009), Saviani (2006), Ciavatta; Ramos e Frigotto (2008), Soares (2003; 2010), entre outros, tecem críticas no tocante à existência conceitual do ensino profissionalizante como condição preponderante para o crescimento econômico brasileiro, ao mesmo tempo em que se identificam e difundem a necessidade de uma educação pautada pelos princípios gramscianos, da escola unitária e politécnica.

Apesar de o mundo encontrar-se em constantes mudanças, o ensino técnico permanece associado à visão cartesiana e é referendado por instituições capitalistas que veem, no curso profissionalizante, a salvação para extirpar o Brasil da categoria de país subdesenvolvido, possibilitando a sua ascensão à escala de nação desenvolvida. Essa correlação entre ensino técnico e progresso brasileiro é difundida por órgãos internos e externos (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio etc.), que justificam a pobreza dos países pela falta de investimento educacional. Ciavatta, Ramos e Frigotto (2008) denunciam essa tese recorrente e que ainda prevalece, pois esta não leva em conta, nos países subdesenvolvidos, as estruturas de poder sobre relações sociais que produzem e naturalizam o dualismo, no campo educacional, e as relações assimétricas entre os países do núcleo central e dos núcleos periféricos e semiperiféricos das sociedades capitalistas. E acrescentam que a pobreza dos países

[...] está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. Ou seja, a correlação positiva entre educação, educação profissional e desenvolvimento não autoriza a conclusão de que as primeiras sejam condição fundamental para o segundo, como a vulgata do cientificismo economicista tem insistido nos últimos 50 anos. (CIAVATTA; RAMOS; FRIGOTTO, 2008, p.2).

Dessa forma, observamos que a interdependência existente entre educação profissional e desenvolvimento se estabeleceu, no Brasil, como deflagrador do crescimento econômico, negando a compreensão acerca das relações de poder no país.

Essa alusão muito difundida, ainda hoje, no Brasil, se intensificou, na década de 1960, com a noção do *capital humano*, concretizando os ditames de uma política estrangeira, levando à realização de reformas educativas com aporte nesse ideário, em plena ditadura militar. Nesse contexto, a educação passa a ser vista, positivamente, como receituário para o desenvolvimento capitalista do país. Segundo Saviani (2006, p.48), como consequência, com a introdução da teoria de *Theodor Schultz* (capital humano) no Brasil, “a educação passou a ser entendido como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto”.

Nas últimas décadas do século XX, o mundo é acelerado pelo processo de globalização dos mercados e sofre com a crise do desemprego, fazendo surgir uma nova roupagem de emprego, chamada de empregabilidade, marcada pela pedagogia das competências e pela flexibilização do trabalho. A noção de *competências* foi criada nos meios empresariais e incorporada à educação sob o propósito de conectá-la aos desafios da instabilidade no mercado de trabalho e na preparação formativa para uma sociedade cada vez mais incerta (CIAVATTA; RAMOS; FRIGOTTO, 2008).

As noções de competências e de empregabilidade não passam de *teoria do capital humano* maquiada, uma vez que surgem na perspectiva de tentar sanar problemas oriundos de um sistema capitalista que, a cada crise, busca renovação. É o que nos mostra Beluzzo (2001, *apud* CIAVATTA; RAMOS; FRIGOTTO, 2008, p.10) a propósito dessa linha conceitual:

[...] já nos foi apresentada nos anos 60 e 70 sob a forma de *Teoria do Capital Humano*. Rechauchutada, ela volta para explicar, ou tentar explicar, o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo. Assim, fica mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota. “Sou pobre porque sou incompetente e sem qualificação”.

Como já mencionamos, o mundo atual é regido pela ideologia neoliberal e constrói, nos países pobres, a esperança de um desenvolvimento capitalista, nos moldes das grandes potências, através do processo formativo das massas produtivas. Entretanto, na prática tornou-se um engodo, já que vivenciamos uma realidade onde crescimento econômico não é necessariamente sinônimo de justiça social, pois o país é marcado por profundas contradições, como concentração de rendas, competitividade, desigualdade social e violência.

Importa considerar que, mesmo inserido neste mundo de complexidades, o ensino técnico no Brasil, em especial o agropecuário, ainda mantém intrínseca, em suas raízes, uma educação predominantemente instrumental, praticando ações puramente técnicas e individuais, de caráter fragmentado, parcial, linear e autoritário, desconsiderando uma nova visão de mundo, já que atende somente às demandas do mercado.

Para Soares (2010), as escolas e os cursos devem estar preparados para formar um profissional multicompetente e rever seus perfis profissionais, seus projetos pedagógicos e seus programas de qualificação, em função dos desafios e demandas da sociedade e não somente de exigências do mercado. E também, “buscar fundamentar o seu projeto político-pedagógico na noção de trabalho, entendido como atividade teórico-prática, responsável pela transformação da ordem natural em ordem social, enquanto expressão da unidade entre cultura geral e vida produtiva.” (KUENZER, 1998 *apud* SOARES 2010, p.55).

Segundo Soares (2010, p.56), a Educação Profissional, a partir de uma formação integral e integradora, na perspectiva da sustentabilidade planetária independente da configuração de políticas públicas ou no contexto das práticas pedagógicas, pode contribuir concretamente para a transformação necessária à construção de um mundo justo, de uma sociedade fraterna e de uma vida saudável para todos os cidadãos.

Entendemos, então, que este ensino descontextualizado encontra-se distante de uma educação voltada para formação integral cidadã, uma vez que dificulta a compreensão do discente acerca da realidade que o rodeia, sem enxergar-se como sujeito participativo de sua própria história. E que a Educação Profissional continua a herdar o legado educacional do século XX, de instrumento ideológico para concretizar os anseios do mercado e conformar a população da estrutura social vigente.

2.2.1 Agroecologia: possibilidade para o desenvolvimento sustentável

Nas últimas décadas, as mudanças sociais e econômicas vêm ocorrendo em função dos avanços tecnológicos que acabam por reconfigurar, numa velocidade sem precedentes, todas as relações do homem com o mundo. Seus impactos que, por vezes, são fatais e devastadores, são constatados tanto na cidade como no campo. Na cidade, são cada vez maiores os requisitos exigidos dos trabalhadores, os índices altos de desemprego e informalidade, além da precarização do trabalho. No campo, persiste a problemática da concentração de terras, agravada pela política agressiva dos grandes produtores em relação aos pequenos produtores estes, por diversos fatores, como a falta de conhecimento técnico ou de renda, são sugados pelo sistema agrário tecnológico e, muitas vezes, para sobreviver aos desafios da modernização, migram para a cidade, na expectativa do sustento necessário, mesmo não correspondendo aos parâmetros exigidos do mercado de trabalho.

Neste cenário, temas como agroecologia e desenvolvimento sustentável tornaram-se comuns por tentarem responder a uma necessidade global de sanar problemas relativos ao campo. Problemas estes que, segundo Caporal e Costabeber (2000, p. 19), passaram a aparecer a partir da década de 1970, “quando as estratégias convencionais de desenvolvimento mostravam-se insuficientes para dar conta das crescentes condições de desigualdade e de exclusão social, além dos graves danos ao meio ambiente”. Por isso,

surgiram novas orientações teóricas objetivando reduzir os efeitos negativos ocasionados pelo modelo convencional de desenvolvimento, difundindo pensamentos com aporte na sustentabilidade. Entretanto, esses termos não podem ser visualizados apenas do ponto de vista capitalista. Pois a viabilidade social e econômica da agricultura familiar não está relacionada somente à produção, mas, sim, ao sustento e à conservação dos recursos naturais no âmbito das unidades familiares.

Costabeber e Moyano (2009, p.3), retratam que os danos ao meio ambiente, consequência de uma agricultura de demanda essencialmente econômica (agricultura convencional), exige,

[...] por uma parte, pensar globalmente sobre suas causas e efeitos, assim como sobre as formas de frear sua evolução. Por outra parte, sugere a necessidade de atuar a nível local e/ou comunitário, com a finalidade de ampliar os espaços para a emergência e viabilidade de formas alternativas de produção, gerando novos caminhos que conduzam à conformação de uma sociedade sustentável, desde os pontos de vista social, econômico e ambiental.

Assim, em razão de alguns fatores mencionados acima, setores da população, como as organizações sociais, tentaram buscar soluções, em especial para o agravamento da degradação ambiental, intensificando estudos, pesquisas e experiências no campo voltadas para a agroecologia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Analisando os estudos de Miguel Altieri, Caporal e Costabeber (2000) entendem a Agroecologia como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis.

A Agroecologia – junção da agricultura e ecologia – termo que surgiu na década de 1930, referindo-se a Ecologia aplicada à agricultura, tornou-se, nos últimos anos, uma metodologia distinta para o estudo de agrossistemas, já que os agrônomos compreenderam o valor da perspectiva ecológica no processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que os sistemas passaram a ser analisados como áreas de estudo, não apenas como sistemas produtivos visando lucros, mas como um processo de construção contínua, tanto social como cultural. A atividade do campo, segundo Caporal e Costabeber (2000, p. 23), “por ser uma atividade humana, ela é uma construção social que, além de ser ambientalmente determinada, está subordinada a determinados condicionantes socioculturais, entre os quais se destaca o conhecimento ou o saber local”. Nesta perspectiva, a busca da sustentabilidade no desenvolvimento rural compromete-se em reconhecer a existência de um conhecimento local.

Segundo Sabourin (2000, p.35), viabilizar o desenvolvimento local junto às pequenas comunidades agrícolas é

[...] precisamente contribuir para identificar e para tornar mais visíveis e acessíveis as formas de inovação local e os atributos específicos das sociedades locais. Um segundo passo seria qualificar as relações de intermediação entre ação individual, ação coletiva e ação pública de maneira a poder desenhar e logo coordenar planos locais ou microrregionais de desenvolvimento territorial.

Para Ultramari (2003, p.10), “desenvolvimento tem uma conotação de progresso, de industrialização, de consumo e domínio técnico e científico sobre a natureza; sustentável significa manter-se em equilíbrio”. Logo, a ideia de desenvolvimento sustentável faz com que a questão de como ocorrerá a produção se torne preponderante em relação às questões do que e para quem produzir.

Por isso, o desenvolvimento sustentável exige atitudes de reflexão para as gerações atuais e futuras, uma vez que a preocupação com a sustentabilidade é da própria sociedade.

Assim, uma agricultura sob bases agroecológicas não deve representar uma mudança econômica e de curto prazo, mas sim a busca por uma transição no modo de produção da agricultura convencional para uma produção sustentável.

3 METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Nesta seção, apresentamos o caminho trilhado durante o processo da pesquisa, retratando inicialmente os instrumentos metodológicos utilizados, e, na sequência, descrevemos a caracterização dos sujeitos estudados.

3.1 Descrição da Metodologia da Pesquisa

Os saberes técnicos da Educação Profissional visam um aprendizado de excelência, formando, assim, cidadãos disseminadores de tecnologia para o desenvolvimento local e regional, além de profissionais capacitados, críticos e empreendedores para o ingresso no mercado de trabalho. Estas concepções encontram aporte nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL: MEC, 2000, p.92) ao afirmarem que a Educação Profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho.

Assim, durante a realização da pesquisa, procuramos reunir elementos para alcançar o objetivo principal de analisar o grau de contribuição da Educação Profissional, a partir da participação do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, no desenvolvimento local e regional, em específico, no Assentamento Serra Verde, já que uma das missões do *Campus*, segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), é ofertar Educação Profissional e tecnológica, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, e, ainda, desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (IFETBA, 2009).

Os procedimentos metodológicos descritos, a seguir, nos possibilitaram, ainda, estudar as origens do assentamento, bem como a trajetória de luta dos assentados pelo direito à terra; diagnosticar as condições de produção agropecuária, no assentamento, para que se tenha uma noção do tipo de produção realizada, assim como as perspectivas dos assentados em relação ao *Campus* Senhor do Bonfim; identificar a opinião dos moradores do assentamento Serra Verde, discentes e docentes do *Campus* sobre a contribuição deste para o desenvolvimento local e regional; e, por fim, a partir dos dados coletados e informações obtidas, propor ações e estratégias de intercâmbio de conhecimento para fortalecer a parceria entre comunidade escolar e assentados, na perspectiva de contribuir com as necessidades regionais.

Assim, buscamos, dentro do processo metodológico, uma abordagem com aporte na pesquisa qualitativa, pois entendemos sua adequação ao tipo de estudo realizado, voltado para um trabalho de campo, uma análise dos sujeitos e do universo que os rodeia.

Segundo Minayo (1993, p.21), uma abordagem qualitativa é aquela que responde

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

E sobre o trabalho de campo, Minayo (2007, p. 61) afirma que ele

Permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a

realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Já Richardson (2007, p.90) destaca que a abordagem qualitativa de um problema justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

Durante todo o processo da pesquisa, foi realizado um estudo documental, e, para tanto, examinamos o processo de desapropriação da Fazenda Suíça e o relatório de apropriação do Assentamento Serra Verde. Analisamos, ainda, documentos oficiais sobre a Educação Profissional, no Brasil, e propostas pedagógicas do IF Baiano, *Campus SB*, em específico, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Político Pedagógico – PPP. Através dessa análise de documentos, buscamos compreender a luta dos assentados pela conquista da terra e pela permanência no assentamento; abranger o conhecimento acerca da história da Educação Profissional e sua relação com o desenvolvimento local e regional, bem como examinar as propostas pedagógicas do *Campus Senhor do Bonfim* na comunidade local.

Lüdke e André (1986, p.38) explicam a importância do estudo documental, considerando que,

[...] embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Como instrumentos para a coleta de dados e obtenção de informações, optamos por questionários e entrevistas, levantando algumas questões a respeito do conhecimento dos assentados em relação ao IF Baiano, *Campus SB*; da participação do *Campus* no assentamento; das expectativas dos agricultores em relação à Educação Profissional; indagando as opiniões dos docentes e discentes sobre a influência do ensino técnico, assim como coletando sugestões para que a problemática aqui levantada possa ser sanada.

A observação participante também esteve presente no processo metodológico, pois acreditamos que se trata de um processo pelo qual o pesquisador adota outra função que não seria apenas a de pesquisar, mas a de observar uma situação social com a finalidade de realizar uma pesquisa científica. A observação participante acontece quando o pesquisador é aceito pelos sujeitos da pesquisa, com os quais, frequentemente, se negocia a resolução do problema detectado (VAN ZANTEM, 2004).

Assim, na medida em que realizamos uma integração entre pesquisadora e sujeitos envolvidos, deixamos de ser uma simples observadora externa aos conhecimentos, nos tornando parte ativa do processo.

Os instrumentos foram aplicados com os seguintes sujeitos envolvidos:

- *Assentados e assentadas da comunidade Serra Verde*, escolhidos pela proximidade com o *Campus* e após a pesquisadora ter contato com uma carta aberta distribuída à comunidade, em que aqueles(as) solicitavam ajuda da comunidade local e regional para a sua permanência no assentamento.

- Como o objetivo central da pesquisa foi fazer uma análise da influência do IF Baiano, *Campus Senhor do Bonfim*, achamos relevante fazer um levantamento da opinião dos *docentes e discentes do Campus Senhor do Bonfim*, já que estas duas categorias representam um estudo contínuo das disciplinas referentes ao ensino técnico profissionalizante.

Sobre o uso de questionários, um dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, Richardson (2007, p.189) afirma:

Os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir variáveis de um grupo ou objeto de estudo. Retrata também que uma descrição adequada das características beneficia a análise a ser feita pelo pesquisador assim como pode ajudar outros especialistas.

Nessa pesquisa, aplicamos inicialmente um questionário semiestruturado (*Vide* Apêndice C), com os 18 assentados(as) do Assentamento Serra Verde, os quais vivenciam a luta diária para o sustento familiar e permanência no campo.

A partir das respostas oriundas da aplicação do questionário, buscou-se conhecer o perfil dos assentados bem como fazer um levantamento sobre a opinião dos(as) produtores(as) rurais do Assentamento Serra Verde a respeito da importância do ensino profissional e da inserção do *Campus* Senhor do Bonfim na comunidade local.

Torna-se interessante ressaltar que, durante o processo de aplicação do questionário I, observamos algumas dificuldades por parte dos assentados para responder às questões subjetivas; então, aplicamos um questionário estruturado e, na sequência, uma entrevista.

Essa dinâmica na metodologia foi possível uma vez que o método qualitativo apresenta a possibilidade de flexibilidade, característica bastante específica, o que, para Martins (2004), é notável no uso das técnicas de coleta de dados por incorporar as que melhor se adequam à observação a ser realizada.

Como ressaltamos, acima, alguns moradores do assentamento tiveram problemas para responder ao questionário semiestruturado, em função de dificuldade na comunicação escrita, o que nos fez entender como mais adequado realizar entrevistas, com a pretensão de entender profundamente o universo em que vivem, pois acreditamos que, através dessa opção metodológica, poderíamos realizar um mapeamento das suas práticas, dos seus valores e fazer uma classificação dos universos dos quais fazem parte os sujeitos estudados na pesquisa. Tal procedimento permite ao pesquisador mergulhar fundo no universo do grupo estudado, permitindo descrever e compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos do campo da pesquisa (DUARTE, 2004).

Dentro da opção metodológica da entrevista, escolhemos a semiestruturada (*vide* Apêndice D), pois só assim poderíamos desenvolver um roteiro básico, que nos permitisse realizar modificações de acordo com as necessidades de associar o tema central e o secundário à problemática levantada. Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com os seus objetivos.

Através da entrevista realizada com os produtores rurais do assentamento, buscou-se conhecer a história da luta pela terra e as expectativas dos assentados quanto à participação do IF Baiano, *Campus* SB, no desenvolvimento local, em específico, na sua comunidade.

Num segundo momento da pesquisa, aplicamos mais dois questionários estruturados. O questionário II (*vide* Apêndice B) foi dirigido aos alunos da 3ª série do Curso Técnico Agrícola, com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, durante o 1º semestre de 2010, num total de 74 questionários respondidos. Os sujeitos participantes não foram selecionados aleatoriamente; buscamos os discentes que mais tempo de vivência no *Campus* Senhor do Bonfim possuíam, pois, para responder a algumas questões relevantes do questionário, os sujeitos deveriam já ter um conhecimento do trabalho desenvolvido dentro do *Campus*, podendo assim opinar sobre a participação deste no desenvolvimento local e regional.

De acordo com os dados coletados por meio do questionário II, pudemos analisar o perfil e avaliar o posicionamento dos(as) alunos(as) em relação à inserção do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, na região e à importância do Ensino Profissional em sua vida. Além disso, buscar sugestões de possíveis mudanças para a solução do problema levantado.

O questionário III (*vide* Apêndice A) foi realizado com os docentes do *Campus* objeto da análise, no 2º semestre do ano letivo de 2010. Foram distribuídos 30 questionários, dos quais 16 foram respondidos e retornados. É necessário esclarecer que boa parte dos professores que compõem o quadro do *Campus* são oriundos de outras localidades; por isso, foram selecionados aqueles que tinham uma prática pedagógica há mais de seis meses na instituição, esperando dos docentes uma expressão do seu conhecimento acerca da região circunvizinha à sede do *Campus*, por entendermos que eles se encontram em condições de contribuir para as questões pertinentes à pesquisa realizada, uma vez que se buscou analisar a opinião dos docentes sobre o papel da Educação Profissional e como considera a participação do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, no desenvolvimento local e regional, comentando qual acredita ser a explicação plausível para tal inserção.

Num terceiro momento, necessitando diagnosticar as condições de produção agropecuária realizada no assentamento, optamos por proceder com os assentados a um Diagnóstico Rural Participativo (DRP) por acreditarmos que esta técnica permite ao pesquisador obter informações a partir de um conhecimento já existente, compreendendo a realidade sob o olhar da própria comunidade. Além disso, por possibilitar aos agricultores o compartilhamento das informações tornando-os agentes da sua própria história. O propósito do DRP é a obtenção de informação por meio de grupos representativos de seus membros, até chegar a um autodiagnóstico sobre o estado de seus recursos naturais, situação econômica e social e outros aspectos importantes para a comunidade (VERDEJO, 2006).

Para tanto, visitamos o assentamento, realizando uma reunião com dois grupos focais: adultos e jovens. O levantamento dos dados se deu através de uma análise coletiva, observando e mediando o debate entre os participantes. Utilizamos as técnicas do Mapa²⁵, Calendário Agrícola²⁶ e Diagrama de Venn²⁷ que nos permitiram visualizar os recursos naturais, sociais e de produção da comunidade. Os resultados foram, posteriormente, mostrados aos assentados e aos professores que se disponibilizaram a conhecer o assentamento.

Após a apresentação dos dados e informações, alguns professores motivados elaboraram projetos para concorrer a editais da CNPq. Dois projetos concorreram, sendo aprovado o projeto sobre captação de chuva no semiárido baiano, contemplando os moradores do assentamento pesquisado com cisternas e sistema de irrigação, além de cursos, para os agricultores, destinados a incentivar o uso de recursos hídricos disponíveis.

No primeiro semestre de 2011, concorrendo ao Edital 01/2011 da PROEX do IF Baiano, dois projetos construídos por discentes e orientados por professores do *Campus* Senhor do Bonfim foram aprovados e serão implantados no 2º semestre de 2001.

Após a coleta dos questionários, as questões fechadas foram tabuladas por meio do programa *Windows Excel* para a elaboração das figuras. As entrevistas foram transcritas, questões abertas e sugestões foram mapeadas para posterior análise dos resultados, com aporte na abordagem qualitativa.

Ao analisar os dados, foi-nos permitida uma interpretação e uma análise detalhada do objeto de estudo, podendo contribuir para o conhecimento e a compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa e de suas ações, bem como dando condição para propormos soluções à problemática.

²⁵ Técnica aplicada para realizar o Diagnóstico Rural Participativo, a partir da execução de mapas em papel madeira, como estratégia para iniciar a discussão sobre a vida na vila.

²⁶ Técnica aplicada para realizar o Diagnóstico Rural Participativo, a partir da construção de um calendário com a pretensão de visualizar as atividades e épocas dos diferentes cultivos e seus respectivos trabalhos num período agrícola.

²⁷ Técnica aplicada para realizar o Diagnóstico Rural Participativo na perspectiva de perceber as instituições atuantes ou não na Comunidade.

Diante do exposto, retratamos, na subseção a seguir, a caracterização dos sujeitos.

3.2 Caracterizando os Sujeitos da Pesquisa

Tendo como base a metodologia descrita acima e objetivando analisar a opinião de grupos diferentes sobre a participação do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, no desenvolvimento local e regional, optamos por pesquisar três grupos diferentes: docentes do *Campus* Senhor do Bonfim; estudantes da 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária, do *Campus* Senhor do Bonfim; e assentados e assentadas da Comunidade Serra Verde.

Os instrumentos aplicados durante a pesquisa possibilitaram à pesquisadora analisar os dados obtidos, assim como caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Ao pesquisar os docentes deste *Campus*, buscamos analisar sua opinião sobre a participação do *Campus* Senhor do Bonfim no desenvolvimento local, assim como sua própria participação nesse processo.

Todos os docentes que receberam o questionário, num total de 30 (trinta), e 16 (dezesesseis) retornaram os questionários respondidos. Todos faziam parte do quadro de professores do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, entre efetivos e substitutos, há mais de seis meses, conforme o Gráfico 1. Percebemos que boa parte dos docentes que responderam ao questionário, se encontra no IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, há mais de quatro anos, fazendo parte, inclusive, do processo de transformação de Escola Agrotécnica em Instituto Federal de Educação, além de terem participado, durante mais tempo, do ambiente de trabalho assim como da região circunvizinha ao *Campus* Senhor do Bonfim.

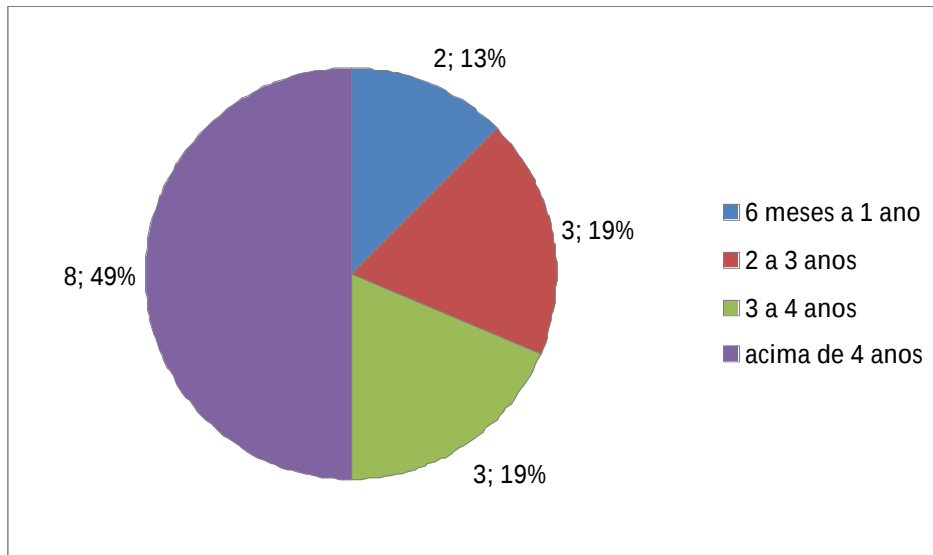


Gráfico 1. Tempo de atuação dos docentes no *Campus* Senhor do Bonfim - 2010

Vale ressaltar que o resultado indicado no gráfico acima já era esperado, pois o critério estabelecido para participar da pesquisa era ter tempo de serviço, na instituição, acima de seis meses, pois muitos dos professores do *Campus* eram oriundos de outras localidades, e assim, para se tornarem sujeitos da pesquisa, era necessário ter conhecimento das atividades do *Campus* bem como da região circunvizinha a Senhor do Bonfim, sede deste *Campus*.

O Gráfico 2 nos mostra que o grupo é composto por 63% docentes do sexo masculino e 37% do sexo feminino. Analisando o total de professores, incluindo os que não devolveram

o questionário, percebemos, mesmo assim, uma porcentagem maior de sujeitos do sexo masculino, no *Campus* Senhor do Bonfim.

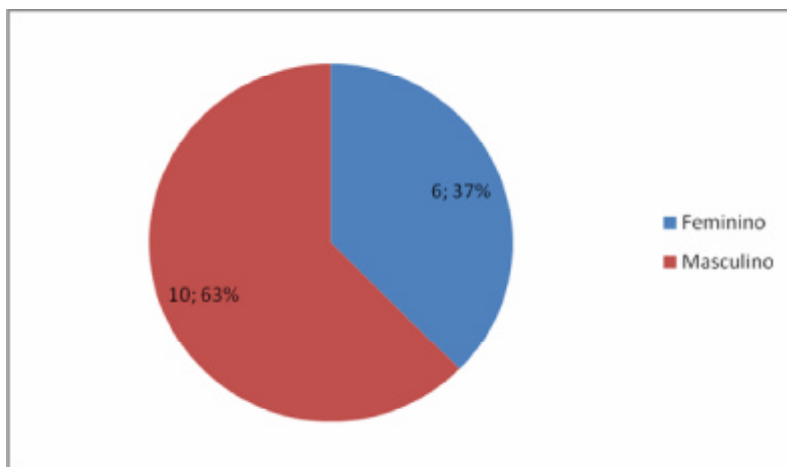


Gráfico 2. Sexo dos docentes – 2010

Através do questionário aplicado, pudemos perceber, como mostra o Gráfico 3, que todos os professores pesquisados possuem qualificação como especialização, mestrado ou doutorado. Tal índice de qualificação tornou-se na maioria das vezes um requisito para o ingresso nos concursos da Rede Federal de Ensino, neste caso do IF Baiano. Foi observado, ainda, que vários professores, no momento da pesquisa, encontravam-se em processo formativo, em programas de qualificação em parceria com o governo federal, caso semelhante ao da pesquisadora, que se encontra em fase de conclusão do curso de mestrado, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (UFRRJ/PPGEA).

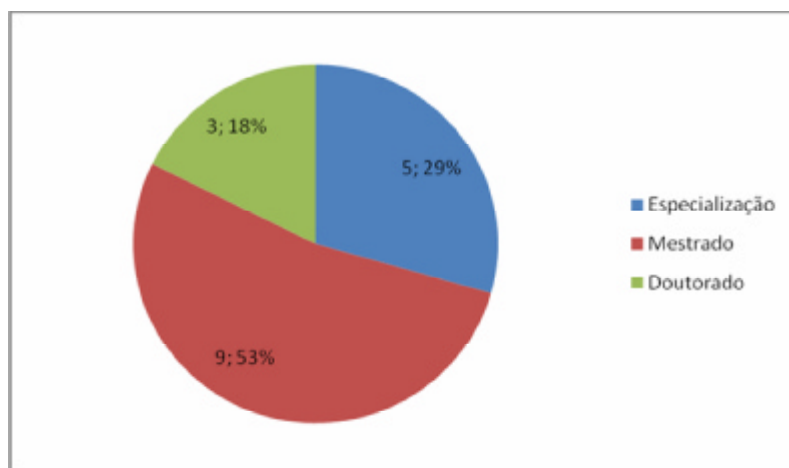


gráfico 3. Grau de instrução dos docentes pesquisados – 2010

Outro grupo investigado era formado por 74 alunos que frequentaram o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2008, quando ingressaram na Instituição e, no momento da investigação, em 2010, cursavam a 3ª e última série. Eles estavam distribuídos em quatro turmas, cursando integralmente, estando as turmas A e B cursando o ensino propedêutico, no turno vespertino, e o ensino profissional, no

matutino. Já as turmas C e D frequentavam o ensino propedêutico, no turno matutino, e o profissional, no vespertino.

Este grupo, como representado no Gráfico 4, é composto por 61% dos alunos do sexo masculino e 39% do sexo feminino. Logo, reafirma uma predominância do sexo masculino em detrimento do sexo feminino no ensino profissional, em específico, no *Campus* Senhor do Bonfim, fato observado pelos dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares (SRE) do *Campus*²⁸.

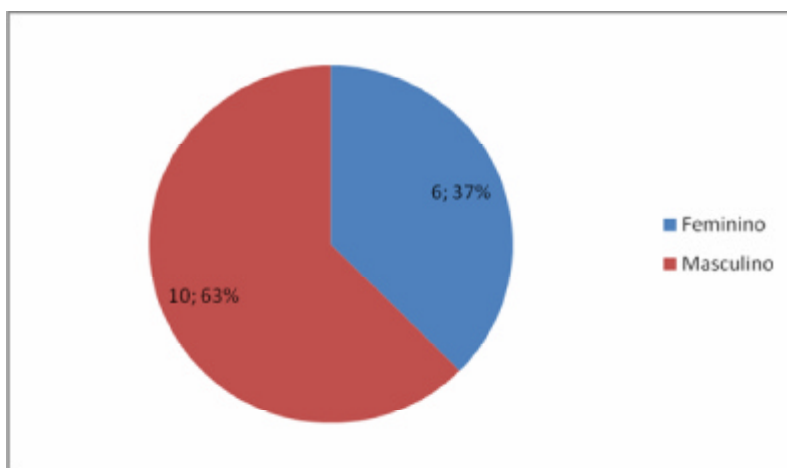


Gráfico 4. Sexo do grupo de discentes – 2010

O Gráfico 5 indica uma representatividade de 57% dos alunos com 17 anos, logo, encontram-se na faixa etária adequada ao curso/série. Analisando as outras idades, percebemos que, ao somar o quantitativo dos alunos que se encontram fora da média (19 e 20 anos), temos o equivalente a 11%. Estes dados nos permitem afirmar que a maior parte dos alunos que cursavam a 3ª série, no curso Técnico em Agropecuária, estão dentro da média da faixa etária desse curso/série.

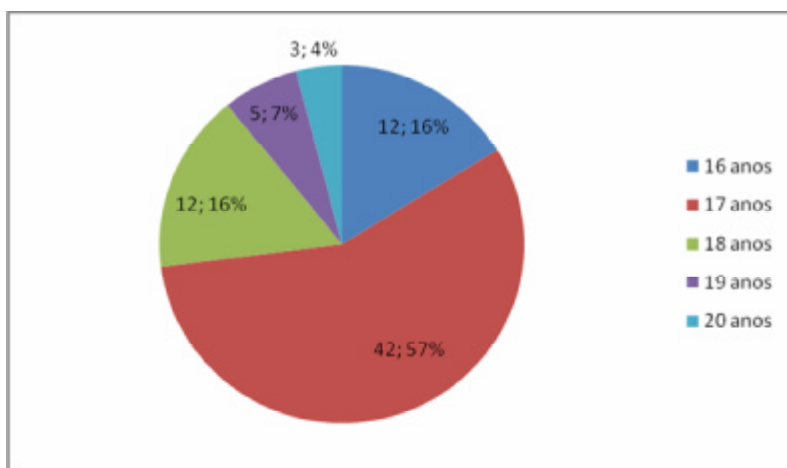


Gráfico 5. Faixa etária do grupo de discentes – 2010

De acordo com o questionário aplicado, quando indagados sobre a atividade desenvolvida pela família para obtenção da renda, 43% dos alunos declararam que o sustento

²⁸ Analisando a entrada dos alunos(as) através do exame de seleção, entre os anos de 2009 e 2010, percebemos a entrada maior do sexo masculino. Registramos os números correspondentes, respectivamente, aos sujeitos de sexo feminino (F) e masculino (M): 2009 – 42% F e 58% M; 2010 – 39% F e 61% M.

dos pais era oriundo do trabalho no serviço público, enquanto 23% responderam que a renda ocorre a partir da cultivo da terra e da criação de animais, conforme ilustra o Gráfico 6. Estes dados, quando comparados com os geradores do Gráfico 7 – que nos mostra uma porcentagem equivalente a 57% dos alunos que vivem na cidade, enquanto 43% moram na zona rural –, reafirmam que a obtenção da renda, em sua maioria, resulta de atividades urbanas (43% são funcionários públicos, 24% desenvolvem atividade no comércio e 10%, na indústria).

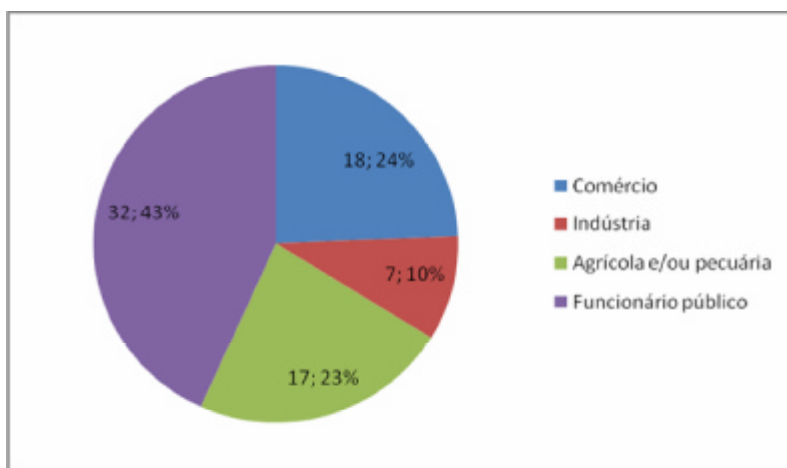


Gráfico 6. Obtenção da renda pela família – 2010

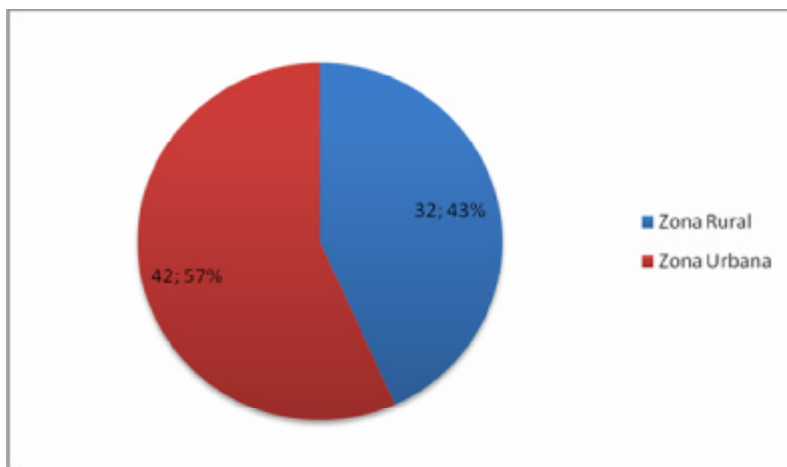


Gráfico 7. Local de Residência – 2010

Os assentados e assentadas da Comunidade Agrícola Serra Verde completam os sujeitos investigados nessa pesquisa. Das 18 famílias que residem no assentamento, 14 representantes das suas respectivas família compareceram. Analisando o Gráfico 8, constata-se que 79% eram assentados e 21% eram assentadas. Tal índice foi detectado em todo o processo de visitas da pesquisadoea à Comunidade, tendo maior participação nos encontros os do sexo masculino. Algumas mulheres que não compareceram aos encontros, ao serem questionadas, responderam que se encontravam ocupadas com outras atividades e acreditavam que seus cônjuges as representavam.

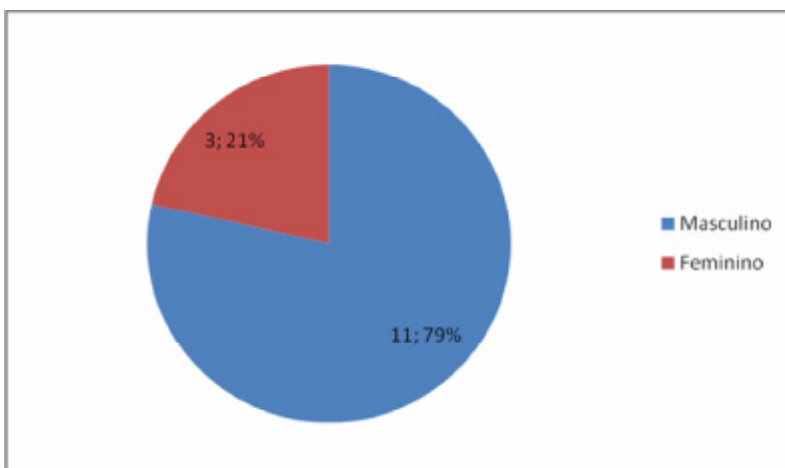


Gráfico 8. Sexo do grupo de assentados – 2010

Perguntados a respeito de quantas pessoas, na família, têm renda comprovada, 86% dos assentados(as) responderam não possuir carteira assinada, acrescentando que o sustento familiar é oriundo do cultivo da terra e dos programas do governo federal, em especial do Bolsa Família – programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Como afirma um dos moradores:

Quase ninguém trabalha fora; isso faz não ter carteira assinada. Aí, parte do nosso sustento é da horta que plantemos e também dos programas de bolsa do governo.

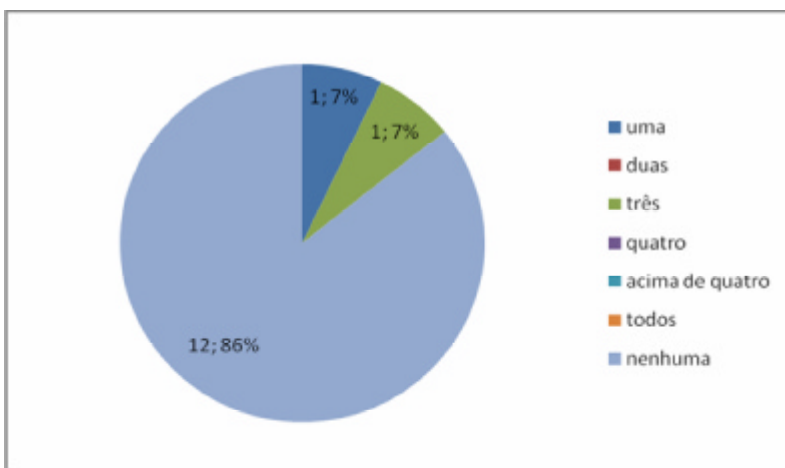


Gráfico 9. Renda das famílias – 2010

Ao responderem à questão sobre o grau de instrução (Gráfico 10), uma parcela maior, equivalente a 50%, informou possuir estudo até o Ensino Fundamental I, na época representado pelas séries de 1ª a 4ª, 36% disseram ter o Ensino Fundamental II, da 5ª a 8ª série, e 14% concluíram o Ensino Médio. Ao analisarmos a idade dos assentados(as), percebemos que os mais velhos possuíam menor grau de instrução, enquanto os jovens possuíam mais anos na escola, chegando à conclusão do Ensino Médio.

Quando indagados, por meio de questionários e entrevistas, sobre como adquiriram o conhecimento para cultivar a terra, as respostas deram origem ao Gráfico 11 que nos mostra o seguinte quadro: 57% disseram aprender com o pai, tomando gosto não só pelas atividades do campo como pela vivência rural. 29% afirmaram possuir o conhecimento tanto por aprender

com os pais como por haver frequentado cursos de aperfeiçoamento, principalmente durante a fase inicial do assentamento, através da Assistência Técnica Social e Ambiental – ATES. E apenas 14% retrataram que o pouco aprendizado que tiveram ocorreu através de cursos de aperfeiçoamento realizado pelos governos federal e estadual, talvez por não ter vivido nenhuma experiência agrícola antes do assentamento.

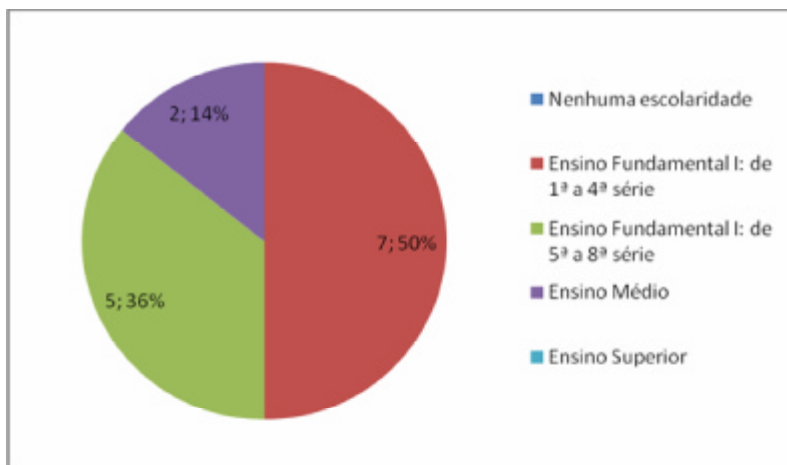


Gráfico 10. Grau de instrução dos assentados (as) - 2010

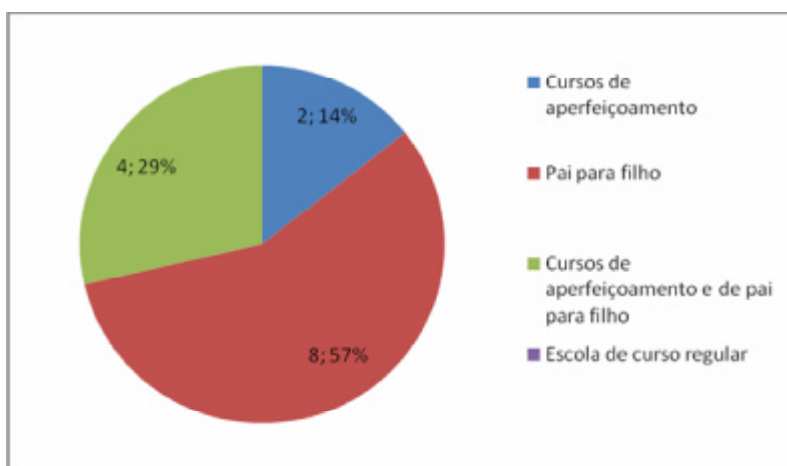


Gráfico 11. Fonte dos conhecimentos adquiridos sobre o cultivo da terra – 2010

4 ANÁLISE DESCRITIVA E DISCURSIVA DOS DADOS

Identificamos, nesta pesquisa, a percepção dos docentes e discentes do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, e dos moradores do Assentamento Serra Verde sobre a influência do *Campus* referido, no desenvolvimento local. Assim, apresentamos a seguir a análise descritiva e discursiva dos dados e informações obtidos por meio dos instrumentos metodológicos já mencionados. Para tal, dividimos esta análise em dois momentos.

Num primeiro momento, analisamos os dados e informações obtidos com base nos questionários respondidos por docentes e discentes do *Campus* pesquisado. Na sequência, descrevemos os dados e informações oriundos da aplicação do questionário e das entrevistas, assim como da experiência do Diagnóstico Rural Participativo com os moradores do Assentamento Serra Verde.

Na perspectiva de resguardar os participantes da pesquisa, utilizamos códigos alfabéticos nos casos necessários, principalmente no tocante às entrevistas.

4.1 Opinião do Corpo Docente do *Campus* Pesquisado sobre a Participação no Desenvolvimento na Região de Senhor do Bonfim

A primeira pergunta apresentada aos professores procurou saber sobre o papel da Educação Profissional no desenvolvimento local. Os professores destacaram:

- 1 – Modificar a realidade do produtor rural;
- 2 – Colaborar com o desenvolvimento de comunidades agropecuárias;
- 3 – Promover a inserção dos alunos no mercado de trabalho, podendo desenvolver suas habilidades na comunidade;
- 4 – Prover os alunos com uma formação autônoma e crítica participando ativamente da sociedade;
- 5 – Promover ações voltadas para a pesquisa e extensão na tentativa de solucionar problemas existentes no campo.

As respostas mencionadas nos mostram uma coerência de ideias no que se refere às finalidades do Plano de Desenvolvimento Institucional, do IF Baiano, descrevendo a Educação Profissional como um processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Dessa forma, as respostas dos professores reafirmaram importantes itens referentes ao papel da Educação Profissional na formação dos alunos e em relação à comunidade local. Logo, o papel da Educação Profissional não se resume em contribuir com o desenvolvimento sustentável da região e, ou, com a inserção de mão de obra no mercado, pois favorece, ainda, que o aluno exerça sua profissão com autonomia, participando de forma ativa e crítica das decisões da comunidade na qual se insere.

Quando perguntados se conheciam algum assentamento, na região circunvizinha de Senhor do Bonfim, 69% manifestaram que não, enquanto 31% demonstraram conhecer algumas comunidades agrícolas no entorno de Bonfim (Gráfico 12). Os professores, na sua totalidade, demonstraram interesse em visitar o Assentamento Serra Verde, um dos sujeitos desta pesquisa, bem como conhecer os aspectos sociais e econômicos pertinentes ao assentamento.

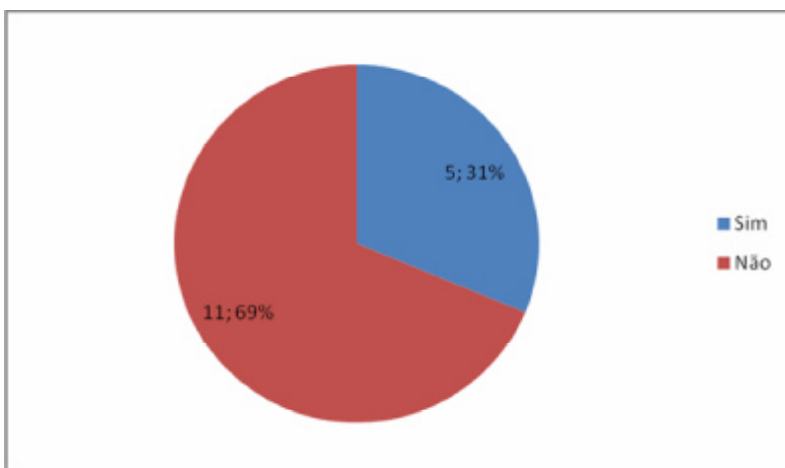


Gráfico 12. Conhecimento de assentamento e/ou, comunidade por parte dos docentes - 2010

O fato de boa parte dos docentes não conhecer comunidades e, ou, assentamentos, na região de Senhor do Bonfim, sede do *Campus*, talvez justifique os dados obtidos quando, ao responderem se já realizaram algum curso/palestra/projeto em alguma comunidade agrícola, no Município referido, 81% disseram não ter realizado, justificando-se, em sua maioria, por desenvolverem suas atividades de pesquisa dentro do próprio *Campus*. Os demais 19% confirmaram a participação em cursos de capacitação para pequenos produtores, como nos mostra o Gráfico 13.

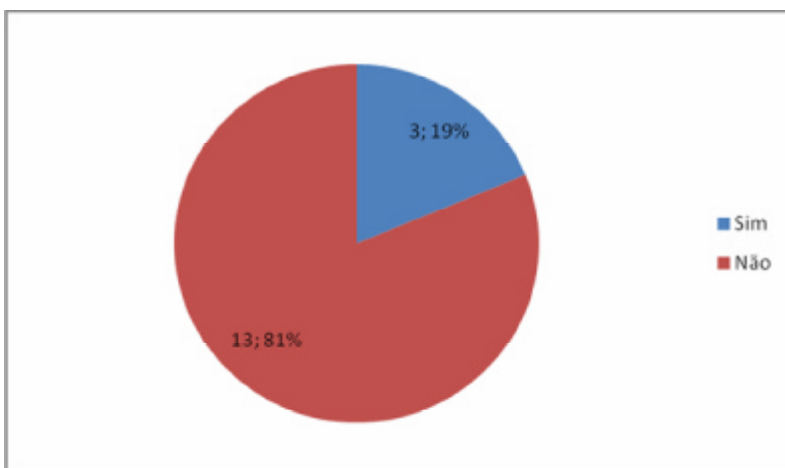


Gráfico 13. Realização de curso/palestra/projeto, por docentes, no entorno do *Campus*

A comunidade citada pelos docentes como tendo sido contemplada por cursos na área de agropecuária e artesanato foi Tijuaçu – distrito do Município e reconhecida pelo governo federal como remanescente de Quilombo.

Vale ressaltar a existência, no *campus*, de uma rotatividade constante de professores, o que dificulta a continuação de um trabalho de integração com a comunidade externa, uma vez que alguns professores ficam pouco tempo na instituição, não conhecendo o entorno de Senhor do Bonfim, bem como não dando continuidade a projetos de interação entre *Campus* e Comunidade externa.

Os docentes que responderam ao questionário, em sua totalidade, mostraram-se interessados em conhecer o Assentamento Serra Verde. Destes, 81% estariam dispostos a ministrar cursos ou a realizar projetos nas suas áreas de atuação, no assentamento. Os demais, representando 19%, não demonstraram intenção de participar.

Tentando identificar a opinião dos docentes sobre a participação do *Campus* no desenvolvimento local, questionamos aos docentes se já conheciam algum projeto desenvolvido em alguma comunidade agrícola vizinha a sede do *Campus*. Uma maioria equivalente a 88% negaram ter conhecimento e apenas 12% confirmaram a existência de projetos, indicando parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, entretanto não especificou qual o tipo de parceria ou projeto desenvolvido pelo *Campus*.

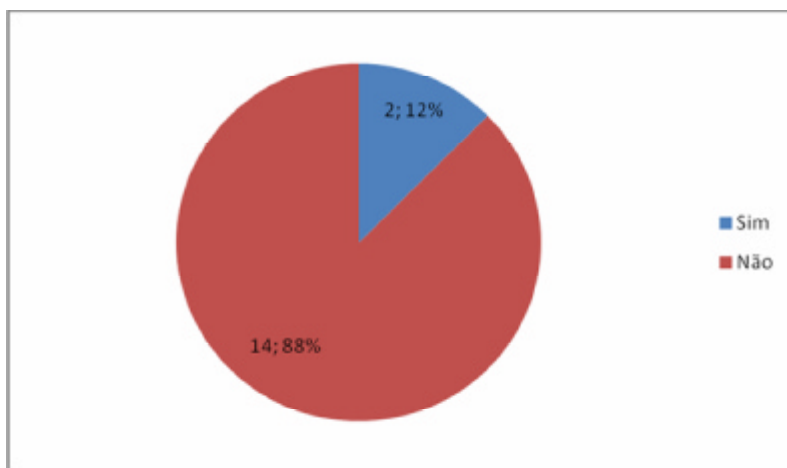


Gráfico 14. Conhecimento por parte dos professores de algum projeto realizado pelo *Campus* em comunidades/assentamento.

Os percentuais registrados no gráfico acima são corroborados pelos do Gráfico 15, pois, ao serem convocados a classificar a participação do *Campus* no desenvolvimento local, mais da metade dos docentes – 64% – classificaram-na como regular; 22%, como bom; 7% (um docente), como ótimo; e 7% (um docente) destacou como ‘nenhuma participação’ no desenvolvimento local.

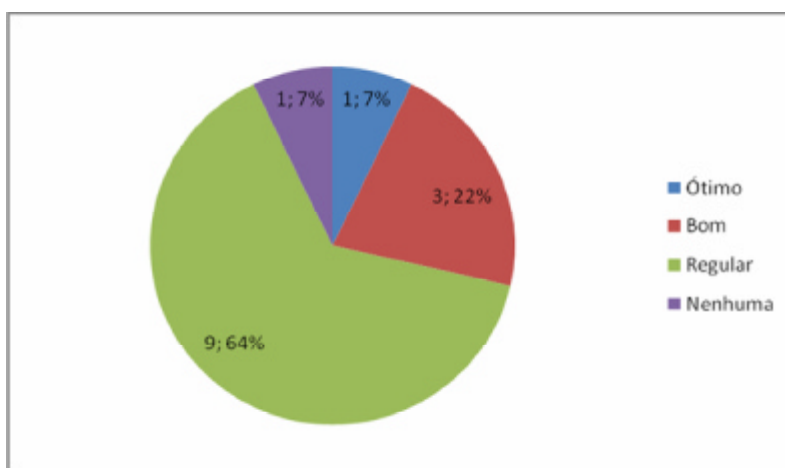


Gráfico 15. Opinião dos docentes sobre a participação do *Campus* no desenvolvimento local

Ao inquiridos sobre qual explicação dariam sobre a participação do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, vejamos algumas respostas obtidas:

Referente à classificação **ÓTIMO**:

Ao longo dos anos o IF (antiga EAFSB) promoveu indubitavelmente uma contribuição significativa ao desenvolvimento local e regional formando algumas centenas de jovens com educação gratuita e [de] qualidade. (Professor/a B).

Referente à classificação **BOM**:

Os alunos recebem uma educação de qualidade, com professores qualificados, porém há que se investir na integração efetiva do ensino médio com o profissional. (Professor(a) E).

Pela formação de mão de obra capacitada seja em atividades em propriedades rurais de grande atividade, [seja] em ação de comunidades, na EBDA, Banco do Nordeste ou simplesmente trabalhando em suas próprias roças. (Professor(a) F).

Poderia ser ótimo em função do número de professores envolvidos em projetos de pesquisa, que poderiam contribuir mais; entretanto, seria necessário haver parcerias entre o *Campus* e a comunidade. (Professor(a) M).

Referente à classificação **REGULAR**:

Acho que o *Campus* permanece distante do cotidiano da comunidade, sem apresentar, mostrar a produção científica que poderia, e muito, solucionar alguns problemas relativos ao campo. (Professor(a) A).

Por que a participação da escola, agora *Campus*, na sociedade local é quase meramente formando estudantes, com poucos projetos de interação escola-comunidade. (Professor(a) J).

O IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, poderia interagir mais com a comunidade, ou levando os alunos para realizarem práticas e cursos nesses locais ou trazendo a comunidade para o *Campus*, oferecendo cursos, os quais poderiam ser ministrados tanto por professores como por alunos. (Professor(a) N).

Hoje, podemos afirmar, sem medo de errar, que o papel do *Campus* é unicamente formar alunos capacitados. (Professor(a) O).

Há algum tempo atrás, de fato, a escola já foi referência junto aos agricultores, tinha até dia de campo, onde oferecia cursos e realizava amostra da produção na escola para a comunidade externa, principalmente, pequenos e médios agricultores; mas acabou, e não sei o porquê; talvez, hoje, exista outras prioridades que não mais a comunidade externa, deve ser só formar aluno. (Professor(a) P).

Referente à classificação **NENHUMA**:

Talvez exista, mas não consigo compreender a forma de interação do *Campus* com as comunidades agrícolas. (Professor/a C).

Como pode ser visto, a maioria dos docentes, ao justificarem a classificação ÓTIMA ou BOA, destacaram a formação qualificada e o ensino de qualidade proporcionado aos alunos que ingressam no *Campus* como contribuição ao desenvolvimento local. Esta situação implica a discussão de outro problema, no *Campus*, que não é objeto de estudo desta pesquisa, mas que precisa ser destacado.

Atualmente, o *Campus* tornou-se um dos pólos educacionais do Município de Senhor do Bonfim, oferecendo cursos nas diversas modalidades; entretanto, o carro-chefe da instituição ainda é o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que, como destacou o professor B, vem formando algumas centenas de alunos. A maior parte dos egressos, ao finalizar o curso, busca a continuidade dos estudos, fazendo vestibular ou concursos. Dessa forma, muitos não aplicam seus conhecimentos em propriedades rurais particulares ou de sua própria família.

Não estamos aqui negativando a busca por melhores condições por parte do aluno; pelo contrário, é louvável; chamamos atenção na perspectiva de que uma instituição de ensino não deve se limitar a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e sim buscar parcerias com a comunidade externa, aproveitando sua estrutura física, alunos em formação e professores qualificados dispostos a criar projetos com aporte no ensino, na pesquisa e na extensão de modo que possibilite uma efetiva interação do *Campus* com as comunidades agrícolas da região, que esperam muito da instituição.

Aqueles professores que justificaram a classificação do Campus como *regular* acreditam na existência de um distanciamento real entre instituição e comunidade externa, opinião essa reforçada pelos dados representados nos Gráficos 14 e 15.

Analisando o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano, constata-se que sua missão se resume em ofertar Educação Profissional de qualidade, pública e gratuita, em todos os níveis e modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão. E da Lei Nº 11.892/2008, que rege os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, destaca-se o artigo 6º, inciso II, segundo o qual a Educação Profissional deve “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”; além disso, segundo o inciso IX, “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”. Observamos que, por mais que os documentos analisados referentes à Educação profissional ou relacionados, em específico, ao IF Baiano, teoricamente, contemplem a participação da Educação Profissional através de projetos de pesquisa e, ou, extensão no desenvolvimento local e regional que se insere, as ações são insignificativas para uma relação mais próxima do *Campus* com a comunidade externa, neste caso, representado pelo Assentamento Serra Verde.

4.2 Opinião do Corpo Discente (3ª série/2010) sobre a Importância da Educação Profissional e a Efetiva Participação da Instituição Pesquisada no Desenvolvimento da Região de Senhor do Bonfim

Depois de caracterizar os discentes da 3ª série/2010 do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* de Senhor do Bonfim através dos dados socioeconômicos obtidos pelo questionário, buscamos analisar de acordo com a opinião dos alunos (as) a participação da Educação Profissional, através das ações do *Campus* referido, no desenvolvimento local e regional. Ainda, discutimos a importância da educação profissionalizante na formação dos discentes pesquisados.

Ao serem perguntados sobre a importância de um curso profissional na sua vida, verificou-se que o grupo de alunos na sua totalidade (100%) vê o curso profissional como a possibilidade de melhorar de vida, seja para proporcionar uma profissão e se inserir no mercado de trabalho seja para ingressar nas universidades. No quadro a seguir destacamos algumas respostas dos discentes quando indagados sobre o por quê de terem escolhido fazer um curso profissional:

Discentes pesquisados – 2010	Questão: Por que você escolheu fazer um curso profissional (Técnico em agropecuária Integrado ao Ensino Médio)?
Aluno(a) B	“Para melhorar a aprendizagem do curso e passar essa aprendizagem na minha comunidade”.
Aluno(a) E	“É importante para um futuro profissional técnico e se não conseguir passar em algum vestibular posso trabalhar aplicando os conhecimentos adquiridos”.
Aluno(a) G	“Por que na região não tem a oportunidade de outros cursos e esse curso é muito bom, além de você fazer o ensino médio de qualidade ainda sai como técnico”.
Aluno(a) L	“Não vim pelo curso, mas pela qualidade que o ensino oferece”.
Aluno(a) M	“Por ter gosto pela área e querer atuar nela futuramente”.
Aluno(a) P	“Para ter um melhor desempenho profissional e maiores chances de entrar na universidade”.
Aluno(a) Q	“Para obter uma boa formação, encontrar emprego e entrar na universidade”.
Aluno(a) S	“Por que me identifico com a área, quero continuar estudando na mesma linha prestando vestibular para veterinária ou zootecnia”.
Aluno(a) T	“Por minha família trabalhar nesta área e por eu querer cursar vestibular”.
Aluno(a) V	“Por que tenho uma grande vontade de me formar em medicina veterinária e será um bom passo esse curso”.
Aluno(a) X	“Sou filho de lavrador e gosto dessa vida. Quero aprender coisas novas para ajudar minha família”.
Aluno(a) A.1 (nota)	“Gosto de trabalhar nesta área como técnico agropecuário e caso não consiga entrar na Universidade de Agronomia terei o diploma”.
Aluno(a) C.1	“Sempre sonhei em fazer um curso técnico, meus pais trabalham no campo e posso ajudar também a melhorar a vida tão sofrida deles”.

Quadro 2. Respostas dos discentes quando solicitados a justificar a escolha de um curso profissionalizante.

Analisando o quadro acima, pode-se observar a existência de ideias uniformes no tocante à vinculação do ensino técnico ao mercado de trabalho, além de ser visto como fragmentado e distinto do ensino propedêutico.

Essas informações recebem reforços quando os alunos são inquiridos sobre qual a perspectiva deles ao concluírem o curso Técnico em Agropecuária; coletamos a seguinte representação: 23% do grupo manifestaram a vontade de utilizar os conhecimentos adquiridos para passar em algum concurso na área de formação; 69% expressaram que o objetivo era ingressar na vida acadêmica, boa parte na área de formação relacionada à área do curso que estavam findando; e apenas 8% pensam em colocar em prática, de imediato, o que

aprenderam, ajudando no sustento da família. Essas manifestações estão representadas no Gráfico 16.

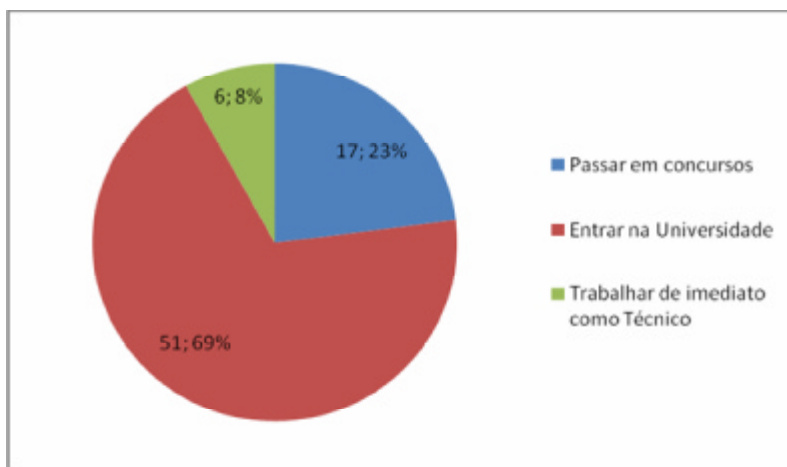


Gráfico 16. Perspectivas dos alunos ao concluírem o Curso Técnico Agropecuária – 2010

Ao analisarmos a representação gráfica acima e as respostas oriundas do Quadro 2, percebemos a existência dual e distorcida acerca do ensino profissional e propedêutico, em que o ensino técnico é associado à inserção mercadológica e o ensino propedêutico é o facilitador para admissão nas academias brasileiras. Esta dualidade estrutural constitui o ensino profissional, no Brasil, e legitima dois caminhos diferenciados a partir das funções essenciais da produção econômica (cf. KUENZER, 1999, p.90).

Como já mencionamos, a Educação Profissional integrada ao ensino médio deve ser compreendida como uma educação voltada para a formação humanística e unitária, defendida por Gramsci e corroborada por reflexões trazidas por Kuenzer (1999; 2001), Soares (2003; 2010) e Franco (2004).

Ao considerarem, em sua maioria, o desejo latente de continuar seus estudos nas universidades, constatamos que o ensino de qualidade ofertado por instituições federais de ensino tornou-se um passaporte para a entrada dos alunos na vida acadêmica. E no *campus* Senhor do Bonfim, esta tendência é visível pelas aprovações constantes através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Acreditamos que o ensino de qualidade e a estrutura física proporcionado à comunidade circunvizinha a Senhor do Bonfim seja o principal motivo do aumento de candidatos que participam do processo seletivo no Instituto, pois as notas oriundas do Exame de Ensino Médio são relativamente maiores que as escolas de ensino médio, no âmbito estadual, segundo dados do ENEM dos últimos anos. Estes dados reforçam a discrepância entre as escolas públicas estaduais e, ou, municipais e as escolas federais, na região, deixando o *Campus* referido em segundo lugar na microrregião, perdendo apenas para uma escola particular de grande porte, no mesmo Município, sede da instituição.

Esta percepção nos mostra que o ensino profissional integrado ao ensino médio, no *Campus* pesquisado, mesmo após o Decreto 5.154/2004, que tentou unir o que, com o Decreto 2.208/1997, era desintegrado, não deixou de ter uma visão anacrônica da Educação Profissional, e provavelmente, esta visão é reproduzida para os alunos nos espaços educacionais. Kuenzer (2009, p.37) diz que “alterar o ensino dual é ir além da percepção educacional, tem que se buscar formular diretrizes para conquistar uma formação que possibilite a construção de uma igualdade”.

Buscando dados referentes à realização de cursos e, ou, projetos desenvolvidos pelo *Campus* pesquisado, perguntamos aos discentes se já realizaram, junto aos professores, alguma atividade voltada para capacitação, realizada pelo *Campus* fora da instituição, as respostas são bem parecidas com as dadas pelos docentes aos serem inquiridos se já realizaram algum curso e, ou, projeto em comunidades agrícolas na região. Pois boa parte dos alunos respondeu não ter participado, nem realizado cursos para produtores agrícolas, no entorno do *Campus*. Destacaram, ainda, que esporádicas foram as atividades práticas, fora do *Campus*, dificultando o conhecimento acerca da realidade local.

Solicitados a escolher opções, no questionário, sobre qual contribuição a instituição pesquisada dá ao desenvolvimento local e regional, constatamos os seguintes resultados: 49% do grupo acreditavam que contribuía através do ensino de qualidade; 41%, formando mão de obra qualificada; e 10%, com a implantação de projetos de extensão nas comunidades agrícolas.

Vale lembrar que os docentes externaram respostas parecidas, ao classificarem como *boa* ou *ótima* a participação do *Campus*, por ser uma instituição voltada para a formação qualificada oriunda de um ensino de qualidade.

Analizando estes dados, percebemos que não é somente a comunidade externa que percebe o *Campus* como uma instituição que proporciona um ensino de qualidade associado à formação de mão de obra; a própria categoria de discente que vivencia o ensino realizado pelo *Campus* confirma que a contribuição da instituição está vinculada ao ensino de qualidade e à formação de mão de obra. E esse ensino de qualidade, como nos mostrou o Gráfico 16, tornou-se, no *Campus*, o passaporte para o ingresso na universidade e, ou, aprovação em concursos públicos.

Quando estimulados a dizerem se acreditam ou não na contribuição do *Campus* para o desenvolvimento local e regional, observamos a seguinte disposição: 72% acreditam que o IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, contribui para o desenvolvimento da região, enquanto 28% informam não perceber contribuição do *Campus* para o desenvolvimento do seu entorno, conforme nos mostra o Gráfico 17.

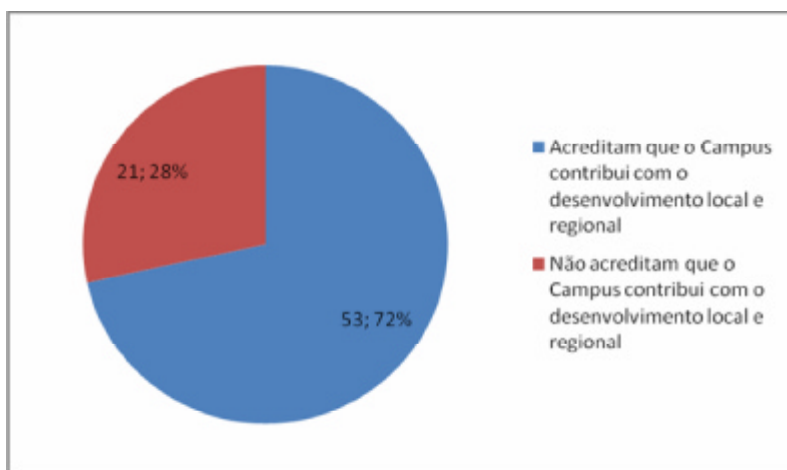


Gráfico 17. Opinião dos discentes sobre a contribuição do *Campus* pesquisado para o desenvolvimento local – 2010

O quadro abaixo nos mostra algumas justificativas dadas pelos discentes sobre a contribuição institucional - ou não - para o desenvolvimento local e regional.

Discentes que acreditam na contribuição do Campus senhor do Bonfim para o desenvolvimento local e regional	Justificativa
Aluno(a) A	“Com técnicos capacitados para ser inserido no mercado de trabalho”.
Aluno(a) B	“Formar técnicos capacitados para atuar na região”
Aluno(a) C	“A elaboração de cursos de capacitação existe para os produtores”.
Aluno(a) C.1	“Pois muitos técnicos formados nesta instituição podem atuar nestas regiões e aplicarem seus conhecimentos adquiridos no curso profissional agropecuária”.
Aluno(a) F	“Por que através dele que se possibilita a assistência técnica às comunidades circunvizinhas de Bonfim”.
Aluno(a) X	“Proporcionando melhor ensino para os alunos, levando o que aprendi para minha comunidade”.
Discentes que não acreditam na contribuição do Campus senhor do Bonfim no desenvolvimento local e regional	Justificativa
Aluno(a) M	“Por que o IF deveria fornecer aos alunos a oportunidade de atuar junto aos problemas do dia a dia do pequeno produtor rural e das comunidades locais, contribuindo para a melhoria regional”.
Aluno(a) I	“O IF deveria explorar a área que atua melhorando a situação de pequenos e médios produtores”.
Aluno(a) P	“Acredito que boa parte da pesquisa realizada no <i>Campus</i> não é repartida, não ajudando a comunidade lá fora”.
Aluno(a) V	“Acho que o mesmo deveria ter mais participação com o povo fora da Instituição. Se existe a contribuição ela acontece ao dar um ensinamento de qualidade às pessoas que não tem condição”.
Aluno(a) A.1	“O IF se preocupa em ter muitas matérias e não como o conhecimento pode ser partilhado com quem necessita”.

Quadro 3. Respostas dos discentes quando indagados sobre a contribuição institucional para o desenvolvimento local e regional – 2010

Ao compararmos os dados fornecidos pelos discentes ao responderem ao questionário semiaberto, percebemos a permanência de concepções anteriormente mencionadas, no que tange à importância da Educação Profissional, ao porquê da escolha de um curso profissional ou ao que irão fazer ao fim do curso. Estas concepções refletiram, na maioria das vezes, uma formação voltada para o mercado produtivo e, ou, para o ingresso nas universidades do país.

Podemos constatar que a visão dos alunos acerca do papel do *Campus* no desenvolvimento acontece meramente pela formação de mão de obra qualificada, na perspectiva de uma atuação regional; entretanto, os discentes se contradizem, já que, anteriormente perguntados sobre o que fariam após a conclusão do curso, uma maioria manifestara a vontade de continuar seus estudos na vida acadêmica (68%) e de participar de concursos para garantir a estabilidade de emprego (22%).

Nessa perspectiva, a Educação Profissional se vincula, na maioria das vezes, ao contexto da empregabilidade no mundo global capitalista. Entretanto,

[...] a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. (ALVES, 2008, p.71).

Em suma, o grupo de discentes pesquisados se ajusta a uma visão dicotômica do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, analisado sob o aspecto de dois conhecimentos distintos: um, na perspectiva de formação de cunho tradicional-tecnicista (braçal), destinada aos aglomerados do sistema produtivo; outro, com um ensino propedêutico, tornando possível que boa parte dos alunos prossiga seus estudos no grau superior.

Assim, a percepção acerca da Educação Profissional não condiz com uma formação técnica, cidadã-crítica, autônoma e participante do meio em que está inserido, conforme previsto nos princípios da Educação Profissional defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Concepções diametralmente opostas, detectamos nos dados, como a permanência de uma dualidade histórica no processo de ensino técnico, no Brasil, discutida há décadas entre teóricos e, também, nos espaços escolares entre profissionais da educação. É o que nos mostram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35):

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. [...] Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina a formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

4.3 Opinião dos Moradores do Assentamento Serra Verde sobre a Participação do *Campus* no Desenvolvimento da Região de Senhor do Bonfim

Das 18 famílias participantes da pesquisa, 79% já ouviram falar da existência da antiga Escola Agrotécnica, hoje *Campus* Senhor do Bonfim, embora a maioria nunca tenha ido lá. As demais famílias (21%) não sabiam da existência do *Campus* pesquisado, conforme demonstra o Gráfico 18. Os dados obtidos através do questionário foram reforçados durante as entrevistas. Cabe ressaltar que 21% das famílias chegaram, há menos de um ano, ao assentamento, e vieram de outras localidades, o que talvez justifique o fato de que mesmo inseridos no meio rural, não tenham ouvido falar de um *Campus*, onde o destaque regional é o ensino técnico agropecuário e zootecnia subsequente.

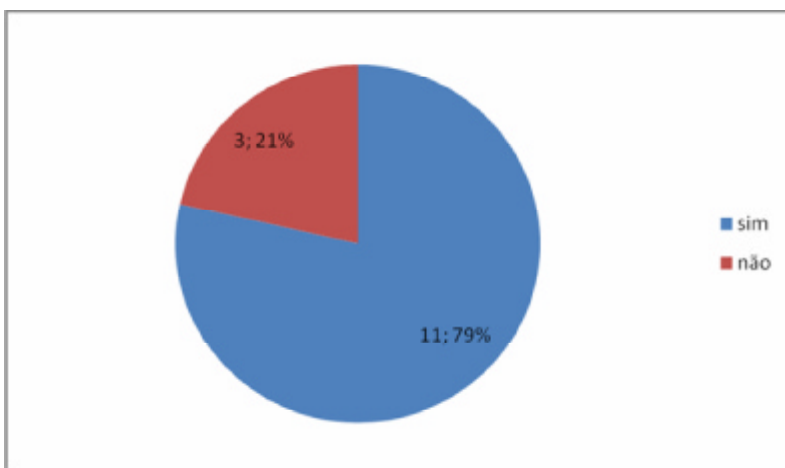


Gráfico 18. Conhecimento dos assentados em relação ao *Campus* pesquisado- 2010

Indagados se gostariam de conhecer e visitar o *Campus* Senhor do Bonfim, as famílias, em sua totalidade, mostram-se empolgadas. Empolgação visível, também, ao serem inquiridos se gostariam que seus filhos(as) estudassem no curso técnico em agropecuária oferecido pelo *Campus*, como nos mostra o assentado C, pai de três adolescentes, dois deles com idade para estudar no *Campus*:

Gostaria, sim! Já pensou, um filho com diploma de técnico no campo? Ia ser melhor pro futuro dele e para ajudar nós, na plantação [...]. A vida é muito difícil e nós, pais, o que pudemos dar é a escola para eles aprenderem.

Durante a entrevista, os assentados, em sua maioria, acreditavam que, para seus filhos ingressarem no *Campus*, era preciso, unicamente, realizar a matrícula, como acontece nas escolas municipais e estaduais na nossa região; demonstraram, ainda, não terem conhecimento do período de inscrição ou da documentação necessária. Na ocasião, aproveitamos para esclarecer sobre o processo seletivo²⁹ como pré-requisito para ingressar no IF Baiano, assim como o período em que geralmente acontece a seleção e as documentações necessárias.

A partir de algumas indagações por parte dos assentados, observamos uma resistência deles a este modelo de seleção implantado pelo IF, no que se refere aos conhecimentos exigidos, pois acreditam que a possibilidade de seus filhos entrarem no *Campus* é remota, pois são oriundos de escola pública e teriam que concorrer com estudantes de escola particular.

Foi perguntado aos assentados(as) se já participaram de algum projeto de capacitação ou assistência técnica. Perguntou-se, também, qual instituição/órgão ofereceu e gerenciou o curso. Todos os entrevistados confirmaram ter participado de cursos oferecidos por algumas instituições, voltados para a melhoria do sistema produtivo, em especial a agricultura. Destacaram, ainda, que a maioria destes cursos teve o gerenciamento do Movimento CETA, da ATES e de organizações não governamentais.

Buscando levantar dados sobre a participação da instituição pesquisada junto à comunidade, perguntamos se esta já havia contemplado em algum momento o assentamento com cursos e, ou, oficinas. Ou se os assentados fizeram parte de algum evento dirigido pelo

²⁹ O processo seletivo (Edital Nº 46/2010) ocorrido no ano da pesquisa (2010) para preencher as vagas referentes a 2011, contou uma prova com 40 questões – peso 0,8 (15 de Matemática, 15 de Língua Portuguesa, 10 de História, Geografia, Ciências/Biologia) e uma Redação – peso 0,2. O Edital destinou 5% das vagas para os candidatos com Necessidades Educacionais Especiais e 45% das vagas para alunos de escola pública.

Campus, na comunidade externa. A maioria negou a participação em cursos ou eventos relacionados à instituição.

Procurando saber em qual área os assentados gostariam de ter projetos implantados de modo a contribuir para uma produção mais efetiva, no assentamento, 12 (86%) famílias responderam que, como viviam basicamente da atividade agrícola, gostariam de aprofundar saberes em relação à atividade de cultivo, principalmente de hortaliças. Os demais mostraram interesse na área de criação de gado, apesar das dificuldades enfrentadas pela questão climática da região. Esses interesses estão representados no Gráfico 19.

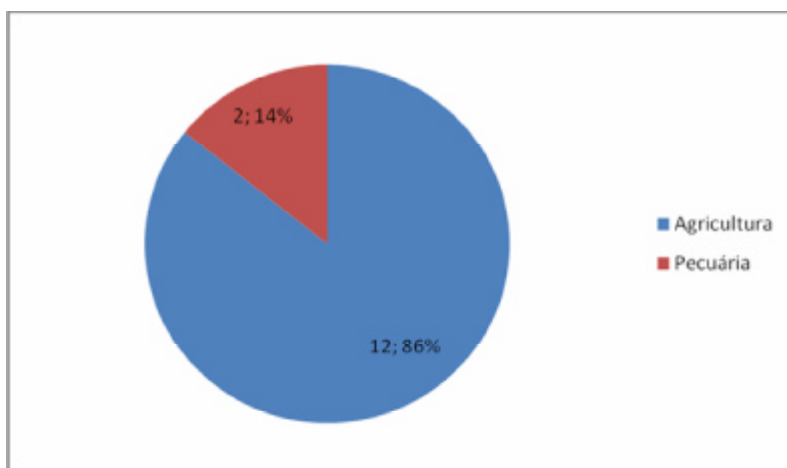


Gráfico 19. Área de cursos/projetos de que gostariam de participar

Os assentados ao serem inquiridos se gostariam de firmar parcerias com o *Campus* Senhor do Bonfim para implantação de um projeto/curso, concordaram em sua totalidade ao afirmarem que, por possuírem pouco conhecimento científico, desejavam contar com apoio de uma Instituição com conhecimentos técnicos. Como reforçou o assentado A

Para a gente que vivemos da terra, todo apoio que vier é bem recebido. Sonhamos com a melhoria do produto que cultivamos. Todos sabe a importância de lidar com a terra e seu valor pra quem vive do campo – né? É de onde sai o sustento nosso, e a escola, ajudando nois com projeto, pode melhorar nossa independência e até a vida no assentamento.

A última inquirição procurou saber o que os moradores do assentamento pesquisado esperam da Instituição. Analisando as respostas observamos a existência de congruências entre as falas dos assentados, como pode ser visto no quadro abaixo que nos mostra um resumo desses depoimentos:

Entrevistado (a)	Respostas
Assentado(a) A	“Conhecer nossa produção de hortaliça”.
Assentado(a) B	“Às vezes, até chega gente aqui para participar do assentamento, mas fica pouco tempo. Também, eles são da cidade, não sabem render na terra, falta aprender”.
Assentado(a) C	“Bem que a gente podia ir lá e vê como funciona a escola técnica e

	aprender alguma coisa”.
Assentado(a) D	“Temos muitas dificuldade, o que aprendemos foi no dia a dia; se a escola nos ajudasse, ia ser bom demais”.
Assentado(a) E	“A oportunidade de meus filhos estudar lá e trazer projeto para ajudar no cultivo”
Assentado(a) F	“Nossa casa tá aberta pra agrotécnica, [hoje Campus Senhor do Bonfim] e precisamos de apoio no labor do campo”.
Assentado(a) G	“Nós sonha com o crescimento do assentamento, mas sozinho a gente não consegue. Tem um ditado: sonhá junto é realidade. Pois é.”.

Quadro 4. Respostas dos assentados (as) quando indagados sobre o que esperam da Instituição

As falas apresentadas no quadro acima nos mostram a concordância de ideias entre os assentados entrevistados, no tocante à necessidade de apoio técnico, principalmente na área de cultivo de hortaliças. A dificuldade do trabalho com a terra foi mencionada diversas vezes, durante a entrevista. Como já vimos, os assentados deixaram claro que o seu conhecimento, na maior parte, foi adquirido no dia a dia e externaram a importância desse saber. Entretanto, sabem que teriam uma maior autonomia com um aprendizado mais técnico, possibilitando solucionar problemas referentes ao sistema produtivo.

4.4 Diagnóstico Rural Participativo

A avaliação participativa denominada “Diagnóstico Rural Participativo (DRP)”, realizada no Assentamento Serra Verde, ocorreu dia 12 de novembro de 2010, e contou com a participação de adultos e jovens assentados(as) e a equipe mediadora, formada pela própria pesquisadora e pelo engenheiro agrônomo Aurélio, ambos professores do IF Baiano, *Campus Senhor do Bonfim*. Todos se reuniram na casa da Associação, local escolhido pelos próprios moradores, pois externaram que se sentiam à vontade na sede do assentamento.

Com a proposta de conhecer as condições de produção agropecuária realizada pelos assentados(as), bem como compreender suas expectativas em relação à própria comunidade, observou-se a necessidade de fazer um diagnóstico. Dessa forma, o DRP tornou-se uma opção metodológica, pois não colhe exclusivamente os dados do local pesquisado, mas também pretende diagnosticar a realidade de uma forma qualitativa, exercendo a crítica construtiva e coletiva em prol de mudanças significativas para autonomia na solução de problemas enfrentados. Chambers (1992) define o Diagnóstico Rural Participativo como um termo empregado para designar um conjunto de métodos e abordagens que possibilitam às comunidades compartilhar e analisar sua percepção acerca de suas condições de vida, planejar e agir.

É o que nos mostra, ainda, o Manual de DRP, elaborado por Miguel Verdejo para o Ministério de Desenvolvimento Agrário (2006), no qual define o DRP como

Um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. Desta maneira, os participantes poderão compartilhar experiências e analisar os seus conhecimentos, a fim de melhorar as suas habilidades de planejamento e ação [...]. O DRP pretende desenvolver processos de pesquisa a

partir das condições e possibilidades dos participantes, baseando-se nos seus próprios conceitos e critérios de explicação [...].

Importa considerar que o DRP quando utilizado unicamente com o objetivo de coletar dados quantitativos perde o compromisso real e efetivo que o método deveria ter em relação à comunidade. Conforme nos mostram Caporal e Ramos (2006, p. 12) ao enfatizar:

Os métodos participativos são um instrumento de facilitação da construção do desenvolvimento rural comunitário e local, no entanto os métodos participativos não podem ser usados mecanicamente, eles devem corresponder a um compromisso com uma ação de caráter democrático, que permita a leitura da realidade pelos grupos de agricultores e pelos técnicos envolvidos, de modo que as decisões sobre o futuro dos coletivos possam ser tomadas de forma consciente.

Assim, a condução do trabalho foi pautada a partir de uma construção democrática, motivadora e respeitosa em relação à análise coletiva do grupo. Buscamos executar o papel de mediador do trabalho, deixando os participantes mais à vontade com as técnicas aplicadas, limitando-nos às anotações discutidas pelos assentados.

Após uma breve explanação da equipe mediadora sobre os objetivos da oficina, foram escolhidas três técnicas que foram elaboradas exclusivamente pelos moradores do assentamento: Mapa da Comunidade³⁰, Calendário Agrícola³¹ e o Diagrama de Venn³².

4.4.1 Mapa da comunidade

Com o intuito de conhecer as condições de vida dos assentados(as), efetuou-se a construção de um Mapa, por meio do qual os participantes descreveram e registraram como se dá o acesso à água potável, energia elétrica, moradia, bem como quais os seus anseios e potenciais no âmbito produtivo e social. Dessa forma, a produção do Mapa foi dividida em dois momentos distintos: o primeiro, chamamos de “o que temos”, e os participantes desenharam suas potencialidades e dificuldades. No segundo, com o título “o que queremos”, projetaram como seria a comunidade se solucionassem os problemas existentes (Figura 9).

Ao concluírem a elaboração do Mapa da Comunidade, pedimos aos moradores que socializassem os seus mapas, já que, no momento da execução, adultos e jovens se encontravam em grupos separados.

³⁰ Técnica aplicada para realizar o Diagnóstico Rural Participativo, a partir da execução de mapas em papel madeira, como estratégia para iniciar a discussão sobre a vida na vila.

³¹ Técnica aplicada para realizar o Diagnóstico Rural Participativo, a partir da construção de um calendário, de modo a visualizar as atividades e as épocas dos diferentes cultivos e seus respectivos trabalhos num período agrícola.

³² Diagrama que identifica os grupos organizados da comunidade e as relações que estes têm entre si e com outras instituições locais e regionais, fora da comunidade.

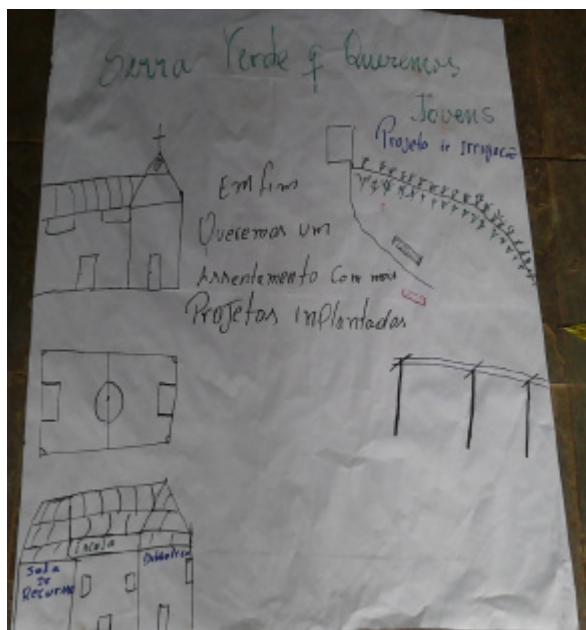


Figura 9. Mapa da Comunidade. Jovens: “o que queremos”.

Depois da apresentação o grupo percebeu com mais clareza os principais problemas vivenciados no assentamento, mas também suas potencialidades. Analisando os mapas “o que queremos” dos jovens e adultos percebemos sintonia, pois ambos fazem referência à implantação da energia elétrica e do projeto de irrigação.

4.4.2 Calendário agrícola

Com o Calendário Agrícola, os participantes indicaram as estações agrícolas e atividades produtivas da comunidade. Esta técnica permitiu visualizar que a principal produção era o cultivo de hortaliças, em especial a alface, representando quase 40% da produção mensal. A partir de uma análise coletiva, os participantes chegaram à conclusão de algumas potencialidades e limitações. As potencialidades diagnosticadas foram a terra boa para o cultivo, mão de obra, banco de sementes. Já as limitações estavam relacionadas à carência tecnológica, pois não dispõem de estrutura de sistema de irrigação, logo, realizam os serviços na horta através de regadores manuais, tornando exaustivo o trabalho. Outra limitação observada foi a falta de assistência técnica continuada, no assentamento; alguns moradores externaram que necessitavam de um aprendizado mais técnico-científico para facilitar o processo produtivo, no assentamento.

4.4.3 Diagrama de Venn

Para identificação dos grupos organizados ou instituições atuantes no assentamento e verificação de sua participação junto aos assentados(as), propusemos o Diagrama de Venn. Por meio deste, os participantes puderam analisar e indicar, no diagrama, a posição das instituições, colocando em evidência as relações de proximidade ou não entre o assentamento e a comunidade externa: quanto mais próximo o nome da instituição estiver, mais atuante dentro da comunidade. Os assentados(as) reconheceram que algumas entidades aparecem com propostas de melhoramento da agricultura, fazem o diagnóstico do sistema produtivo, entretanto, não retornam para efetivação dos projetos. Externaram a presença constante da assessoria do Movimento CETA e a participação efetiva da Comissão Pastoral da Terra,

através de projetos, principalmente na área de formação cidadã. Entretanto, boa parte das instituições conhecidas pelos participantes encontra-se distante, inclusive o IF Baiano, *Campus Senhor do Bonfim*.

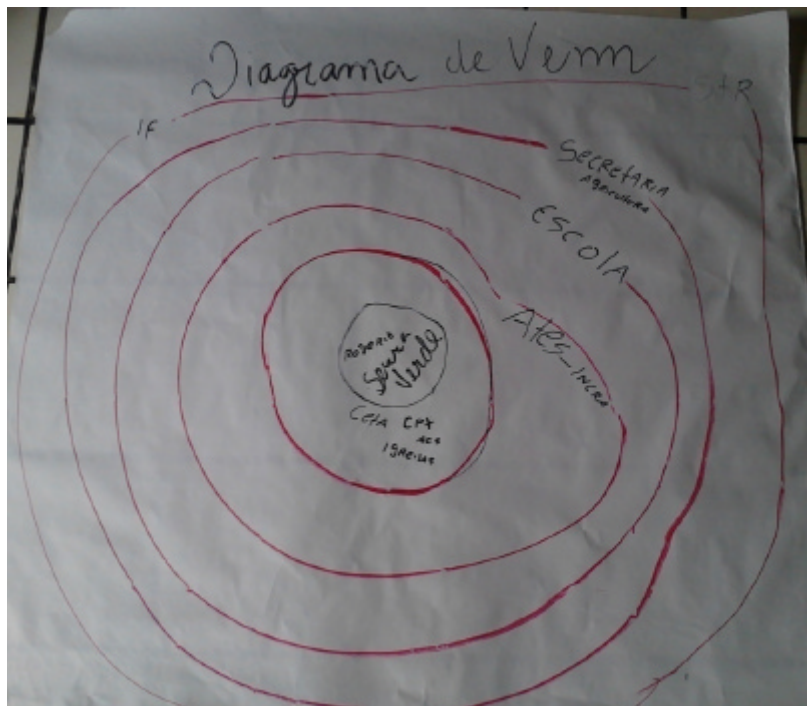


Figura 10. Diagrama de Venn

O levantamento dos dados aconteceu mediante uma análise coletiva, observando e mediando a construção entre os participantes. Com estas ações, tivemos o propósito de nos aproximarmos mais da comunidade e conhecer sobre o estado de seus recursos naturais, sua situação econômica e social e outros aspectos que ela considera importantes, além de compreender os anseios e as expectativas sob o olhar do próprio assentamento.

Os resultados foram, posteriormente, mostrados aos professores que se disponibilizaram para conhecer o assentamento. Assim, em novembro de 2010, realizamos uma reunião com os professores com o objetivo de elaborar projetos, contemplando os moradores do assentamento a partir das dificuldades detectadas no DRP. Num primeiro momento, foram construídos dois projetos – “*Serra Verde: conhecimento, fatura e sustentabilidade*”³³ e “*Técnicas de captação de água da chuva e sistemas de irrigação de baixo custo para agricultura familiar do semiárido baiano*”³⁴. Este último foi aprovado pelo CNPq para o assentamento, com a construção de cisternas e sistema de irrigação.

Segundo o coordenador do Projeto aprovado, o professor Alisson Jadavi Pereira da Silva³⁵, a execução visa avaliar técnicas de aproveitamento e uso eficiente da água de chuva

³³ Concorreu ao Edital CNPq nº 58/2010, que rege a seleção pública de propostas de pesquisa científica e extensão tecnológica para **Agricultura Familiar no âmbito da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**.

³⁴ Concorreu ao Edital MCT/MDS-SAGI/CNPq Nº 36/2010 – Seleção Pública de Propostas de Estudos e Avaliação das Ações do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

³⁵ Professor de Ciências Agrárias do *Campus Senhor do Bonfim*. M.Sc. em Irrigação e Drenagem – Universidade de São Paulo e Doutorando em Ciências Agrárias - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O coordenador da proposta é também coordenador adjunto do seguinte projeto: “TRANSFERÊNCIA DE

para atividade agrícola em nível de agricultura familiar, no semiárido, além de ajudar os agricultores a obter produção e o consequente consumo de alimentos de subsistência em épocas de estiagem. Nos termos do Edital MCT/CNPq Nº 031/2010, os objetivos específicos do projeto são:

1. Instalar e conduzir duas unidades experimentais de técnicas de captação de água de chuva no semi-árido para irrigação de culturas de subsistências acessíveis ao agricultor de base familiar;
2. Avaliar sistemas de irrigação de baixo custo em termos de eficiência do uso da água captada e produtividade das culturas de ciclo curto;
3. Avaliar junto a comunidades de produtores de dois assentamentos a aceitação ou não das técnicas de captação e sistemas de irrigação de baixo custo propostos.

Em fevereiro de 2011, fizemos uma reunião com os moradores do assentamento para apresentação do referido projeto. Deixamos claro que estávamos trazendo uma proposta e não uma imposição. Destarte, depois da explanação, ouvimos os assentados(as) que demonstraram interesse e empolgação. Antes, porém, tiraram algumas dúvidas, como o fato de terem que, depois da pesquisa realizada pelo coordenador, custear as cisternas e o sistema de irrigação, no assentamento; ficou nítido, na fala do coordenador, que o assentamento foi financiado pelo MDS/CNPq. Esclareceu, ainda, que a contrapartida dos assentados acarretaria um mutirão para o preparo da área e os cuidados com a instalação e manutenção dos equipamentos, além de registrar a produção obtida.

Assim, os assentados marcaram o mutirão e realizaram a limpeza da área, ajudando na construção das cisternas e do sistema de irrigação (V. Anexo I). Vale ressaltar que a construção das cisternas e o sistema de irrigação ocorreram na Vila 1, que não conta com a água da barragem existente no assentamento.

De acordo com o projeto de captação de água de chuva, acontecerão cursos de captação de água de chuva e de manejo de irrigação a agricultores do assentamento para melhor uso da água. Além de esperar obter os seguintes resultados:

Respostas a respeito de qual técnica de captação e sistema de irrigação de baixo custo permite a obtenção de maior eficiência no uso da água, e despertar nos agricultores de assentamentos o incentivo de aproveitamento dos recursos hídricos, no caso água das chuvas, de forma racional, com sustentabilidade do meio ambiente e também melhorar o nível dos agricultores desses assentamentos no quesito do uso racional de água e de sistemas de irrigação contribuindo para regularização da produção de subsistência dos mesmos.

Mesmo ainda não tendo findado o projeto implantado, procuramos saber parcialmente o que os moradores acharam. Todos os entrevistados mostraram-se esperançosos com a possibilidade do aproveitamento da água, a construção das cisternas e o sistema de irrigação, podendo, assim, melhorar o sistema produtivo. Conforme um dos moradores, a falta de água na Vila 1 é um problema constante, dificultando a produção nos tempos de estiagem (Assentado(a) C).

Ainda como resultado da reunião em que expomos a experiência do DRP vivenciada no assentamento Serra Verde e citada no corpo do texto pela autora, dois projetos concorreram ao Edital de extensão nº 001/2011/PROEX do IF Baiano que teve por finalidade selecionar projetos de extensão para a concessão de Bolsas de Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior em Extensão, para os estudantes do IF Baiano, no ano letivo de 2011.

Ambos os projetos foram aprovados com os títulos “Capacitação de Irrigantes do Assentamento Serra Verde”³⁶ e “Democratização da leitura na Comunidade do Assentamento CETA”³⁷ elaborados por discentes do *Campus* Senhor do Bonfim e orientados pelos professores Delfran Batista dos Santos³⁸ e José Radamés Benevides de Melo³⁹ respectivamente.

Os projetos citados serão colocados em prática no segundo semestre do ano letivo de 2011, com vigência máxima de 6 (seis) meses.

³⁶ Objetivo – Por meio da capacitação, pretende-se inserir na validade dos assentados, novas técnicas de irrigação e de forma concomitante, aprimorar as técnicas que já estejam em uso por eles.

³⁷ Objetivo – Democratizar a leitura através de gêneros textuais como crônicas, notícias, contos de fadas, clássicos, entre outros, na comunidade do Assentamento CETA.

³⁸ Professor de Irrigação do *Campus* Senhor do Bonfim. Dr. em Engenharia Agrícola - Universidade Federal de Viçosa e Pós-Dr. - Embrapa Mandioca e Fruticultura Tropical

³⁹ Professor de Língua Portuguesa do *Campus* Senhor do Bonfim, graduado em Língua Portuguesa e especialista em Literatura Comparada - UESC

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino técnico tem como finalidade ofertar Educação Profissional e Tecnológica, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional e, ainda, desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

A nossa inserção nesse espaço educativo, como docente da disciplina de História há 5 anos, vivenciando o cotidiano escolar de forma intensa e refletindo sobre os objetivos e as práticas desse estabelecimento de ensino, inclusive acompanhando o processo de transição de Escola Agrotécnica Federal em Instituto Federal Baiano e analisando o Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2009/2013 nos motivou a analisar o papel da Educação Profissional realizada pelo IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, no desenvolvimento local e regional, a partir da percepção dos docentes e discentes do *Campus* mencionado e dos moradores do assentamento Serra Verde.

A partir dessa proposta, buscamos uma metodologia com aporte qualitativo e nos embasamos em um referencial teórico sobre a Educação Profissional, no Brasil, sua relação com o desenvolvimento, e um desenvolvimento pautado por bases agroecológicas, possibilitando alcançar os objetivos dessa pesquisa com mais clareza.

Foi verificado, durante o processo da pesquisa, através de questionários e entrevistas, o conhecimento dos assentados em relação ao IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, e sua participação no assentamento, assim como as expectativas dos agricultores em relação à Educação Profissional. Descobriu-se que os assentados entrevistados, em sua maioria, já ouviram falar do Instituto Federal Baiano (antiga Escola Agrotécnica), apesar de nunca terem conhecido as estruturas físicas do *Campus*. Os assentados, na sua totalidade, relataram não terem sido contemplados com nenhum curso/projeto e, ou, visitas ao assentamento oriundos do *Campus*, antes da pesquisadora. Entretanto, mostraram-se esperançosos para firmar parcerias com a instituição pesquisada, pois acreditam que o ensino técnico-científico pode melhorar o sistema produtivo assim como a qualidade de vida no Assentamento Serra Verde.

Ao analisarmos a percepção dos docentes e discentes do *Campus* Senhor do Bonfim sobre a influência do ensino técnico no desenvolvimento da região, encontramos opiniões parecidas. Percebemos, que a contribuição do *Campus* para o desenvolvimento local e regional se limita à formação de mão de obra e ao ensino de qualidade oferecido à microrregião. Constatou-se também o desconhecimento acerca de projetos/parcerias do *Campus* com as comunidades da região.

O trabalho aponta, ainda, que a opinião da maioria dos discentes sobre a Educação Profissional se ajusta a uma visão dicotômica do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, analisado sob o aspecto de dois conhecimentos distintos: um, na perspectiva de formação de cunho tradicional-tecnicista (braçal), destinada aos aglomerados do sistema produtivo; outro, com um ensino propedêutico, tornando possível que boa parte dos alunos continue com os estudos intelectuais. Os discentes em sua maioria buscam o Curso Técnico em Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio prioritariamente para dar continuidade aos estudos acadêmicos.

Assim, através desse trabalho pudemos levantar dados que demonstraram a falta de participação do *Campus* no desenvolvimento local, senão com o ensino de qualidade. Importa ainda considerar que muitas ações voltadas para pesquisa acontecem no *Campus*, entretanto essa produção científica precisa romper os limites físicos da Instituição e chegar às

comunidades agrícolas da região possibilitando uma aproximação entre *Campus* e comunidade. Essa realidade é retratada pelo aluno(a) A.1 ao dizer que *o IF se preocupa com muitas matérias e não com o conhecimento que pode ser compartilhado com quem necessita*.

Concluimos que, por mais que os documentos analisados referentes à Educação Profissional ou relacionados, em específico, ao IF Baiano teoricamente contemplem a participação da Educação Profissional, através de projetos de pesquisa e/ou extensão, no desenvolvimento local e regional em que se insere, as ações são insignificantes e não permitem a consecução de uma relação mais próxima do *Campus* com a comunidade externa, neste caso, representada pelo Assentamento Serra Verde. É notório que a falta de projetos, cursos e outras formas de participação do *Campus*, por exemplo, em projetos de outra natureza, acabam por erguer um “muro”, distanciando o Instituto dos pequenos produtores que vivem da agricultura familiar.

Entretanto, ressaltamos que os docentes e discentes ao mostrarem-se interessados em conhecer a realidade do Assentamento Serra Verde e a partir daí buscarem uma aproximação com os assentados, inclusive ao elaborarem projetos de extensão que contemplassem a comunidade, iniciaram um processo de abertura para viabilizar uma relação mais intensa do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim com o desenvolvimento local e regional.

Por fim, esperamos que as análises realizadas nesse trabalho possam levantar reflexões na comunidade interna acerca da participação pedagógica do IF Baiano, *Campus* senhor do Bonfim na comunidade local, na perspectiva de se escrever uma história diferenciada da situação descrita nessa pesquisa, ou seja, uma instituição atuante no processo de desenvolvimento econômico e social da comunidade em que se encontra inserida.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Educação**, Macéio (AL), v. 10, n. 16, p. 61-76, 2003.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades**. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT), 2. 2010. Belo Horizonte (MG). **ANAIS**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010, v. 1, p. 200. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/POLITICAS_DE_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 22.03.2011

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 9º ano. São Paulo: FTD, 2008.

BRASIL. (Constituição. 1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

_____. 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 [Texto atualizado até a Lei Nº 12.287/2010].

_____. Lei Nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1º jul. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8670.htm

_____. Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. [Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996].

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm. [Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996].

_____. **Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Senado Federal, 13 jan. 1937. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>

BRASIL. Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm

_____. Decreto de 18 de novembro de 2005. Declara de interesse social, para fins de reforma agrária, os imóveis rurais que menciona, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov. 2005 - Edição extra. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Dnn/Dnn10689.htm

_____. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

_____. Decreto Nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. [Revogado pelo Decreto Nº 5.154/2004].

_____. Decreto 7566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual Operacional de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária – ATES**. [Aprovado pela Norma de Execução INCRA nº 78, de 31 de outubro de 2008]. Brasília, 2008

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Educação Profissional – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – RCNEPNT**. [Introdução]. Brasília: MEC: SEMTEC, 2000.

COSTABEBER, José Antonio; MOYANO, Eduardo. Transição agroecológica e ação social coletiva. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v.1, n.4, p.50-60, out./dez. 2009.

CAPORAL, Francisco Roberto; RAMOS, Ladjane de Fátima. **Da extensão rural convencional a extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia**. Brasília, set. 2006. Disponível em: <http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Da%20Extenso%20Rural%20Convencional%20%20Extenso%20Rural%20para.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectiva para uma nova extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre (RS), v.1, n.1, p.16-37, jan./mar. 2000.

CARTA ABERTA DAS FAMÍLIAS ACAMPADAS NA FAZENDA DA SUISSA. **Jornal da Diocese**. Diocese de Bonfim. Ano XXX, n.358, 2006.

CARVALHO, Bernardo de Andrade. **A globalização em xeque: incertezas para o século XXI**. São Paulo: Atual, 2000.

CARVALHO, Horácio Martins. **Formas de associativismo vivenciadas pelos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil**. Curitiba: Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) e Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura (IICA), 1998. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/md000050.pdf. Acesso em: 11 dez. 2010

CHAMBERS, Robert. **Rural Appraisal: rapid, relaxed and participatory**. London (EN): Institute of Development Studies, 1992. (IDS. Discussion Paper 311). [Disponível em: <http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/774/Dp311.pdf?sequence=1>]

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Desenvolvimento. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís (MA), v. 2, p. 39-62, 2008.

COORDENAÇÃO ESTADUAL DE TRABALHADORES(AS), ASSENTADOS(AS) E ACAMPADOS(AS) (CETA). Comissão Regional de Educação. **Movimento CETA construindo educação contextualizada do campo**. Senhor do Bonfim: CETA, 2007.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **O livro de ouro da história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa *et al.* **Ensino médio e técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990. A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org). **A formação do cidadão produtivo**. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho Necessário** [Revista Eletrônica]. Ano 3, n.3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03%20CIAVATTA,%20M.,%20FRIGOTTO,%20G.,%20RAMOS,%20M..pdf>. Acesso em: 09 ago. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Primeiros dados do Censo 2010**. Dados: Bahia. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=29. Acesso em: 13 dez. 2010

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IFETBA). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2009 – 2013**. Salvador (BA): IFETBA, dez. 2009. Disponível em: www.ifbaiano.edu.br

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite. (Org.). Educação Profissional: Tendências e Desafios. Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, 2. 1998. Curitiba (PR). **Documento Final**. Curitiba: SINDCEFET/PR, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo Batista. **Notícias e saudações da Villa Nova da Rainha, aliás, Senhor do Bonfim**. Salvador (BA): EDUNEB, 2007

_____. **Cartilha histórica sobre as origens de Senhor do Bonfim**. Salvador (BA): UNEB, 1993.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Heloisa Helena T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>].

MINAYO, Maria C. de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007. (Coleção Temas Sociais).

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.) et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993. (Coleção Temas Sociais).

NEVES, Lúcia Maria W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: Reunião Anual da ANPED, 27. 2004, Caxambu (MG). **ANAIS**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. 2003.114f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades)- Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes (RJ), 2003. Disponível em: http://www.ucam-campos.br/ucamcidades/dissertacoes-1/dissertacoes-2003/Luiz_Augusto_C_Pereira.pdf/view. Acesso em: 14 nov. 2010

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga M. (Org.). **Experimentos com historias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1988, p.14-43. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, p.68-80, 1988.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SABOURIN, Eric. Viabilidade da agricultura familiar nordestina e globalização: mitos e desafios. **Política e Trabalho** – Revista de Ciências Sociais. João Pessoa, n. 16, p.25-39, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Lourenço Pereira da. **Memoria historica e geographica sobre a Comarca do Bomfim**. Bahia: Typografia Reis, 1915.

SILVA, Márcia; INVERNIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o decreto 5154/2004. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte (MG), V. 17, n.3, p.99-114, 2008.

SOARES, Ana Maria Dantas. Ensino técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrárias**. Seropédica (RJ), v.1, n.1, p. 41-59, 2010.

_____. A política educacional e a formação de técnicos em agropecuária: movimentos de regulação ou emancipação? **Revista Universidade Rural**. [Série Ciências Humanas]. Seropédica (RJ), v. 26, n.1-2, p.132-138, jan.-dez. 2004. [Disponível em: <http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanasesociais/rch/rch26/Revista%20C.%20Humanas%20v.%2026%20n.%201-2/21.PDF>]

_____. **Política Educacional e configuração dos currículos de formação de técnicos em Agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 242f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Seropédica (RJ), 2003.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 13, n.22, p.1-15, jul./dez. 2004.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação e Cidadania nos assentamentos de Reforma Agrária: projetos, possibilidade e limites. **Revista Publicatio UEPG**. Ponta Grossa (PR), v.10, n.1, p.21-40, 2002. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/14/11>. Acesso em: 11 nov. 2009.

ULTRAMARI, Clovis. A respeito do conceito de sustentabilidade. In: **Concurso de Monografias Premiadas**, 4. Curitiba: Iparde/IEL – PR, 2003, p-2-22.

VAN ZANTEM, Agnès. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.301-312, maio/ago.2004.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico Rural Participativo**. Um guia prático. Brasília: MDA / Secretaria de Agricultura Familiar, 2006.

VIANNA, Hélio. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

7 APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO –
UFRRJ
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA – IA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA – PPGEA

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO / PROFESSORES

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Educação Agrícola e tem como objetivo traçar a opinião dos professores do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim a respeito da importância da Educação Profissional e sua inserção na comunidade local e regional.

Instruções:

1. Procure responder a este questionário de forma individual, verdadeira e independente;
2. Em cada questão objetiva, marque **apenas uma** resposta e, nas questões abertas, procure expressar com clareza e objetividade o seu ponto de vista;
3. Os dados serão tratados estatisticamente e não haverá divulgação de dados individuais.

Obrigada por sua indispensável contribuição!

Responsável: Prof^a. Vanessa Angelim

1. Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

2. Qual o seu grau de instrução?

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

3. Em que área do conhecimento você atua?

() Exatas () Humanas () Biológicas () Profissional

4. Há quantos anos você trabalha no IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim?

() 6 meses a 1 ano () 2 a 3 anos () 3 a 4 anos () acima de 4 anos

5. Para você qual o papel da Educação Profissional no desenvolvimento local?

6. Você conhece algum assentamento na região circunvizinha de Senhor do Bonfim?

() **Sim** () **Não**

7. Se sua resposta no item 6 foi **SIM**, responda: Que comunidade agrícola você conhece?

8. Se sua resposta no item 6 foi **NÃO**. Responda: você tem interesse em conhecer alguma comunidade agrícola? Por quê?

9. Você já fez ou faz algum projeto/curso/palestra em alguma comunidade agrícola próxima ao *Campus* Senhor do Bonfim? () **Sim** () **Não**

10. Se sua resposta no item 9 foi **SIM**, cite a área do conhecimento em que atuou e o local em que desenvolveu o projeto/curso/palestra?

11. Você conhece algum projeto desenvolvido pelo *Campus* Senhor do Bonfim em alguma comunidade agrícola no entorno de Senhor do Bonfim? () **Sim** () **Não**

12. Se sua resposta no item 11 foi **SIM**, cite o local e o projeto desenvolvido.

13. Como você considera a participação do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim no desenvolvimento local e regional?

(A) ótimo (B) bom (C) regular (D) nenhuma

14. De acordo com sua resposta no item 13, responda qual explicação você daria para sua classificação?

15. Você gostaria de ministrar algum curso na sua área de conhecimento para a Comunidade Agrícola Serra Verde (Assentamento inserido no programa de Reforma Agrária do Governo Federal que fica à 10 km do *Campus*)?

☐ **Sim** ☐ **Não**

16. Se você deseja conhecer a comunidade agrícola Serra Verde ou gostaria de ministrar um curso na sua área para os assentados, queira, por favor, assinar este questionário, para que possamos entrar em contato.

Agradeço, mais uma vez, sua atenção e colaboração, ratificando que as suas respostas serão utilizadas em nossa pesquisa, preservando sempre a sua identidade.

Vanessa Gomes Lopes Anselim

Apêndice B



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO – UFRRJ
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA – IA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA



QUESTIONÁRIO SEMIABERTO / ALUNOS

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Educação Agrícola e tem como objetivo traçar o perfil e a opinião dos alunos da 3ª série do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim a respeito da importância da Educação Profissional e sua inserção na comunidade local e regional.

Instruções:

- ? Procure responder a este questionário de forma individual, verdadeira e independente;
- ? Em cada questão objetiva, marque **apenas uma** resposta e, nas questões abertas, procure expressar com clareza e objetividade o seu ponto de vista;
- ? Os dados serão tratados estatisticamente e não haverá divulgação de dados individuais.

Obrigada por sua indispensável contribuição!

Responsável: Prof^a. Vanessa Angelim

1. Idade: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Qual a renda familiar mensal?

- () Menos de 1 salário () 1 salário mínimo
- () 2 salários mínimos () 3 salários mínimos
- () 4 ou acima de 4 salários mínimos

4. Quantas pessoas trabalham para obtenção desta renda?

- () Só o pai () Pai e mãe () Pai, mãe e irmãos () Pai, mãe e você () outros

5. Qual atividade desenvolvida pela família para obtenção do sustento/renda?

- () Comércio
- () Indústria
- () Agrícola e/ou, pecuária
- () Autônoma

6. Em qual área você reside?

- () Zona urbana

() Zona rural

7. Entre os seus colegas de escola, você conhece alguém que mora em um assentamento (Comunidade Agrícola)?

() Sim () Não

8. Por que você escolheu fazer um curso profissional (Técnico em Agropecuária)?

9. Com que área do conhecimento você mais se identifica?

() Propedêutica (Ensino Médio) () Profissional (Campo)

10. Quando você terminar o curso Técnico em Agropecuária, você gostaria de:

() Trabalhar como técnico aplicando seus conhecimentos.

() Continuar os estudos prestando vestibular

() Tentar passar em concursos na área de atuação

11. Você concorda que o Curso Profissional pode ajudar a melhorar a sua vida?

() Sim.

Em que _____

() Não.

Por que? _____

12. Você ou sua família já participaram de algum curso de curta duração oferecido pelo IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, próximo ao local – casa, cidade ou zona rural – da sua moradia?

() Sim () Não

13. Você já participou de alguma atividade prática disciplinar nas comunidades agrícolas próximas a Senhor do Bonfim?

() Sim () Não

13.1 Se sua resposta no item 13 foi **SIM**, responda: Qual a disciplina que possibilitou esta atividade prática?

14. Você acha que o IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, contribuiu com o desenvolvimento local e regional? Justifique sua resposta.

Agradeço, mais uma vez, sua atenção e colaboração, ratificando que as respostas serão utilizadas em nossa pesquisa, sempre preservando a sua identidade.

*Muito obrigada,
Vanessa Gomes Lopes Angelim*

Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO – UFRRJ
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA – IA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA



QUESTIONÁRIO FECHADO / COMUNIDADE

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Educação Agrícola e tem como objetivo traçar o perfil, bem como conhecer a opinião dos produtores rurais circunvizinhos de Senhor do Bonfim, (cidade onde está localizado o do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Senhor do Bonfim), a respeito da importância da Educação Profissional e a inserção da Escola Profissional na comunidade local e regional.

Instruções:

- ? Procure responder a este questionário de forma individual, verdadeira e independente;
- ? Em cada questão objetiva, marque apenas uma resposta e, nas questões abertas, procure expressar com clareza e objetividade o seu ponto de vista;
- ? Os dados serão tratados estatisticamente e não haverá divulgação de dados individuais.

Obrigada pela sua indispensável contribuição!

Responsável: Prof^a. Vanessa Angelim

I – SOBRE VOCÊ E SUA FAMÍLIA:

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: (A) 18 a 25 anos (B) 25 a 30 anos (C) 30 a 40 anos
(D) 40 a 50 anos (E) acima de 60 anos
3. Estado civil:
() solteiro(a) () Casado(a) ou mora com companheiro(a)
4. Você tem filhos(as)? Se sim, quantos?
() não tenho () 01 filho(a) () 02 filhos(as) () 03 filhos(as)
() 4 ou mais filhos(as)

Se sua resposta for SIM responda a questão 4.1

4.1 Os filhos freqüentam a escola?

- () sim () não

4.2 A escola freqüentada por seus filhos (as) se encontra na própria comunidade?

☐ sim ☐ não

Se sua resposta no item 4.2 for SIM, responda a questão 4.3

4.3 A escola é gerenciada pelo sistema:

☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☐ ONG

Se sua resposta no item 4.2 for NÃO, responda a questão 4.4

4.4 Como os estudantes de sua comunidade chegam até a Escola:

☐ a pé ☐ veículo próprio ☐ transporte escolar

5. Qual o seu grau de escolaridade?

☐ nenhuma escolaridade

☐ Ensino Fundamental I: de 1ª a 4ª série

☐ Ensino Fundamental II: de 5ª a 8ª série

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

6. A comunidade agrícola onde você mora se encontra na região próxima a Senhor do Bonfim?

☐ sim ☐ não

7. Quantas pessoas da sua família têm renda comprovada (carteira assinada)?

☐ uma ☐ duas ☐ três ☐ quatro ☐ acima de quatro ☐ todos

II. SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL X COMUNIDADES AGROPECUÁRIAS

8. Você já ouviu falar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim (antiga Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim)?

☐ sim ☐ não

9. Conhece alguém que estuda ou já estudou no IF Baiano – Campus Sr. Do Bonfim (Escola Agrotécnica)?

☐ sim ☐ não

Se sua resposta na questão 9 foi SIM, responda a questão 9.1

9.1 Esta pessoa já concluiu ou esta em fase de conclusão do curso?

☐ sim ☐ não

10. Gostaria que seu filho fosse aluno do *Campus* Senhor do Bonfim (Escola Agrotécnica)?

☐ sim ☐ não

11. Como você considera a participação do IF Baiano – Campus Sr. Do Bonfim (antiga Escola Agrotécnica) no desenvolvimento local e regional?

(A) ótimo (B) bom (C) regular (D) nenhuma

12. Você já participou de algum curso de aperfeiçoamento na sua comunidade?

☐ sim ☐ não

Se sua resposta na questão 11 foi SIM, responda a questão 11.1

12.1 O curso foi gerenciado por:

☐ Prefeitura Municipal ☐ Estado ☐ Federal ☐ ONG

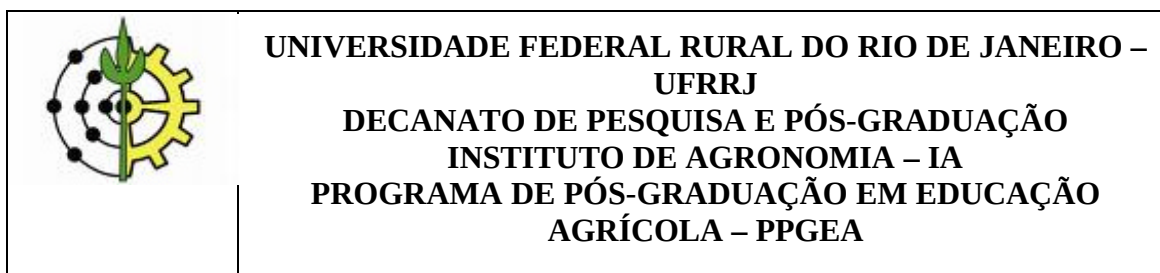
13. O conhecimento que você tem na produção agrícola foi adquirido:

- (A) de pai para filho
- (B) através de cursos de aperfeiçoamento
- (C) em uma escola de curso regular
- (D) de pai para filho/cursos de aperfeiçoamento

Agradeço, mais uma vez, sua atenção e colaboração. Muito obrigada,

Vanessa Gomes Lopes Angelim

Apêndice D



ENTREVISTA / COMUNIDADE

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Educação Agrícola e tem como objetivo conhecer a opinião dos produtores rurais circunvizinhos de Senhor do Bonfim, (cidade onde está localizado o do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Senhor do Bonfim), a respeito da importância da Educação Profissional e a inserção do Campus Senhor do Bonfim na comunidade local e regional.

Os dados serão tratados de forma qualitativa e não haverá divulgação de dados individuais.

Obrigada pela sua indispensável contribuição!

Responsável: Prof^a. Vanessa Angelim

1. Você já ouviu falar do IF – Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim (antiga Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim)?
2. Se já, qual o conhecimento que teve sobre a Escola?
3. Qual a importância de uma escola profissional, nos moldes do IF Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim (antiga Escola Agrotécnica) para o desenvolvimento local e regional na sua comunidade?
4. Gostaria que seu filho frequentasse o curso técnico oferecido pelo Campus? Por quê?
5. O que você espera do IF Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim (antiga Escola Agrotécnica), em relação ao desenvolvimento regional e local?
6. Você acha que o senso comum (conhecimento passado de pai para filho) é suficiente para produção agropecuária da sua comunidade?

7. Você acha que seria importante para sua comunidade fazer uma parceria com o IF Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim (antiga Escola Agrotécnica), com o intuito de promover o aperfeiçoamento de técnicas agrícolas utilizáveis em sua prática e na sua comunidade? Se sim, Responda por quê?

8. De qual curso você gostaria de participar, com o objetivo de aperfeiçoar seus conhecimentos e aplicá-los em sua comunidade?

8 ANEXOS

Anexo 1

Fotografias sobre a implantação do Projeto “Técnicas de captação de água da chuva e sistemas de irrigação de baixo custo para agricultura familiar do semiárido baiano” no Assentamento Serra Verde

