

VILSON FLORES DOS SANTOS

**CONHECIMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS
DE ENSINO AGRÍCOLA: MUDANÇA DO MODELO
DIFUSIONISTA PARA O DA SUSTENTABILIDADE - O CASO DAS
*MISSÕES***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UFSM

Santa Maria, RS, Brasil.

2005

VILSON FLORES DOS SANTOS

**CONHECIMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS
DE ENSINO AGRÍCOLA: MUDANÇA DO MODELO
DIFUSIONISTA PARA O DA SUSTENTABILIDADE - O CASO DAS
*MISSÕES***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UFSM

Santa Maria, RS, Brasil.

2005

**CONHECIMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS
DE ENSINO AGRÍCOLA: MUDANÇA DO MODELO
DIFUSIONISTA PARA O DA SUSTENTABILIDADE - O CASO DAS
MISSÕES**

por

VILSON FLORES DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EXTENSÃO RURAL.

Santa Maria, RS, Brasil.

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Rurais
Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado.

**CONHECIMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS
DE ENSINO AGRÍCOLA: MUDANÇA DO MODELO
DIFUSIONISTA PARA O DA SUSTENTABILIDADE - O CASO DAS MISSÕES**

Elaborada por
VILSON FLORES DOS SANTOS

Como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Extensão Rural.

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Hugo Aníbal Gonzales Vela. (Orientador).
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.**

**Profª. Drª. Erica Karnopp
Universidade de Santa Cruz – UNISC.**

**Prof. Dr. Olívio Bochi Brum.
Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI.**

**Prof. Dr. Valdo H. L. Barcelos.
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.**

Santa Maria, 27 de Abril de 2005.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre comigo, e pelas vezes em que lhe pedi e fui atendido.

Ao professor Hugo Vela, orientador, amigo, companheiro de trabalho, que nunca mediu esforços para que este trabalho acontecesse.

A Vera, minha esposa com quem troco paixão e amizade ao longo de nossa convivência. Pela compreensão de minha ausência e por ter renunciado a seus sonhos em favor dos meus.

Ao Hamilton, filho, acadêmico em Arquitetura, que tem dado exemplo de dedicação, carinho, amizade e companheirismo.

Ao Paulo, filho, acadêmico em Engenharia Agrícola, e Adriane, nora, Acadêmica em Ciências Biológicas, pelo exemplo de filhos, preocupação para comigo e por terem aumentado nossa felicidade com o neto Guilherme.

A minha mãe por ter sempre acreditado em mim. In memoriam a meu pai que sempre sonhou com a qualificação dos filhos.

Aos meus irmãos e cunhadas, especialmente ao meu irmão Dilton, pelo apoio contínuo e companheirismo.

Aos meus colegas, professores e funcionários, aqueles que realmente estiveram ao meu lado incentivando, ajudando e participando.

Aos alunos da Escola Estadual Técnica Dr. Rubem M. Lang, pela amizade, companheirismo e, por, juntamente com seus familiares, acreditarem em mim.

A todas as pessoas que contribuíram para este trabalho acontecer, à comunidade de Santiago, em especial à direção e colegas da URI Campus de Santiago pelo apoio nas pesquisas.

DEDICATORIA

Dedico este trabalho às direções, supervisores, colegas, funcionários e alunos e demais membros das comunidades das escolas agrícolas da região das Missões pelo apoio, companheirismo e dedicação com que aceitaram e participaram deste trabalho.

SUMÁRIO

Resumo	X
Abstract.....	XI
Lista de tabelas.....	XII
Lista de figuras.....	XIII
Lista de anexos.....	XIV
Lista de siglas e abreviaturas.....	XV
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO.....	3
1.1 A problematização.....	3
1.2 A delimitação da pesquisa	7
1.3 Objetivos.....	13
1.4 Procedimentos metodológicos.....	15
CAPÍTULO II - REFLEXÕES E ANÁLISE SOBRE ESCOLAS AGRÍCOLAS	
2. As Escolas agrícolas	17
2.1 A evolução do ensino agrícola	20
2.2 As escolas agrícolas de hoje.....	24
2.3 A caracterização das escolas agrícolas	26
2.4 A base legal.....	29
2.5 A SUEPRO.....	33

CAPÍTULO III - OS MODELOS CURRICULARES NAS ESCOLAS AGRÍCOLAS DA REGIÃO DAS MISSÕES

3.1 Modelo curricular tradicional.....	39
3.1.1 Os currículos na fase inicial.....	42
3.1.2 A Normopatia.....	44
3.1.3 O difusionismo.....	47
3.1.4 Organização atual da Educação Profissional de nível técnico.....	50
3.2 Modelo curricular e a sustentabilidade	51
3.2.1 Antecedentes do desenvolvimento sustentável.....	52
3.2.2 As necessidades de mudanças.....	53
3.2.3 O desenvolvimento viável.....	55
3.2.4 As práticas sustentáveis.....	57
3.2.5 Diretrizes e evolução dos modelos de sustentabilidade nas escolas...58	
3.3 A educação sustentável.....	60
3.3.1 Os Regimentos Escolares.....	61
3.3.2 Os projetos político-pedagógicos.....	62
3.3.3 Os professores.....	64
3.3.4 Os alunos	68
3.3.5 Os funcionários	70
3.3.6 As perspectivas.....	72

CAPÍTULO IV - CONHECIMENTOS E AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A MUDANÇA DO MODELO

4.1 A importância da mudança de modelo.....	74
4.2 O papel do professor frente às inovações.....	77
4.2.1 A capacitação para a nova realidade.....	80
4.2.2 O conhecimento da proposta do Estado.....	83
4.2.3 O compromisso para que a mudança aconteça.....	84
4.2.4 As incertezas em relação à mudança.....	86
4.2.5 Os caminhos a serem seguidos para a nova realidade.....	88

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
5.1 Quanto aos objetivos definidos	92
5.2 Quanto à mudança de modelo.....	95
5.3 Os pontos fortes da investigação.....	96
5.4 Os pontos fracos da investigação	97
5.5 A contribuição para a ciência.....	98
BIBLIOGRAFIA.....	100
6.1. Referências bibliográficas.....	100
6.2. Bibliografia não referenciada.....	105
ANEXOS	108

RESUMO

CONHECIMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE ENSINO AGRÍCOLA: MUDANÇA DO MODELO DIFUSIONISTA PARA O DA SUSTENTABILIDADE - O CASO DAS MISSÕES

Autor: Vilson Flores dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Hugo Aníbal Gonzalez Vela

Este trabalho analisa e reflete sobre os conhecimentos e ações dos professores das escolas de ensino agrícola da região das Missões, bem como sobre a mudança do modelo difusionista para o da sustentabilidade, levando em consideração o processo histórico específico do espaço em questão e os desafios frente aos novos pressupostos científicos e tecnológicos e suas repercussões sobre a formação para a sustentabilidade. Inicialmente, fez-se um levantamento bibliográfico a respeito dos temas envolvidos com o problema, enfocando com destaque a educação rural o difusionismo e a sustentabilidade. Posteriormente, foi realizado um estudo de campo do qual participaram os diferentes quadros de professores das escolas agrícolas da região das Missões, onde se trabalhou com amostras que aproximaram 70% do universo de professores. De posse dos dados, foi possível visualizar uma leitura da atual situação em que se encontram estas escolas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CURSO DE MESTRADO EM EXTENSÃO RURAL

Dissertação de Mestrado em Extensão Rural

Santa Maria, 27 de Abril de 2005.

ABSTRACT

KNOWLEDGE ARE ACTIONS OF THE TEACHERS OF THE SCHOOLS
OF AGRICULTURAL TEACHING FOR THE CHANGE OF THE MODEL
DIFUCIONISTA FOR THE ONE OF SUSTENTABILIDADE.

THE CASE OF THE MISSIONS

Author: Vilson Flores dos Santos

Advisor: Prof. Dr. Hugo Aníbal Gonzalez Vela

This work analyzes and contemplates about the knowledge and the teachers of the schools of agricultural teaching of the area of the missions actions on the change of the model difusionista for the one of the sustentabilidade, taking in consideration the historical process and the challenges front to the new ones presupposed scientific and technological and its repercussions about the formation for sustentabilidade. Inicialmente, made herself a bibliographical rising regarding you fear it involved with the problem, focusing with prominence the rural education the difusionismo and the sustentabilidade. Later on a field study was accomplished in which participated the teachers of the agricultural schools of the area of the missions different pictures, where he worked him with samples that approached 70% of the teachers' universe. Of ownership of the data it was possible to visualize a reading of the moment in that meet these schools.Com base in the exposed they were pointed suggestions that contributed to shorten it it distances and the time where you/they can happen practices pedagogic that make possible the maintainable processes.

FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA

MASTER'S COURSE IN RURAL EXTENSION

Master'Dissertation in Rural Extension

Santa Maria, April 27, 2005

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Quadro relativo a localização das escolas agrícolas	34
TABELA 02 - Quadro Gestão da SUEPRO.....	36
TABELA 03 - Quadro Tecnologia e Infraestrutura da SUEPRO.....	36
TABELA 04 - Quadro Pessoas da SUEPRO.....	36
TABELA 05 - Escolas por área profissional da Rede Estadual.....	37

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01- Mapa da localização das escolas pesquisadas.....	07
FIGURA 02 - Fachada geral da Escola Técnica de Encruzilhada.....	08
FIGURA 03 - Fachada geral da Escola Cruzeiro do Sul.....	09
FIGURA 04 - Fachada da Escola Guaramano.....	10
FIGURA 05 - Fachada da Escola Aquelino de Santis.....	11
FIGURA 06 - Vista aérea da Escola Rubem Lang.....	12
FIGURA 07 - Mapa dos tempos primitivos no Rio Grande do Sul.....	20
FIGURA 08 - Escolas de Educação Profissional-RS.....	26
FIGURA 09 - Mapa Municípios que possuem Escolas Agrícolas.....	33
FIGURA 10 - A Qualificação dos Professores do Ensino Profissionalizante.....	65
FIGURA 11 - Qualificação dos professores das escolas agrícolas das Missões....	66
FIGURA 12 - Os Alunos matriculados no Ensino Profissionalizante.....	69
FIGURA 13 - Os alunos matriculados nas escolas agrícolas das Missões.....	69
FIGURA 14 - Qualificação dos funcionários das escolas agrícolas das Missões...	71
FIGURA 15 - O papel do professor frente às inovações.....	79
FIGURA 16 - A capacitação para a nova realidade.....	81
FIGURA 17- As incertezas em relação às mudanças.....	87

LISTA DE ANEXOS

ANEXO – I Roteiro para diagnóstico das Escolas Agrícolas da Região das Missões.....107

ANEXO II - Roteiro para diagnóstico dos professores das Escolas Agrícolas da Região das Missões.....110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SUEPRO: Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul.

ONU: Organização das Nações Unidas.

CEDEA: Conselho Estadual de Diretores de Escolas Agrícolas.

URCAMP: Universidade Regional da Campanha.

UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago.

UEP: Unidade Educativa de Produção.

CEFET: Centros Federais de Educação Tecnológica.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

CNE: Conselho Nacional de Educação.

CEB: Centro de Educação Básica.

COREDE: Conselho Regional de Desenvolvimento.

RS: Rio Grande do Sul.

CRE's: Coordenadorias Regionais de Educação.

CIRAD: Coopération Internationale em Recherch e Agronomique pour lê
Developpement

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A evidência de práticas que conduzam à construção de estratégias de futuro que possam vir a conciliar os imperativos do desenvolvimento social e econômico com os da sustentabilidade ambiental é, por certo, um dos temas mais desafiadores e importantes neste início de século. A mesa redonda de Oslo¹, sobre Produção e Consumo Sustentáveis, que ocorreu na Noruega, em 1995, sendo um dos vários encontros promovidos pela Comissão de Desenvolvimento Sustentável da ONU², define como sustentável:

A luta pelo significado legítimo do desenvolvimento sustentável, expressa diversas categorizações e classificações fundadas, obviamente em práticas diferentes e ligadas a múltiplas cosmovisões provenientes de uma pluralidade de pontos de vista essencialmente conflitante. [...] Em outras palavras, os diferentes atores do ambientalismo formulam e pleiteiam suas diferenças internas dentro desse campo de significado, denominado ambientalismo multissetorial. [...] Nesse sentido, pode-se afirmar que as diversas posições do ambientalismo em relação ao significado da “transição em direção a uma sociedade sustentável” implicam lutas simbólicas pelo poder de produzir e de impor uma visão legítima de sustentabilidade (LIMA, apud VIOLA & OLIVIERI, 1997: 212-213).

Contudo, apesar dos esforços, as dificuldades têm sido inevitáveis; o resultado é que não resolvemos plenamente nosso atraso econômico, nem equacionamos nossa dívida social, e o que é muito grave, nos servimos de práticas que terminam por comprometerem as condições de bem estar das sociedades futuras.

¹.OSLO, capital do reino da Noruega, localizado ao norte da Europa, que ocupa parte do oeste da Península da Escandinávia.

². ONU, Organização das Nações Unidas, Comissão de Desenvolvimento Sustentável – A pedido do secretário geral das Nações Unidas, em 1984, foi criada a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento para avaliar os avanços dos processos de degradação ambiental e a eficácia das políticas ambientais para enfrentá-los. Depois de três anos de estudos, deliberações e audiências públicas, a Comissão publicou suas conclusões num documento intitulado *Nosso futuro Comum*, (CMMD, 1988), também conhecido como Informe Bruntland. (versão resumida da publicação da revista *Formaciom Ambiental*, vol.7 nº 16 da Universidad de la Guadalajara(1996).

Se dimensionarmos nossa análise para a educação vigente, verificamos que as mudanças que ali ocorrem terminam por agravar ainda mais a situação quando vão ao encontro a uma estrutura desatualizada cujo padrão padece de recursos, infra-estrutura e precariedade no campo didático e qualificação de recursos humanos.

Desta forma, torna-se indispensável que as instituições educacionais enfrentem, a partir de uma forma atrativa e de maneira bastante variada os desafios que visam promover o desenvolvimento de uma reflexão ampla sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos, em busca de práticas que evidenciem a sustentabilidade. Sobre o assunto assim se expressam (VELA e AMARAL, 2002, p. 123).

O discurso do que deve ser o desenvolvimento sustentável parece contemplar todas estas idéias e, para chegar a sua implementação, só existe uma única alternativa, a da educação, mas diferente da tradicional, algo como a educação ambiental, que leve os humanos a construir um mundo fraterno, cooperativo respeitoso com o meio ambiente e os seus semelhantes.

“O modelo de educação vigente nas escolas e universidades responde a posturas derivadas do paradigma positivista e da pedagogia tecnicista que postulam um sistema de ensino fragmentado em disciplinas, o que se constitui um empecilho para a implementação de modelos de educação ambiental, integrados e interdisciplinares”. Há falta de material didático para orientar o trabalho de educação ambiental nas escolas, sendo que os materiais disponíveis em geral estão distantes da realidade em que são utilizados e apresentam caráter apenas informativo e principalmente ecológico, não incluindo os temas sociais, econômicos e culturais, reforçando as visões reducionistas da questão ambiental e se constituem em barreiras para que um novo modelo de educação seja possível. (LIMA, 2003, p.8).

Desta forma, observa-se que a ausência de uma visão integrada que contemple a formação ambiental dos discentes e a inclusão das questões éticas e epistemológicas necessárias para um processo que evidencie a educação ambiental como um pressuposto para a construção de práticas que conduzam à

sustentabilidade, tende a ser uma preocupação de maior importância, deste século que ora se inicia.

Sendo a educação uma manifestação da cultura dependente do contexto histórico e social no qual está inserida, promove a variação dos seus fins de acordo com as épocas e sociedades. Não existe nenhum grupo humano, por mais rudimentar que possa ser sua cultura, que não empreenda esforços de um ou outro tipo para educar suas crianças e seus jovens. (HAIDT, 2001, p.11).

Assim, este trabalho tem por meta a possibilidade de formular alguns conceitos e percepções sobre o tema em pauta, a partir dos conhecimentos e ações dos professores das escolas de ensino agrícola para a mudança do modelo difusionista para o da sustentabilidade na região das Missões.

Assim com base nesta exposição aprofundam-se as questões que objetivam dar continuidade e aperfeiçoamento a este projeto, que por certo irá trazer uma série de novos elementos que integrarão projetos de desenvolvimento da região e dar suporte para outros trabalhos em outras regiões que têm escolas voltadas para a Educação Rural, bem como subsidiar os demais trabalhos que surgiram ao longo da problematização do tema, além de ser de interesse das entidades envolvidas na extensão na região de Santiago.

Desta forma, tem importância na estruturação desta pesquisa às considerações que implicam no objeto de estudo e suas diferentes abordagens.

1. CONSTRUÍDO O OBJETO DE ESTUDO

1.1 A problematização

O filósofo francês Patric de Viveret³, ao abordar problemas que afetam a humanidade no mundo atual, diz que a questão ambiental é uma das mais

³ - Pátrio de Viveret e o Argelino Bem Bella, realizaram trabalho conjunto quando da abordagem da temática “ Os fundamentos de um novo poder ”, onde abordaram os problemas que afetam a humanidade no mundo atual, no Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, RS. Brasil. Catani pg.66. 2001.

importantes, não sendo mais possível produzir riquezas sem levar em conta o impacto ambiental. Diz ainda que a técnica deve estar a serviço da inteligência e esta é indissociável do desejo e das paixões humanas.

Se olharmos primeiramente para os aspectos da produção, observamos que cada dia que passa vivenciamos a preocupação de que temos que buscar novas alternativas para podermos alimentar os que chegam diariamente e ainda enfrentarmos as mudanças produzidas pelas alterações climáticas e pelo descaso para com o ambiente, sendo necessário, então, levarmos em consideração todas as alternativas que possam apontar caminhos promissores.

Se continuarmos a análise em direção a outros pontos dos diferentes segmentos da sociedade, visualiza-se que existem poucas possibilidades de promoção de mudanças sem primeiro atentarmos para a educação. Assim, a promoção de uma mudança ou despertamos hábitos ou costumes sociais sem pensarmos em educação, seria esperarmos resultados poucos promissores.

*....na sociedade humana atual, existe a consciência, por intuição ou conhecimento, de que este mundo fraternal, justo, com equidade social e crescimento econômico e conservação dos recursos naturais, não existe. Mas é preciso construí-lo mudando o individual e o coletivo para atingir o objetivo de **um** Desenvolvimento Sustentável. (VELA e AMARAL. 2002. p. 96).*

A importância da abordagem de um tema que envolve diferentes modelos educacionais, aliado ao fato de se tratar de educação e desenvolvimento sustentável, reúne temas de grande importância para a educação agrícola do país, estado e, especialmente, para a região das Missões.

No Rio Grande do Sul, este tema tem se apresentado de pouca relevância se considerarmos o interesse pelo mesmo, daí a expectativa de desenvolver investigação e pesquisa que possam contribuir e subsidiar as escolas que desenvolvem educação agrícola como pressuposto para a evidência de temas futuros.

Tem importância também o fato de se estudar o trabalho docente no interior da escola, local onde os fatos acontecem e presumidamente têm seus resultados, tendo estes que acontecer em um curto espaço de tempo, sob pena de não ser possível esperar mais, para esta nova realidade.

Assim, transmitir a gerações futuras diretrizes que possam apontar para a preocupação com o ambiente e a sociedade em que vivemos tem importância de certa forma profunda na medida em que busca evidenciar práticas conservacionistas tão desprestigiadas no momento atual.

“... a degradação do meio ambiente por atividades antrópicas apresenta-se em ritmo acelerado devido, em grande parte, à expansão de hábitos de consumo depredadores dos recursos naturais. Para reverter este panorama, faz-se necessário que novas alternativas sejam encontradas, tanto no que se refere aos aspectos sócio econômicos como também em termos tecnológicos...”.

(Theodoro, Leonardos e Dubois, 2002).

A cidadania e a participação social são bastante invocadas no debate sobre a educação ambiental e sustentabilidade em geral, desrelacionadas de uma crítica sobre a dubiedade implícita no conceito liberal de cidadania. Refiro-me ao fato dessas noções serem, no contexto do capitalismo, freqüentemente usadas como meios de ocultar as desigualdades sociais e de legitimar sua manutenção. Cabe, portanto, lembrar que a outorga de uma igualdade jurídica formal, desacompanhada de outras conquistas econômicas, sociais e políticas, converte a cidadania num mero artifício para camuflar e perpetuar a exploração capitalista sobre a sociedade e a natureza (ALVES, 2000).

Promover uma análise e discussão sobre conhecimentos e ações dos professores das escolas de ensino agrícola, mudança do modelo difusionista para o da sustentabilidade na região das Missões, não é idéia nova, ela tem origem na época, em que havia convivência direta com o modelo de educação difusionista, com base em regimentos outorgados pela Secretaria de Estado da Educação. A convivência com a formação pronta, acabada, a educação de gabinete, onde pouco

ou quase nunca se observavam as diferenças de concepções, na qual a preocupação fundamental era o objeto, produto de trabalho, sendo ausentes as preocupações atinentes a partir dele, entre as quais as sociais.

A partir dos anos 70, acontecerem nas escolas, o início de propostas que objetivam mudanças bem com as mudanças ocorridas na legislação. Assim, durante anos, estas angústias foram consolidando a vontade de promoção de um trabalho que pudesse contribuir com alternativas que apontassem, a partir de uma nova realidade de procedimentos didáticos, aumento da busca de uma reflexão sistemática sobre o modo de vida do país, em especial na região das Missões.

A justificativa de se realizar esta pesquisa na região que abrange os municípios de Santiago, Maçambará, Santo Antônio, São Luiz Gonzaga e Guarani das Missões, tem por fato possuírem unidades de Ensino Técnico, objeto de nosso estudo além de caracterizam-se com forte presença agrícola, apesar do crescente declínio da agricultura familiar.

É importante citar que o desenvolvimento aleatório, de acordo com as necessidades e interesses específicos, com ausência de um plano de expansão, o grau de sucateamento, com ausência de investimentos nos últimos 20 anos, a falta de habilitação e formação de professores desta modalidade de ensino, bem como as deficiências apontadas no quadro de funcionários, fizeram com que as escolas agrícolas destes municípios, juntamente com as demais do Estado, passassem por inúmeras dificuldades e falta de condições para se estruturarem.

A carta de Imbé (XVII Encontro Estadual de Professores do Ensino Agrícola e I Fórum Nacional de Ensino Agrícola), 2002, pede “maior atenção ao Ensino Agrícola e reconhece a importância da agricultura familiar, bem como a necessidade da priorização de políticas públicas, e alerta a sociedade para uma urgente mudança no modelo político atual, sob pena de prejuízos irreparáveis ao ensino agrícola e ao futuro da agropecuária no Estado”.

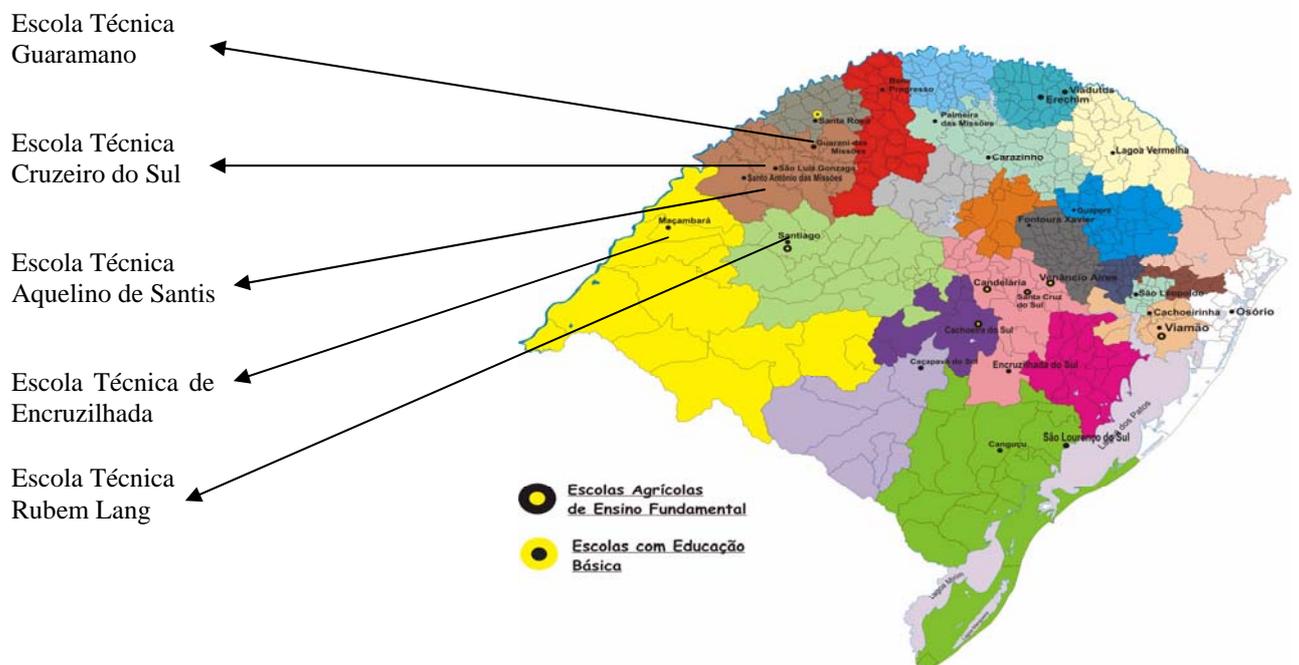
Tem importância também a presença de Campus Universitário, URI - Santiago, URCAMP, São Borja, UERGS, São Luiz Gonzaga que, além de estarem

voltadas para os interesses regionais, estão intimamente ligadas à aplicação de novas técnicas, que podem ser transferidas às comunidades rurais, através de trabalhos de extensão em parceria, com os cursos Agrários de cada Universidade, bem como monitorar elementos que objetivem melhorar e aperfeiçoar a proposta pedagógica das escolas, criar conceitos e percepções para o projeto de extensão e ser infinitamente positiva e necessária para as famílias rurais de nossa região.

1.2 Delimitação do local da pesquisa

Neste trabalho, observa-se a necessidade de definir uma população alvo, pois uma das condições fundamentais para se observar bem é limitar e determinar com precisão o que se deseja observar. Ethur (2000), comenta “... o pesquisador trabalha com tempo e recursos limitados, entre outros motivos, não pode na maioria das vezes estudar de forma individual os elementos que compõem o objeto de estudo...”.

FIGURA - 01 Mapa da localização das Escolas Agrícolas pesquisadas



Fonte: SUEPRO.RS

Para o desenvolvimento do trabalho, fez-se um estudo situacional da educação agrícola no Estado do Rio Grande do Sul, não pensando assim em tratar o

assunto de forma restrita e limitado a uma única instituição, mas tratá-lo de forma contextual. Assim sendo, esta investigação têm em consideração dois enfoques distintos:

O primeiro de aspecto particulares e históricos, buscando incorporar experiências acumuladas ao longo de 24 anos de convivência com o ensino agrícola, aliados a experiências diretas e atuação em conselhos como o CEDEA (Conselho Estadual de Diretores de Escolas Agrícolas). Considerando-se que o método científico, na concepção de VIERA PINTO (1979), constitui-se fundamentalmente na soma das experiências fecunda, na medida em que o homem não inventa as teorias, ele as descobre a partir de uma realidade.

O segundo enfoque, é dirigido especificamente para algumas instituições que ministram o ensino agrícola no Rio Grande do Sul, buscando desenvolver um projeto verificando em que medida o plano político-pedagógico reflete nas mudanças ocorridas a partir dos conhecimentos e ações dos professores das escolas de ensino agrícola para a mudança do modelo difusionista para o da sustentabilidade na região das Missões.

Mais especificamente, o projeto é dirigido para as cinco escolas da Região Missioneira, sendo:

a) **Escola Estadual Técnica de Encruzilhada - Maçambará**

FIGURA 02 - Fachada da Escola.



Fonte : Vilson F. Santo

A Escola Estadual Técnica de Encruzilhada (Maçambará) possui uma estrutura física de aproximadamente 50 ha e está localizada na localidade de Encruzilhada, distante aproximadamente 60 km da sede do município de Maçambará, oferecendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, possuindo uma bem montada rede de transporte. A escola possui cerca de 30 professores e 19 funcionários que atendem em média 612 alunos distribuídos nos diferentes graus de ensino. A escola tem uma área de aproximadamente 4ha destinada à sede onde estão dispostas as estruturas arquitetônicas, tais como complexos administrativos, pedagógico, nutrição, monitoria e alojamento, estrutura rural, bem como um considerável número de materiais e utensílios de apoio pedagógico.

Entre as dificuldades apresentadas, estão os fatos da distância aliados à permanência do professor no local, para desenvolvimento das práticas pedagógicas, bem como os escassos recursos existentes além falta de estruturação nas escolas bem como questões que envolvem o dia a dia de cada estabelecimento.

b) Escola Estadual Técnica Cruzeiro do Sul – São Luiz Gonzaga

FIGURA 03- Fachada da Escola



Na Escola Estadual Técnica, Cruzeiro do Sul (São Luiz Gonzaga), funciona o curso de Gestão Agroindustrial da UERGS, com uma área de 295 hectares, possuindo uma área coberta de 5.852 m², tipo alvenaria, distribuídas em salas administrativas, pedagógicas, nutrição, monitoria e alojamentos, bem como UEPs de Zootecnia, Agricultura e Indústrias Rurais, e também materiais de apoio pedagógico, entre outros torno mecânico, vaca anatômica para inseminação artificial e maquinário agrícola. No ensino médio possui 83 alunos no 1º ano, 58 alunos no 2º ano e 58 alunos no 3º ano, totalizando 245 alunos freqüentes e reforçados por uma turma de pós-médio no ensino técnico com 51 alunos. Assim sendo, todos os alunos de ensino médio freqüentam o ensino técnico, totalizando um universo de 300 alunos. O número de professores é de 31 e o número de funcionários é 23, sendo que uma das dificuldades apresentadas é de que os professores não possuem dedicação exclusiva, trabalhando em mais de uma escola. (Fonte: Direção e Secretaria da Escola. 2004).

c) Escola Estadual Técnica Guaramano – Guarani das Missões

FIGURA 04 - Fachada da Escola.



Escola Estadual Técnica Guaramano (Guarani das Missões): a referida escola se encontra estruturada no perímetro urbano do município de Guarani das Missões, distante 1 Km do centro da cidade, possuindo uma vasta área coberta em sua quase totalidade, de alvenaria, dotada de uma grande infra-estrutura, onde destaca os espaços administrativos, pedagógicos, nutrição, monitoria e alojamento, bem como o setor rural onde acontecem às práticas que conduzem à produção.

Tem sua organização pedagógica distribuída em 2 séries de educação infantil com 43 alunos, quatro séries iniciais com 87 alunos de 1ª a 4ª série, quatro séries finais com 117 alunos de 5ª a 8ª série. O ensino médio e o ensino técnico, em que o aluno que frequenta o ensino médio é o mesmo que frequenta o ensino técnico, perfazendo um total de 415 alunos nestas modalidades, estando distribuídos de 1º a 3º ano, além de uma turma de Pós-Médio. Sendo ainda que funciona um ensino médio noturno, onde frequentam 116 alunos, distribuídos de 1º a 3º ano.

A referida escola funciona com 62 professores e 26 funcionários, e se destaca por sua organização e destacada forma de recepcionar as pessoas que lá estiverem para com a comunidade, além de ter suas metas bem definidas.

d) Escola Estadual Técnica Aquelino de Santis – Santo Antonio das Missões

FIGURA 05– Fachada da Escola



Escola Estadual Técnica Aquelino de Santis, (Santo Antônio das Missões), está localizada a 20 Km do centro da cidade, possuindo uma área física de 29 ha, distribuídos em funções independentes, sendo que a área coberta é de aproximadamente 3.422 m², onde se destacam os conjuntos de administração, pedagógico, nutrição, monitoria, alojamento e o conjunto rural, onde acontecem as práticas de produção. A referida escola possui um grande manancial de recursos pedagógicos para melhor desenvolver sua atividade.

A escola tem sua ação pedagógica distribuída em educação infantil, uma turma, com 11 alunos, as séries iniciais com 41 alunos distribuídos de 1^a a 4^a série, e as séries finais com 64 alunos, distribuídos de 5^a a 8^a série. O ensino médio com 141 alunos, distribuídos de 1^o a 3^o ano e o ensino técnico, onde freqüentam 86 alunos, distribuídos de 1^o a 3^o ano do ensino técnico.

A escola funciona com um grupo de 31 professores e 13 funcionários e destaca-se por ser a única escola participante deste estudo que está realmente inserida no meio rural por se localizar exatamente no interior e em áreas onde é destaque a produção.

e) **Escola Estadual Técnica Rubem Machado Lang - Santiago**

FIGURA 06 - Vista aérea da Escola



Fonte : Wilson F. Santos

A Escola Estadual Técnica Dr. Rubem Machado Lang, Santiago, localizada na Br 287 Km 399, possui uma área de 69 ha, distribuída em áreas de produção e criação. Aproximadamente 3ha são destinadas à sede, onde se encontram estruturas arquitetônicas para as atividades pedagógicas, distribuídas em salas administrativas, pedagógicas, nutrição, monitoria e alojamentos, bem como UEPs de Zootecnia, Agricultura e Indústrias Rurais, possuindo também materiais de apoio. A referida escola possui 150 alunos que estão distribuídos em: 18 alunos na educação infantil, 79 alunos nas séries iniciais e 53 alunos nas séries finais. A referida escola está sendo transformada em Escola Técnica pelo Conselho Estadual de Educação. Possui 26 professores e 28 funcionários. Ocupa hoje importante espaço no contexto do desenvolvimento da região de Santiago.

Esta análise oportuniza a reflexão de meios de compreensão de cada unidade, visando estabelecer o que ela é, o que ela faz e onde ela faz, reunindo assim elementos que contribuam para transformar suas existências.

Assim sendo, estas escolas constituem-se numa amostragem representativa de um complexo maior, constituída por todas as escolas estaduais agrícolas de nosso Estado. A ausência de uma bibliografia especializada e a familiaridade com o local, bem como os fatos relevantes vivenciados pelo autor, contribuíram para a escolha do local.

1.3. Objetivos

O objetivo desta dissertação é analisar, observar e estudar no âmbito das escolas agrícolas da região das Missões, no Rio Grande do Sul, os conhecimentos, ações e percepções dos professores em relação à mudança do modelo difusionista para a da sustentabilidade, a fim de apontar contradições e possíveis alternativas de superação, levando-se em conta a expectativa de desenvolver uma educação agrícola com base em uma pedagogia que possa evidenciar práticas que conduzam a sustentabilidade.

Assim, este trabalho busca mais especificamente, sob uma perspectiva qualitativa, analisar como estas questões estão sendo tratadas nas escolas agrícolas da região das Missões. Desta forma, traz-se à tona as dificuldades advindas desta perspectiva, ao mesmo tempo em que evidencia uma relação da ação do professor no que diz respeito às práticas sustentáveis no interior destas escolas e às repercussões na sociedade em que esta escola está inserida, além de apontar pressupostos para a sociedade onde o educando orientado por esta ação irá interagir.

Acerca do profissional em questão, indaga-se o grau de conhecimento deste em relação ao Plano Estadual de Educação, na medida em que este propõe que a educação profissional será ministrada, no Sistema Estadual de Ensino, nos níveis básico, técnico e tecnológico, e *estará embasada no compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável*, no respeito aos valores éticos, políticos e estéticos em uma visão de sociedade solidária, humanista e justa e no pluralismo de idéias, concepções pedagógicas e coexistência de instituições governamentais e não-governamentais de ensino.

Busca-se ainda analisar a preocupação deste profissional com as questões propostas na medida em que este observa como certo ou errado e quais as dificuldades observadas, bem como sugerir e avaliar o que está sendo proposto. Assim sendo, ainda acrescenta-se o entendimento que possui sobre a sustentabilidade.

⁴ - A lei Federal nº 9.394/96, a atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto a composição dos níveis escolares, nos termos do artigo 21 da LDB, não deixa margem para diferentes interpretações: são dois os níveis de educação no Brasil – educação básica e educação superior, sendo a educação básica nos termos do artigo 22 “ tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores”. A LDB reservou um espaço privilegiada a educação técnica, ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino sendo considerada um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano, na nova ordem econômica mundial. Além disso, a educação profissional articula-se de forma inovadora, a educação básica. O decreto Federal nº 2.208/ 97, a o regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III do título V) e o § 2º do artigo 36 da Lei Federal nº 9.394/96 configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos.

Diante do exposto, este estudo pretende se caracterizar como uma contribuição na percepção da passagem de um modelo difusionista para o da sustentabilidade bem como avaliar o grau em que isto está acontecendo além de servir de pressuposto para estudos e referências para trabalhos que deverão surgir quando da abordagem do tema. Leve-se em conta que entre, outros objetivos, tem fundamental importância o fato de que muito pouco ou quase não existem subsídios deste assunto sendo então este fonte de referência.

1. 4 Procedimentos metodológicos

Para realização deste trabalho, seguiu-se a metodologia proposta por Lakatos e Marconi (1991), utilizando-se como método de abordagem o dialético hermenêutico através da interpretação dos questionários respondidos pelos professores das Escolas de Ensino Agrícola da região das Missões a partir da realidade vivida por cada um utilizando-se como técnica para coleta de dados a entrevista semi estruturada (anexo 01). Este estudo tem por base o método monográfico, ou estudo de caso, criado por Le Play que consiste em: “ *observar e estudar o conjunto de atividades de indivíduos, profissões, instituições ou comunidades.*”

A população envolvida no presente trabalho foi constituída por professores de cinco Escolas de Ensino Agrícola da região das Missões, sendo elas: Escola Estadual Técnica de Encruzilhada – Maçambará, Escola Estadual Técnica Cruzeiro do Sul – São Luiz Gonzaga, Escola Estadual Técnica Guaramano – Guarani das Missões, Escola Estadual Técnica Aquelino de Santis – Santo Antonio das Missões, Escola Estadual Técnica Dr.Rubem Machado Lang – Santiago. Cabe informar que o número de escolas pesquisadas representou 17,3 % das Escolas de Ensino Agrícola da região das Missões. Para tanto, foram entrevistados 177 professores onde, inicialmente, foi feita uma visitação prévia a cada uma das escolas envolvidas e, após contato com o corpo administrativo de cada escola, procedeu-se uma reunião com o objetivo de esclarecer e fundamentar o trabalho proposto. O trabalho foi realizado em todo corpo docente independente da formação.

A pesquisa ocorreu em um período pré-determinado, onde cada um dos entrevistados teve um tempo de 120 minutos (2h), para responderem e promoverem a devolução do material. A pesquisa se restringiu a coletar informações referentes ao papel do professor frente às inovações; a capacitação para a nova realidade; o conhecimento da proposta do Estado; o compromisso para que a mudança aconteça; as incertezas em relação à mudança e os caminhos a serem seguidos para a nova realidade.

Os dados coletados receberam tratamento qualitativo com a tabulação das informações feitas através da seleção das categorias de respostas e suas respectivas frequências.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES E ANÁLISES SOBRE ESCOLAS AGRÍCOLAS

2. As Escolas Agrícolas

A lista de promessas que a modernidade fez e não cumpriu é imensa. Se tentássemos fazer um inventário das mesmas, na cabeça da lista figuraria com toda probabilidade o compromisso fáustico de domínio completo da natureza.

Barcelos apud Heller, 1995

Para Toynbee apud Luzuriaga (1985 p. 11), [...] *existe educação desde que há homens sobre a terra; calcula-se que a vida deles começou a uns três mil séculos, destes só uns 60 séculos pertencem às sociedades civilizadas, assim verificamos que a maior parte da vida humana transcorreu na fase primitiva ou pré-histórica.*

Piletti (1988, p. 44,45), [...] *“diz que a natureza das primeiras escolas permanece oculta na pré-história”, ou ainda [...] que a imitação foi uma das primeiras formas de adquirir conhecimento entre os povos primitivos, onde o animismo⁵, possuía presença constante.*

Períodos mais recentes apontam o aparecimento de inovações, tempo em que a transição da sociedade primitiva para os primeiros estágios da civilização caracteriza-se pela substituição da organização genética⁶, por uma organização política e a formação de uma linguagem escrita e de uma literatura⁷.

⁵ - O animismo consiste na crença de que todas as coisas possuem alma ou espírito.

⁶ - Enquanto a organização genética da sociedade baseia-se na família ou classe, a organização política, tem por base a individualidade, Piletti,(1995).

⁷ - A formação de uma linguagem escrita e de uma literatura, indica que a sociedade, além de ter consciência do seu passado, já descobriu os meios para conservá-la.

Um corte no tempo, avanços tecnológicos, guerras e revoluções marcam o início do século XX. Houve destaque para a expansão dos sistemas educativos nas nações industrializadas e o surgimento de novos sistemas escolares na Ásia e na África, tornando a educação básica praticamente universal. Assim, a escola viu-se no centro de um vasto movimento de idéias e propostas de reformas, visando à adequação aos novos tempos, com base em que o aluno só aprende aquilo que é significativo para ele. Surge assim a educação nova sendo o aluno o centro de todo o processo.

Para Bordenave apud Pizzolo (1990, p.8), [...], *educação é uma preocupação de homens e sociedades ao longo da história da humanidade.*

Com base nos diversos aspectos, visualizamos não ser esta um processo estanque, mas abrangente e originando vários conceitos, entre tantos outros o da educação rural, que de acordo com *Ferreira (1986, p. 1528) [...] “rural é tudo aquilo que for relativo ou pertence ao campo”, visualiza-se assim na educação rural o suporte para a existência de escolas rurais e as escolas agrícolas.*

Para compreendermos melhor Escola Agrícola, parece-nos ser oportuno definirmos inicialmente o que entendemos por estes conceitos. Escola, para Oliveira (2002, p. 215) “.

...é a instituição, especificamente organizada para transmitir seletivamente, as pessoas a herança cultural da sociedade”.e ainda “[...] um conjunto de normas e procedimentos padronizados, altamente valorizados pela sociedade que tem por objetivo principal a socialização do indivíduo e a transmissão de determinados aspectos culturais”

Para Teixeira apud Viera (1969, p.39) “[...] *é uma instituição artificial e abstrata destinada a complementar a ação da educação, muito mais extensa e profunda que outras instituições”.*

Assim, para definirmos o termo “agrícola” buscamos no dicionário contemporâneo brasileiro o que Guimarães (1967, p. 41) “[...] *diz ser o termo originário do latim, refere-se a agricultura, o mesmo que agricultor, termo este que*

por sua vez tem origem no próprio latim “ager, agri = campo”, e “cultura = a cultura”. Desta forma, com base na abordagem evolutiva, a agricultura que, com a mudança de comportamento nos povos primitivos, traz a preocupação oriunda das incertezas da caça e a concorrência de novos grupos humanos, ainda no período mesolítico, (10000 a 7000 a C)e faz nascer a maior revolução técnica do homem até hoje.

Desta forma, a concordância em que a escola agrícola é um espaço definido à educação do homem do campo e suas gerações encontram respaldo na definição expressa por IVOTY, (1952), que em sua época coloca que:

” [...] a escola agrícola desempenha relevante papel no sentido de buscar no espaço em que está inserido, qualificar a comunidade rural promovendo de maneira eficiente e integradora a educação rural, e ainda “[...] sendo a escola agrícola responsável pela educação do jovem do campo, faz-se necessário uma pedagogia que ao mesmo tempo em que aponte mudanças, estejam preservados os aspectos culturais ao longo da história produzidos”

Assim, observamos que a escola agrícola tem importância fundamental no desenvolvimento de regiões e sociedades, qualificando o homem do campo e colocando-o em contato com tecnologias que contribuem para o aumento da produtividade, conduzindo à permanência do homem no campo e proporcionando a sustentabilidade alimentar. Esta mesma escola, contudo prepara jovens para o exercício da cidadania sendo também um espaço de discussões e mudanças. AZEVEDO (s/d, apud Correa, p. 12) evidencia que a educação rural e, por sua vez, a escola agrícola é de grande complexidade e toca os interesses essenciais do país, levando assim a entendermos a razão que leva os países desenvolvidos e sua elite social a optar pela política de apoio à atividade rural, desenvolvendo uma fortalecida classe média rural com produtividade estratégica, evitando os cinturões periféricos de miséria e pobreza, promovendo assim a inclusão social.

Tem importância também a promoção de uma distinção entre educação rural e escola agrícola, sendo que a primeira constitui-se de escolas inseridas no meio rural para que exista uma educação mais próxima do cotidiano do aluno, onde se ministra conteúdos comuns com professores do sistema comum, a segunda e uma tipologia que visualiza a educação agrícola voltada para o homem do campo, com professores

técnicos, uma escola com ensinamentos técnicos e preparação para a realidade do campo.

2.1 A Evolução do Ensino Agrícola

De acordo com a Enciclopédia Larousse (1974), no período colonial, por volta de 1549, juntamente com o primeiro governador – geral, Tomé de Souza, vieram para o Brasil os padres jesuítas. Fundadores das primitivas escolas acreditavam ser possível ensinar aos índios alguma atividade profissional (considerado o primeiro indício de educação profissional), procurando trabalhar com os mesmos junto a oficinas de artesanato.

Mais tarde, por volta de 1626, com a vinda dos padres jesuítas e o estabelecimento das Missões no Rio Grande do Sul, iniciaram-se as disputas territoriais entre portugueses e espanhóis. A ocupação posterior deste Estado, em relação às demais regiões do Brasil, acabou por imprimir-lhe diferenças que se refletiram nos diversos aspectos de sua evolução cultural e socioeconômica. Desta forma, no aspecto educacional, notadamente, as preocupações oficiais revelaram-se bastante tardias.

FIGURA 07– Mapa que reflete os tempos primitivos no Rio Grande do Sul.

O Marquês de Pombal, juntamente com os padres jesuítas, destaca-se na história da educação brasileira, quando da necessidade de estender a educação escolar. Por volta de 1759, buscou organizar em Portugal bem como nas colônias daquele país, incluindo desta forma o Brasil, um sistema educacional que atingisse o maior contingente de pessoas, para que as mesmas tivessem no mínimo acesso às chamadas “primeiras letras”.

Em sua época, bem antes de o Rio Grande de São Pedro transformar-se em Província do Brasil, os jesuítas já aplicavam entre os índios um método educacional capaz de, segundo eles, tirá-los do estado selvagem em que viviam, dotando alguns da capacidade de ler e escrever outra língua, contar, entender os preceitos da religião, assim como executar arte, música e dança.

Com o advento da Guerra Guaranítica (1754-1756), os índios aculturados tiveram destino incerto assim como a educação que receberam, embora alguns deles tenham sido aproveitados pelos portugueses para a ocupação de territórios, constituindo-se em primeiros povoadores de muitas cidades do Rio Grande do Sul.

A tradição econômica rio-grandense, baseada na exploração do gado que os jesuítas deixaram solto, após o término das Missões é outro fator de retardamento da organização sistemática da educação. A educação feminina era, unicamente, o aprendizado de prendas domésticas.

Oficialmente, uma lei de 6/11/1772, que instituía um plano educacional para o Brasil, excluía o território do Rio Grande do Sul da sua aplicação. No mesmo ano, foi criado o subsídio literário, instrumento para subvencionar escolas e professores. No entanto, sua aplicação no Rio Grande do Sul só ocorreu em 1813.

Com base na falta de uma política educacional para os rio-grandenses, alguns homens de maior visão e posses contratavam professores particulares para darem iniciação cultural a seus filhos. Em 1820, foram criadas as primeiras aulas públicas do Rio Grande do Sul, em número de oito, estabelecidas nas Vilas de Porto Alegre, Rio Grande, Rio Pardo, Santo Antônio da Patrulha e São João da Cachoeira, assim como nas Freguesias de Pelotas, Triunfo e Piratini. É desse período a

introdução do Método Lancaster, de ensino mútuo, desenvolvido pelo inglês J. Lancaster. Insuficientes para atender à demanda, essas aulas provaram não funcionar a contento, tendo em vista as reivindicações que se verificaram mais tarde, principalmente após a proclamação da República Rio-Grandense, durante a Revolução Farroupilha, quando o governo imperial e os republicanos tomaram medidas concomitantes em favor da instrução do povo.

Com a chegada das primeiras levas de imigrantes alemães, no ano de 1824, em São Leopoldo, teve início uma nova modalidade educativa, onde pastores eram também os professores das comunidades, funcionando as igrejas como escolas. Caxias relatou, ao término da Revolução Farroupilha, a existência no Rio Grande do Sul de 51 escolas públicas de instrução primária, sendo 36 para meninos e 15 para meninas. A Lei Provincial de 13/3/1846 separava o ensino primário do secundário. Em 1851, foi instalado o Liceu D. Afonso, em Porto Alegre, que reunia todas as aulas secundárias em um só estabelecimento.

Na segunda metade do século XIX, com o advento das sociedades republicanas, abolicionistas e literárias, coincidentes com um progresso econômico mais acentuado da Província, produziu-se uma efervescência cultural e política. O Positivismo, doutrina em que Júlio de Castilhos apoiava suas idéias, defendia, entre outras coisas, a liberdade e a universalidade do ensino. Foram desse período as primeiras escolas técnicas e as de nível superior.

No meio rural houve um aumento de oferta educacional como tentativa de oposição às escolas dos imigrantes e ao êxodo rural que se mostrava já naquela época, com uma forte tendência crescente, contracenando com os centros urbanos que já mostravam deficiência em comportar todo este contingente de empregados oriundos do meio rural.

No início do século XX, com a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência do Estado do Rio Grande do Sul, em 1928, iniciou-se uma época de grandes mudanças estruturais, com reflexos significativos na nova maneira de entender educação. Surgiu, no Rio Grande do Sul e em todo o Brasil, uma tendência pedagógica humanista liberal, uma série de movimentos renovadores da educação se

verificaram, incluindo manifestos em favor de novos procedimentos pedagógicos e da formulação de um plano educacional unitário para todo o país.

O Rio Grande do Sul instituiu quatro Planos Estaduais de Educação. O primeiro, de dezembro de 1967, enfatizava a oferta de vagas ao maior número possível de alunos. Durante a sua vigência, ocorreu a reforma do ensino, proposição da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Por conseguinte, o plano que o sucedeu (1978-1981), pretendia qualificar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades do educando com vistas à sua "auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". O terceiro Plano Estadual de Educação foi inovador, pois, enquanto os anteriores buscavam a quantificação e a qualificação do ensino, ele introduziu o acompanhamento, a avaliação e a possibilidade de modificações que se fizessem necessárias para o atendimento pleno dos objetivos. Tal acompanhamento facilitou a elaboração do quarto Plano (1987-1990) que se preocupou em desenvolver um processo de planejamento científico e participativo da educação, proporcionando uma "base racional e democrática para as decisões políticas, administrativas e técnicas no Sistema Estadual de Ensino".

As eleições estaduais ocorridas em 1986, contribuíram para que as idéias do movimento de discussões educacionais que vinha sendo discutido, embora de forma tímida, no final da ditadura militar passassem da clandestinidade para a legitimidade institucional, fazendo com que em muitos estados professores que participavam das discussões educacionais, a partir do pensamento histórico cultural, tiveram acesso a cargos governamentais.

Com base na abordagem exposta da história da educação no Brasil, pode-se perceber que durante décadas a educação rural foi deixada de lado. Observa-se que a preocupação e a manifestação do governo brasileiro em relação a este tipo de educação tiveram início com o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1975 e 1979). Calazans (1983, p. 31) coloca que o ensino formal em áreas rurais no Brasil surgiu no fim do Segundo Império e se implantou amplamente na primeira metade do século XX.

Gomes (1987, p.13) expressa que a educação rural teve ênfase por ocasião do convênio MEC/BIRD, ocorrido em 1980, que previa a aplicação de 77 milhões de

dólares em 500 municípios do Brasil (nordestinos), onde havia maiores problemas. Para Bordenave (1990), o IICA, (Instituto Interamericano de Integração para a Agricultura) (foi um dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento do processo de inovação que as instituições nacionais começaram a desencadear nessa área do ensino no meio rural).

O ensino agrícola no estado do Rio Grande do Sul tem tido a preocupação com a formação de um cidadão consciente. Dessa forma, no presente é lançado uma discussão conjunta com a comunidade escolar e outros referenciais que consolidem uma Política Pública de Educação Profissional, que tenha por base a formação científica, tecnológica e humanista, e em seu processo deve atentar para o desenvolvimento do exercício da cidadania e do trabalho, com ênfase para o desenvolvimento sustentável como base futura de toda a proposta a ser desencadeada.

2.2 As Escolas Agrícolas de Hoje

Uma sociedade é um grupo humano que existe em um espaço definido e cujo presente e o ponto de interseção de duas dimensões temporais – o passado e o futuro - que se projetam longe. Assim em uma sociedade civilizada as pessoas devem dedicar mais tempo de sua vida a buscar cultura, conhecimento, interação humana, prazer estético e transcendência.

César Benjamin, 2001.

Mundialização é uma expressão que faz parte do vocabulário das diferentes nações do mundo, não importando o idioma ou região do Planeta em que habitam. As manobras e decisões que envolvem homens ou coisas, pequenas ou grandes paisagens, ecossistemas que acontecem em um lugar metasocial, chamada Terra, por certo perpassa pela educação e cada vez mais tende a passar pela educação rural, que tem atrelado à sua existência a escola agrícola.

A realidade atual da sociedade humana representa a aproximação de culturas e o encurtamento de distâncias entre os povos, e que tem sua definição por VELA (2000).

“Como um processo mediante o qual todas as regiões do mundo se integram e se relacionam, através das práticas econômicas”,

Embora o mundo, hoje, viva um processo violento e paradoxalmente interativo no sentido de que é possível não só ver e saber o que está acontecendo a milhares de quilômetros de distância através de modernos meios de comunicação interpessoais e internacionais, onde podemos nos deslocar de um lugar para outro em grande velocidade, de uma forma jamais imaginada, até mesmo no passado recente nossos sistemas educativos ainda carecem de atitudes que possam melhorá-los e qualificá-los, para colocar a educação em igualdade de condições com o desenvolvimento social.

Assim, Frigoto, apud Max (2001, p.28), ao manifestar-se sobre os processos educativos da sociedade atual, coloca que “[...] até hoje os seres humanos, vivem a pré-história das sociedades de classe, onde grupos dominantes escravizam ou alienam os demais grupos ou classes sociais”.

Afirmção esta respaldada por Benjamin, (2001, p. 20), quando diz que [...], ao longo de nossa história, o processo educacional foi concebido como algo restrito a uma elite especializada. No entanto, nos seus mais de quinhentos anos de caminhada, durante quatrocentos e setenta anos, o Brasil foi uma sociedade de maioria de população rural e, somente em um período mais recente, nosso país, predominantemente rural, está se transformando em um país eminentemente urbano, causando assim uma mudança nos costumes e na produção.

As escolas agrícolas de hoje, com exceção das Escolas Técnicas Federais que operacionalizaram uma grande reestruturação pedagógica, aliada a uma grande injeção de recursos financeiros, passam por dificuldades promovidas pelo descaso para com o ensino profissionalizante que desde seu início enfrenta uma certa exclusão social, como expressa Dias (1992) “[...] a criação de escolas para a

população rural, estão alicerçadas em políticas urbanas com um corpo docente do mesmo meio tendo assim dificuldades de vivenciar de maneira adequada à realidade rural”.

Desta forma, o homem do campo que ao longo da história tem sido relegado à margem do processo produtivo, não encontra na sua qualificação o espaço que lhe é devido pela sociedade, aumentando ainda mais as disparidades sociais.

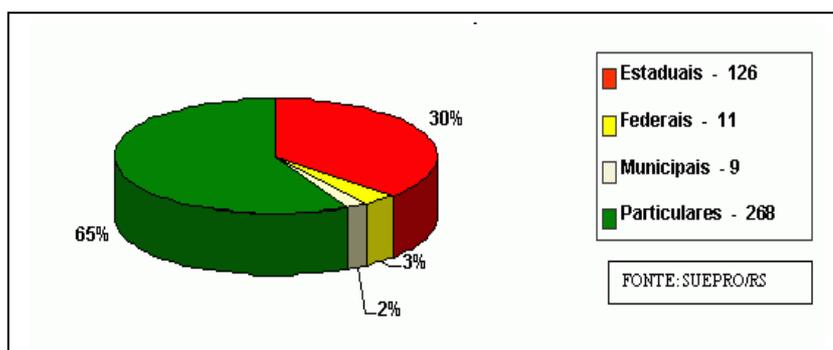
2.3 A caracterização das escolas agrícolas

Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Galdart 2000

O ensino profissionalizante, no Brasil, é ministrado pelas redes Federal, Estadual, Municipal e Particular de ensino, sendo que no Rio Grande do Sul, existem 11 Escolas Federais, com 7.547 alunos, 126 Escolas Estaduais com 21.548 alunos (onde centraremos nossa análise), 08 escolas municipais, com 1361 alunos, 196 escolas particulares, com 34.589 alunos e fundação com 2.988 alunos. O ensino profissionalizante no Rio Grande do Sul possui um total de 65.045 alunos matriculados. (Fonte: SIED/MEC - dados finais do censo).

FIGURA 08 – Escolas de Educação Profissional-RS.



Assim, o gráfico demonstra uma totalidade das escolas de educação profissional, sendo importante neste contexto as 55 escolas desenvolvendo cursos de agropecuária e, destas, 32 são do sistema estadual de Ensino Agrícola. Além de nove escolas que têm cursos voltados para o meio ambiente temos 25 escolas ligadas a cursos de turismo, sendo que 02 são do sistema estadual de ensino. Esta expectativa de escolas e número de alunos tem seu sentido na abordagem de Casagrande, (2002).

“...a reforma do ensino causou impacto sobre o ensino técnico, reduzindo matrículas e número de escolas, ao mesmo tempo, em que entende que houve melhora na clientela das escolas e aumentou as parcerias, prevê ainda que no futuro haverá redução no número de escolas nesta modalidade, devido a vários fatores entre outros, o alto custo do aluno”.

A formação do Técnico Agrícola na área de agropecuária tem por objetivo formar profissionais para exercerem atividades profissionais nas áreas de agricultura, pecuária, indústrias rurais e turismo rural. Sendo esta direcionada para o setor primeiro da economia, onde tem atuação diversificada.

O Decreto Federal de nº 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica.

Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional. Esta contribuição trazida pelo Decreto 2.208/97 aponta para a adoção de módulos na educação profissional de nível técnico e a certificação de competência que representam importantes inovações.

Perde importância com isto o parecer 45/72 que exigia predominantemente a formação específica, não acompanhando assim a necessidade de transitar pelas diversas áreas do conhecimento.

A organização curricular por módulos, atualmente, enseja na área da agropecuária, cursos técnicos com diferentes habilitações, tendo o educando um módulo básico de competências específicas de acordo com a área do conhecimento; em seguida, módulos específicos de qualificação, onde estão inseridos os elementos curriculares, proporcionando assim, com a finalização do estágio supervisionado, a habilitação profissional desejada.

Os patronatos agrícolas, com finalidade precípua de promover a instrução técnica os jovens oriundos do meio rural, deram origem a esta modalidade de ensino. Assim, buscando facilitar o acesso e permanência na escola, criou-se o internato, hotelaria em que hoje estão sendo discutidas formas de conservá-la com o aumento da participação familiar.

Com base na permanência do aluno na escola por um período maior, passou a existir a necessidade de produzir alimentos para auxiliar na manutenção dos internatos. Assim, os alunos fazendo às vezes de funcionários, que tinham como nos dias de hoje um quadro deficitário, passaram a desempenhar as mais variadas tarefas nos setores de produção.

O envolvimento das atividades produtivas com as áreas de estudo em função dos cursos de formação tornou estas atividades como práticas integrantes dos currículos dos cursos. Assim, foram criadas a partir de conjuntos de componentes afins as UEP (Unidades Educativas de Produção), coordenadas por professores com formação específica na área do conhecimento e apoiados pelas atividades dos alunos e por funcionários, quando existem.

Uma nova visão aponta para uma realidade como coloca Monteiro (2002).

“a importância dos jovens agricultores serem também empreendedores, colocando o cooperativismo escolar como uma oportunidade de sustentabilidade, de alojamentos e refeitórios das escolas, e destaca que a agricultura familiar somente tem futuro pelo sistema cooperativo e associativo”.

Esta realidade vivida hoje pelas Escolas Agrícolas do Estado faz com que constantemente sejam retomados expedientes que apontem caminhos que, desarticulados da dependência do estado, possam contribuir para a melhoria do processo pedagógico, através da qualificação de recursos humanos e melhoria de bens e equipamentos para que a escola esteja inserida na realidade comunitária, como expressa RIBEIRO (2002) “a finalidade primeira da escola agrícola é trabalhar de forma integrada a pequena propriedade, colocando à disposição da comunidade os seus recursos tecnológicos para melhorar a produtividade das famílias de pequenos agricultores, de onde é proveniente a maioria dos alunos das escolas agrícolas”.

2.4 A base legal

Vivemos numa nova época, numa época pós-industrial, numa sociedade da informação[...], o mundo esta tentando acompanhar esta mudança, e nos a educação. Esta presa a um paradigma antigo - o da sociedade industrial - e isto mundialmente, não somente no Brasil, não apenas no Ocidente.

Litto apud Ferreira 1992

O parecer 16/99, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 05 de outubro de 1999, evidencia que desde os primórdios a formação profissional no Brasil destinou-se a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo assim um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história.

O Colégio das Fábricas, criado pelo decreto do príncipe-regente, futuro D. João VI, é a primeira notícia de um esforço governamental no Brasil em direção a profissionalização. Posteriormente, 1816, é proposta a criação de uma “Escola de Belas-Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Mais tarde, em 1861, através do decreto real foi organizado “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, onde os diplomados eram candidatos preferenciais ao preenchimento de cargos públicos das secretarias de Estado.

Começando por Belém no Pará na década de 40 do século XIX, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices”, em capitais para atender

prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem. Em momento posterior, o decreto imperial de 1854 criou os chamados” Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos “, onde após aprenderem as primeiras letras mediante contratos fiscalizados pelo juizado de órfãos eram encaminhados às oficinas.

Os liceus de artes e ofícios, criados na segunda metade do século XIX, constituíram-se importantes sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”.

Ainda no início do século XX, o ensino profissional mantinha o mesmo traço assistencial. A novidade, porém, centra-se no fato de ser um esforço público para a organização da educação profissional, migrando da preocupação com o atendimento de menores para a preparação de operários para o exercício profissional.

Em 1906, com novas atribuições, consolidou-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

É neste período que se registra, em 1909, o surgimento do ensino agrícola no Rio Grande do Sul, com a criação do Instituto de Agronomia e Veterinária, Lei nº 93 de novembro de 1909, reconhecida pelo Decreto Federal nº 8.516, de janeiro de 1911, como escola média constituída de quatro cursos, entre os quais o de capatazes rurais.

Em 1910, foram instaladas dezenove escolas de aprendizes e artífices destinados aos pobres e humildes. Nesta mesma época foi reorganizado o ensino agrícola no país, objetivando formar chefes de cultura, administradores e capatazes.

As escolas de formação profissional de ferroviários desempenharam importante papel na história da educação profissional no Brasil, ao se tornarem embriões da organização do ensino profissional da década seguinte.

No conjunto de leis orgânicas da educação nacional, o objetivo do ensino profissional era oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos

desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.

Na década de 50, através da Lei Federal nº 1076/50, houve a permissão de equivalência de estudos acadêmicos e profissionalizantes, equivalência esta regulada pela Lei Federal 1821/53.

Após 15 anos de aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em dezembro de 1961, a nova legislação, além de criar o Conselho Federal de Educação, contempla o Ensino Agrícola com uma nova estruturação, e o mesmo passa a ter três graus.

A equivalência plena, no entanto, somente ocorreu a partir da promulgação da Lei 4.024/61, a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com esta lei foi sepultada a dualidade entre desvalidos da sorte e elites condutoras do país onde todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes.

De acordo com Coelho e Rech (2000, p. 63), [...] “existe uma imprecisão ao se estabelecer a forma como era e de que maneira foi instalado o ensino agrícola desde suas origens no Brasil. Porém registra-se uma evolução constante, evidenciando as várias caracterizações desde seus primórdios, tais como ensino superior, médio e prático, aprendizado agrícola, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, além de consultas e conferências agrícolas.

Em Agosto de 1971, com a proposta de uma nova reforma na estrutura do ensino no país, entra em vigor a Lei Federal nº 5.692, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, considerada um marco decisivo, com uma Política Educacional que norteou a Filosofia da nova reforma do ensino brasileiro, procurando ajustar o sistema educacional às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural.

A educação tecnológica era considerada de grande importância no final dos anos 70, quando surgiram os Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFET,

como novo modelo de ensino tecnológico, cuja proposta básica está alicerçada na integração e na verticalização dos diversos níveis de ensino.

Um novo processo revolucionário do ensino brasileiro acontece a partir do advento da Lei Federal nº 9.394 de dezembro de 1996, (LDB), que propõem profundas mudanças desde o ensino fundamental até o ensino superior, evidenciando o começo dos conhecimentos adquiridos no ensino continuado do fundamental, da preparação para o trabalho e da cidadania. Configura-se assim a identidade do ensino médio como uma etapa da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

O parágrafo único do artigo 39 da LDB define [...], o aluno matriculado, ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre, assim a valorização de uma não representa a negação da outra. Desta forma, como diz a LDB em seu artigo 36 parágrafo 2º [...]. “A educação profissional poderá ocorrer, no nível de ensino médio, depois de atendida a formação geral do educando”.

A LDB reservou um espaço privilegiado à educação profissional, articulando-a de forma inovadora à educação básica. A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o parecer CNE/CEB nº 17/97, é vantajosa tanto para o aluno como para as instituições de ensino técnico, que pode, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos.

As escolas oferecem educação técnica, que também supõem pesquisa planejamento, utilização de métodos, conteúdos programáticos, modalidade de programação em função de resultados. Com o advento da nova legislação e as inovações propostas e a serem propostas, espera-se que essas escolas preparem profissionais que gerem um conhecimento atualizado, inovador e criativo além de incorporar as tecnologias de ponta das diferentes áreas do saber.

2.5 A SUEPRO

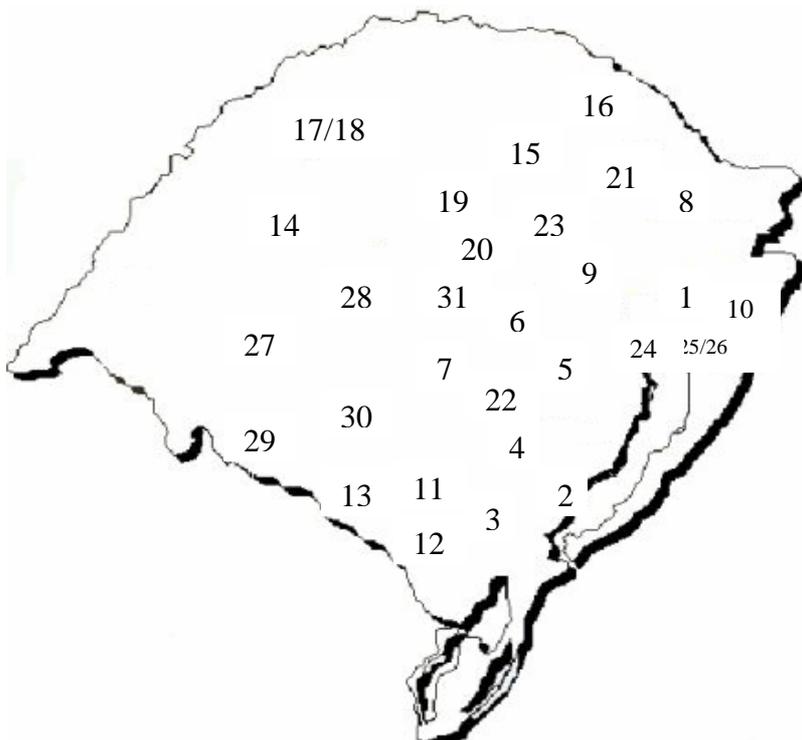
O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa deste mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens.

Charlot. 2000

A SUEPRO é hoje uma estrutura composta por 400 unidades técnicas distribuídas nos diferentes setores da economia, com mais de 700 cursos, além dos novos que estão sendo criados, possuindo um elevado número de alunos, professores e funcionários. Nela centra-se nosso trabalho, e constitui-se em um dos eixos principais do órgão, possuindo organização própria (Conselho de Diretores das Escolas Agrícolas), onde o autor possui longa caminhada.

Assim sendo, a estrutura do nosso Estado, figura entre as melhores do País no que tange ao ensino técnico, à qualificação e à preocupação com os nossos jovens, que tem sido destaque em vários encontros nacionais. Observe o mapa a seguir sobre a distribuição e localização das escolas de ensino técnico agrícola.

FIGURA 09 - Mapa com a localização das escolas agrícolas:



Fonte: SUEPRO.RS

Quadro 01 relativo a localização das escolas agrícolas estaduais.

Nº	MUNICÍPIO	Nº	MUNICÍPIO
01	São Leopoldo	16	Viadutos
02	S. Lourenço do Sul	17	Santa Rosa
03	Canguçu	18	Cerro Grande
04	Encruzilhada do Sul	19	Palmeira das Missões
05	Venâncio Aires	20	Bom Progresso
06*	Santa Cruz do Sul	21	Cachoeira do Sul
07	Candelária	22	Fontoura Xavier
08	Lagoa Vermelha	23	Cachoeirinha
09	Guaporé	24	Viamão
10	Osório	25	Stº. Antonio das Missões
11	Caçapava do Sul	26	São Luiz Gonzaga
12	Hulha Negra	27	Maçambará
13	Dom Pedrito	28	Santiago
14	Guarani das Missões	29	Carazinho
15	Erechim		

FONTE: SUEPRO.RS

A Lei Estadual nº 11.123, de 17 de janeiro de 1998, cria a Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul-SUEPRO, constituída de acordo com o artigo 8º da referida lei por um Conselho de Planejamento.

O referido conselho envolve representantes dos diferentes órgãos de nossa sociedade, entre os quais: Secretaria da Educação do Estado, Secretaria da Ciência e da Tecnologia, Secretaria da Agricultura e Abastecimento, Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, Secretaria do Desenvolvimento e dos Assuntos Internacionais, Secretaria da Coordenação e Planejamento, Corpo Docente das Escolas Técnicas, Corpo Discentes das Escolas Estaduais Técnicas, COREDE, Trabalhadores na Indústria, Trabalhadores do Comércio, Trabalhadores na Agricultura, Produtores Rurais, do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Agrícolas do Estado, União Gaúcha de Professores Técnicos, Federação das Associações dos Municípios do Estado, Escolas Particulares de Ensino Profissionalizante, Associação Gaúcha de Professores Técnicos de Ensino Agrícola. Sendo a presidência do referido conselho conforme parágrafo 1º do artigo 9º da lei 11.123, será exercido pelo representante, titular ou suplente da Secretaria de Educação do Estado.

Também é constituído por uma diretoria Executiva que, conforme o artigo 11 da lei 11.123, é composta pelo Diretor Superintendente que a presidirá e por mais três Diretores, titulares dos departamentos Técnicos, Pedagógico e Administrativo, nomeados pelo governador.

Assim, a Superintendência de Educação Profissional promove sua participação com base nas seguintes ações:

- formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas de técnico de nível médio;
- especializar, aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador;
- qualificar e requalificar para o mercado de trabalho jovem e adulto, com qualquer nível de escolaridade;
- preparar e qualificar as pessoas portadoras de deficiência para o mercado de trabalho, independente de idade e nível de escolaridade.

Em sua caminhada, a superintendência de educação profissional de nosso estado tem pautado suas ações em busca de encontrar políticas adequadas a partir da discussão com os segmentos sociais, que possam evidenciar o crescimento do ensino profissional em nosso Estado. Assim é oportuno o que coloca Graboswiski, (2001, p. 9)

...desde seu início a SUEPRO - RS, procurou definir um eixo norteador para a educação profissional, capaz não só de manter cerca de 700 cursos técnicos em aproximadamente 400 instituições, mas ao mesmo tempo articulá-los com projetos de desenvolvimento social, econômico, tecnológico e cultural.

Os efeitos da globalização nos seus aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais, que tem por base a sociedade do conhecimento com um mundo sem fronteiras, sem distâncias físicas, interagindo e influenciando o cotidiano da humanidade, onde mudanças e inovações tecnológicas acontecem em ritmo acelerado, conduzindo países à necessidade de gerar, gerir e disseminar conhecimento.

Desta forma, o cenário brasileiro não se distancia da presente realidade apresentando elevadas desigualdades sociais, aliadas às contradições da falta de consenso, inclusive político, na busca de encontrar diretrizes capazes de apontar caminhos promissores para o desenvolvimento da educação profissional e especialmente da educação rural.

No cenário regional, onde o órgão tem centrado sua ação, acompanhamos os parâmetros estabelecidos pela atual administração no que tange a objetivos estratégicos de gestão, tecnologia, infra-estrutura e pessoas.

Opções Estratégicas

TABELA 02 - Quadro Gestão

1. Implantar um Sistema de Gestão da Qualidade na SUEPRO e nas escolas. (sistema de informação, diagnóstico, pesquisa de egressos).
2. Firmar parcerias com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. (Conselho de Planejamento, comitê de diretores).
3. Captar/aprimorar fontes de financiamento para Educação Profissional. (repasso das escolas).

TABELA 03 - Quadro Tecnologia e Infraestrutura

4. Tecnificar as escolas de Educação Profissional.
5. Integrar, em rede de informática, escolas, CRE's e SUEPRO.
6. Melhorar e ampliar a rede estadual de escolas de Educação Profissional.

TABELA 04 - Quadro Pessoas

- Promover a habilitação e capacitação dos profissionais da Educação Profissional.
- Desenvolver programas de incentivo à formação integral e empreendedora dos alunos.

Desta forma, a SUEPRO-RS, de acordo com Martins 2004, articulada com políticas públicas de desenvolvimento do governo do Estado tem caminhado com a missão de [...] “*promover políticas estaduais de educação profissional, visando o desenvolvimento da pessoa humana, favorecendo sua inserção na vida produtiva de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, para a redução das desigualdades regionais e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária*”.

Assim, a SUEPRO-RS, coordena hoje as diretrizes do ensino profissional no nosso estado para uma rede de escolas distribuídas em diferentes pontos deste, com uma diversificação de cursos nas diferentes áreas do conhecimento.

TABELA 05 - Escolas por área profissional da rede estadual

Área Profissional	Nº de Escolas De todas Redes	Nº de Escolas Estaduais
Agropecuária	55	32
Artes	6	-
Comércio	38	2
Comunicação	10	2
Construção Civil	5	2
Design	7	2
Geomática	1	-
Gestão	268	92
Indústria	102	30
Informática	173	13
Lazer e Desenvolvimento Social	2	-
Meio Ambiente	9	-
Química	19	6
Saúde	206	12
Telecomunicações	16	-
Turismo e Hospitalidade	25	2

Fonte: SUEPRO. RS

Observamos que existem diferentes modalidades de cursos técnicos distribuídos em varias escolas do estado do Rio Grande do Sul, assim na abordagem seguinte busca-se compreender os modelos curriculares nas escolas agrícolas da região das Missões, embora existam dezenas de modelos aqui abordaremos especificamente o caso das escolas agrícolas da região das Missões.

CAPÍTULO III

OS MODELOS CURRICULARES NAS ESCOLAS AGRÍCOLAS DA REGIÃO DAS MISSÕES.

3.1 Os Modelos Curriculares Tradicionais

“Nas escolas da antiguidade, os filósofos aspiravam à distribuição da sabedoria; nos colégios modernos, nosso propósito é mais humilde: ensinar matérias. A queda desde a divina sabedoria, que era a meta dos antigos, até o conhecimento das matérias, segundo os livros-texto, obtidos pelos modernos, marcam um fracasso educativo mantido através dos tempos. Não sustento que na prática da educação os antigos tenham obtido maior sucesso que nós..o que afirmo é que, no alvorecer de nossa civilização européia, os homens começaram com os grandes ideais que devem inspirar a educação, e que gradualmente nossos ideais foram decaindo até se enquadrar em nossa prática. Quando os ideais descem ao nível da prática o resultado é o estancamento.” (Whitehead, 1965)⁸

Vivenciamos que qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, realizadas por grupos ou sujeitos específicos, tanto na dimensão espacial, como na dimensão temporal. Assim, ao abordarmos as questões de currículo sabemos que esta tem estado no centro dos processos de discussões atuais sobre educação.

Desta forma, profissionais, pais, estudantes, juntamente com governantes, têm estado preocupados em examinar e compreender a escolarização, que deve orientar cidadãos e cidadãs, para uma vivência em sociedade de forma harmônica e sustentável.

⁹ - Whitehead, A, Los fines de lá Educacion. Buenos Aires, 3ª ed. Citado em Compreender e Transformar o Ensino, Sacristám e Gómez, 4ª ed. 2000.

A discussão sobre o que ensinar centrou-se na tradição anglo-saxônica, em torno do currículo, um conceito definido, primitivamente nos fins e conteúdos do ensino.

Sabemos que o currículo se compõe de idéias, teorias e métodos que focalizam uma maneira de pensar a educação. Esta premissa encontra fundamentação nas diferentes abordagens já escritas, como é caso de Sacristán (1998, p. 125,126), que ao se pronunciar sobre currículo, diz que:

...”Faz referência à carreira, a um percurso que deve ser realizado, tem sua origem no latim e provém da palavra currere”.

Tanner e Tanner (1980) afirmam que para tornar mais factível a significação do conhecimento escolar para os estudantes:

“O currículo não deve abordar exclusivamente a herança cultural da humanidade, mas também os problemas do homem e da sociedade. A educação geral requer uma perspectiva sobre o conhecimento que é essencialmente diferente do conhecimento próprio da educação especializada”.

Falando sobre currículo, Veiga (1995.p.26) descreve como sendo:

“...uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive: a transmissão do conhecimento historicamente e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito”.

Ficaremos, então, com a compreensão de currículo como o conteúdo de toda a experiência que o educando(a) tem nos ambientes escolares.

Como assinala Jackson (1975), em sua obra *A Vida nas Aulas*, que em sua época marcou de forma profunda o pensamento pedagógico atual, ao descrever a importância de um ambiente escolar, onde as relações sociais, as relações de autoridade, o uso de prêmios ou castigos constituem um currículo oculto.

A constatação de que o próprio currículo oculto possui uma dimensão sócio política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade é aprofundado por Egglestonb (1980, p.27), que ao se pronunciar sobre currículo oculto coloca:

.....As obrigações que o currículo oculto impõe aos educandos são tão importantes ou mais para eles para sua sobrevivência e sucesso na escola....”.

Desta forma, vivenciamos que todo o conjunto que compõem um ambiente escolar tem em sua conjuntura uma importância fundamental para a formação do educando, pois é esta estrutura que contribui na construção do conhecimento dos diferentes grupos sociais.

Se formos livres para agir e nos construirmos, e a vida é uma relação que deve supor compreensão do homem como ser coletivo observa-se que é na dimensão do dar e receber que o homem constrói sua personalidade. Assim, os projetos educativos devem ser sempre alicerçados em atitudes atualizadas e comprometidos. Com a vivência dos diferentes grupos de uma sociedade. Desta forma a citação de Rays,(1989), encontra fundamentação quando fazendo uma referência a currículo diz:

“...é sem dúvida um tema sempre atual, na medida que todo o conceito de currículo parte da idéia que se tem de sociedade, educação, homem e conhecimento”.

Assim, observamos que qualquer projeto educativo organizado deve ser composto pela preocupação com o todo da educação das gerações e contingentes humanos que, com base no conhecimento, pressupõe práticas de convívio em grupos, evidenciando a preservação do ambiente em que vivem.

Nossas Escolas Agrícolas da Região das Missões, que não se distanciam da realidade expressa, e nem tão pouco da realidade das demais escolas agrícolas, têm nesta abordagem uma profundidade maior na medida em que nas escolas agrícolas a proposta curricular conduz o educando a participar inserido em regimes

de semi-interno* ou interno*, tendo que passar grande parte de seu tempo dentro da escola, desenvolvendo atividades relativas a sua formação.

Esta situação diferenciada das demais escolas do sistema comum faz com que a medida em que estes educandos deixam o convívio familiar, seus hábitos e seus costumes, é de extrema importância que a escola consiga satisfazer as expectativas destes alunos.

Para isto, os educadores das escolas agrícolas, além de terem que estarem preparados para esta realidade, devem estar permanentemente preocupados em construir coletivamente um currículo que contemple todas as expectativas desta realidade vivida por estes jovens que possuem vocação ou exercem atividades no meio rural.

3.1.1 Os currículos na fase inicial

Os homens não são como as abelhas e as formigas a memória para os homens não é a repetição é aquisição do novo.

Giordano Bruno

Durante quase todo o século passado, a educação de forma geral buscou um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação. Isto resultou na busca constante de se criar um método mais eficiente de elaboração de currículo.

Em período não muito distante, nos Estados Unidos e na Inglaterra, a antiga sociologia da educação seguia a tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional; sendo que esta sociologia baseava-se em variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar), e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar). Nesta situação, no entanto, não se socializava o que ocorria entre estes dois parâmetros. Assim não se questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. Michel Young (1971).

O currículo tradicional era tanto como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças ou jovens eram bem sucedidos ou não nesse currículo.

Em nosso país vivenciamos o que chamamos de regimentos outorgados, que norteavam as escolas, não sendo diferente no ensino agrícola na época em que colocavam as políticas e diretrizes de governo. Os currículos eram repassados de forma pronta, a partir de discussões de gabinete no órgão central, geralmente não importando as características de cada escola e suas peculiaridades regionais.

Marlene Ribeiro (2002), ao reportar-se sobre escola agrícola, no I Fórum Nacional de Ensino Agrícola, Imbé, RS, faz a seguinte explanação:

...a finalidade primeira da escola agrícola é trabalhar de forma integrada à pequena propriedade, colocando à disposição da comunidade os seus recursos tecnológicos para melhorar a produtividade das famílias de pequenos agricultores, de onde é proveniente a maioria dos alunos destas escolas....

Assim é como ter presente em uma determinada região o ensinamento de determinado tema que não condiz ou nada tem a ver com a realidade de quem está envolvido. Desta forma, faz-se necessário ter presente que esta tipologia de escola somente obterá sucesso se estiver acompanhada da preocupação de elaborar um currículo que esteja ao mesmo tempo atendendo às necessidades da formação do aluno e de acordo com sua realidade vivida no meio no qual está inserido.

Estas orientações prontas, determinadas, que seguiam as políticas de governo, terminaram por contribuir para um atraso sem precedentes na história destes educandários, conforme expressa o autor:

....nas escolas agrícolas durante muito tempo concordou-se em participar de uma estagnação ,letárgica que proporcionou um considerável atraso no campo da pedagogia e da modernização, conduzindo as mesmas a um descompasso com o desenvolvimento social e a os anseios de seus alunos..

As políticas referidas provocam atrasos à medida que, a cada governo que se instala por ocasião dos processos sociais democráticos, trazem consigo suas diretrizes e políticas próprias de governo, tendo muitas vezes que se adaptar um projeto político-pedagógico em andamento de uma determinada escola a uma nova política educacional, antes mesmo de saber se aquele era o caminho adequado para aquele grupo social ou não.

Ao se referir a ponto de partida para construção do projeto político-pedagógico, Veiga (1995), nos diz que:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.

Desta forma, observamos que a determinação dos saberes que devem compor o currículo escolar implica a constante análise interpretativa e crítica da cultura dominante ou popular. O currículo expressa uma cultura historicamente construída e, como tal, não deve estar separado do contexto social.

A abordagem de que o paradigma curricular tecnocrático dominante pode estar envelhecendo faz sentido, porém está longe de ser uma relíquia do passado. A luta para substituí-lo por princípios e suposições em concordância com a visão da nova sociologia do movimento curricular será, sem dúvida, difícil. A luta por uma nova espécie de racionalidade curricular não pode ser abordada como uma tarefa simplesmente técnica.(Giroux, 1997:41).

3.1.2 A Normopatía

“...a humildade exprime uma rara certeza de que ninguém é melhor que ninguém....”
(FREIRE, Paulo)

Homem de Carvalho (1999) coloca que todas as questões têm que ser colocadas, mas que temos de avançar no sentido de irmos até a raiz do problema que estamos abordando.

Assim, nos dias de hoje, qualquer tema proposto para discussão deve ser antecedido de uma análise de dois fundamentos que ocorrem no momento:

- O primeiro está relacionado com a apatia social ante os fatos que ocorrem com frequência: o desemprego, a concentração de renda e da propriedade, os inúmeros fatos que caracterizam a injustiça social, fatores estes que conduzem à banalização.

- O segundo fenômeno aqui transposto explicita-se pela fase capitalista atual, traduzida pelo conceito de globalização. Assim, o poder econômico e político de ordem mundial induziam países e governantes a aceitarem o receituário neoliberal que defende e propagandeia a modernidade, mas, no entanto, o progresso tecnológico não é visto como um instrumento de melhoria da qualidade de vida da população ou do contingente humano, e sim, mais como um meio de acumular e concentrar riquezas.

Vivemos, segundo Cristopper de Ville, apud Carvalho (1999.p.64), em um ambiente de “Normopatia”.

...expressão usada por psicopatologistas para designar personalidades que se caracterizam por atitudes de extrema normalidade e conformismo diante de comportamento social e profissional...”

A educação rural, durante um longo período, viveu uma espécie de normopatia à medida que apresentava atitudes de conformismo com a realidade que vivenciava. Assim, deixamos de ponderar as questões que deviam nortear as políticas para a educação do homem do campo. Durante este período nos permitimos ser poucos imaginativos, pouco criativos, e aceitamos de forma passiva as determinações centralizadas sem contestar ou discutir o que estávamos recebendo, para que servia, ou seja, tinha alguém que pensava por nós. Não percebemos ou deixamos de perceber que estes encaminhamentos prontos, pré-elaborados, pouco ou nada tinham a ver com as diferentes realidades regionais onde estão inseridas as inúmeras escolas de educação agrícola.

Deixamos de pensar a importância que tem, para a sociedade humana e para a cultura, a imaginação, a criatividade que devem sempre nortear os processos educativos.

A capacidade imaginativa é algo inerente ao ser humano, estando intimamente ligada ao mundo da vida nas suas mais complexas dimensões.

A vivência social dos diferentes grupos humanos enfrenta hoje aspectos preocupantes em relação ao modo de vida que estamos empreendendo em sociedade. A afirmativa de Barcelos, apud Vela (2003), quando se reporta sobre a maneira com que estamos vivendo, diz que:

“...chegamos, hoje, a ponto de vivermos sem vivenciarmos os acontecimentos. Ou seja: fomos ao longo do tempo perdendo a capacidade de saborearmos nossos saberes.....”

Esta forma de vida moderna, descomprometida do passado, e de pouca responsabilidade com o futuro, influi diretamente no comportamento dos jovens e na maneira que devemos proporcionar a sua educação.

Em nossas escolas agrícolas isto também tem reflexão na medida em que na maioria das vezes encontramos muitas dificuldades, jovens que, embora buscando uma formação, pouco se comprometem com as responsabilidades inerentes ao seu campo de ação. Embora tenhamos ao longo do processo de existência das escolas agrícolas, proporcionando práticas pedagógicas na busca de uma nova realidade para esta espécie de torpor latente, sabemos que isto está relacionado com a apatia social proporcionada pelo modernismo, apatia esta que tem conduzido contingentes de nossa sociedade a esta espécie de conformismo com o que estão vivendo ou vivenciando.

3.1.3 O Difusionismo

“...podemos afirmar que a sociedade é sempre outra e outra, pois, ao imaginarmos, reinventamos, recriamos diferentes do que era...”

Durante milênios a humanidade experimentou muitos tipos de sociedade. No entanto, ao longo da história, o processo educacional foi naturalmente concebido como algo restrito a uma elite muito especializada. A mudança que ocorreu a este respeito, mudança esta que é uma revolução na história humana, amadureceu lentamente, envolvendo vários acontecimentos e processos.

Assim, podemos ver o despontar na Reforma Protestante, com a idéia que todo o cristão deve ler a Bíblia e, portanto, deve ser alfabetizado. Vimos com clareza no Iluminismo, quando intelectuais imaginaram ser possível reorganizar a sociedade em torno da predominância da razão sobre a tradição e, com Rousseau à frente, se debruçar sobre o tema educação.

Também é notado na Europa do século XIX, onde se generalizam dois grandes processos, após a era Napoleônica, sendo um deles a formação das noções modernas nas quais pressupõe a criação de contingentes humanos dotados de uma identidade clara. A consolidação desta identidade deveria ser por instituições específicas dos estados nacionais nascentes. Eram os sistemas educacionais, a os quais cabia unificar línguas, descobrir e discriminar uma literatura, contar uma história nacional e difundir a idéia dos direitos e deveres.

Desta forma, prevaleceu à idéia mais progressista, nasceram os sistemas públicos de educação de massas, uma enorme novidade histórica para a humanidade.

O Brasil não acompanhou estes processos. Enquanto na Europa, acontecia uma revolução educacional, o Brasil vivia uma involução. Assim, na época colonial, o único grupo que disseminou alguma educação foram os jesuítas, que terminaram

expulsos mais tarde, pois não fazia sentido uma educação em massa em uma sociedade escravista*.

Mais tarde, na fase final da República Velha surge a novidade que vem da própria sociedade, a multiplicação dos diferentes tipos de movimentos, sociais, culturais, políticos e militares. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação, defini-se a meta de construir um sistema nacional de educação para todos e homogêneo, em torno da idéia da escola pública.

Os indiscutíveis indícios de que transformações estão ocorrendo em nossas maneiras de pensar, de conviver e de habitar o mundo nos dão a dimensão de como viveremos neste século que se inicia. Muitas as perplexidades, as incertezas, os desafios, novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação. O mundo se torna uma província global, uma fábrica global, um shopping center global (Ianni, 1995).

Mudanças constantes trouxeram críticas severas ao sistema e à escola como instituição social, que criada para uma realidade difusionista, vê-se diante desta nova realidade social. A esse respeito assim se expressa Traldi (1977 p.13,14).

...a escola foi criada para a transformação de conhecimentos às diferentes gerações, com disciplina, regime, a limitação em matérias estanques e no conservadorismo que conduzia as pessoas a passarem para os filhos o que tinham aprendido...

Destas necessidades surgidas passou-se a questionar aquela transição pura e simples do conhecimento de forma passiva, do professor ao aluno, (difusionismo) daqueles conhecimentos como o “saber acumulado e acabado”, e começou a exigir ensinamentos que incluíssem técnicas e instrumentos que trouxessem uma nova visão educacional. Somos, desta forma, levados a perceber que, até 1960, as questões curriculares eram tratadas “em si mesmas”. Ou seja, não se confrontavam com a sociedade em que estavam inseridas. No Brasil, a relação com a sociedade acontece na mesma década e recebe o nome de ‘Nova Sociologia da Educação’. A

busca de respostas em torno do currículo faz com que surja uma Sociologia do Currículo, (Berticelli, apud, Costa, org. 2001).

O conceito de currículo, até a década de 1970, atinha-se muito ao rol de disciplinas e ainda não se percebia, no Brasil como em outros países, a mera função instrumental das disciplinas no contexto curricular. Embora o currículo tenha história recente, ainda que seja um termo usado desde a Antiguidade Clássica, somente na década de sessenta é que podemos visualizar a conexão das questões curriculares com os problemas sociais.

Assim, o currículo é o lugar dos eventos micro e macro dos sistemas educacionais. No plano pedagógico, testemunha-se na atualidade a passagem de uma educação centrada nos saberes disciplinares para um ensino centrado na produção de competências.

Como explica Tanguí (1997), apud Dalmoro (2001.p 53).

....o movimento de definição de modelo pedagógico centrado na competência, encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural- mas tende a organizar também a educação geral.....

Os processos educativos institucionalizados contribuíram sobremaneira para a construção de identidades individuais e sociais. A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de um emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente de atributos individuais. Neste sentido, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto de pessoas.

3.1.4 Organização atual da educação profissional de nível técnico.

A unidade não vem do fato de todos, (pessoas e setores de uma instituição) realizarem as mesmas ações, mas de todos caminharem na mesma direção.

Danilo Gandin

O Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar os artigos 39 a 42 (capítulo III do título V) e o § 2º do artigo 36 da Lei Federal nº 9.394/96, configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores, visando ao seu melhor desempenho no exercício do trabalho.

O nível técnico é destinado a habilitar alunos matriculados ou egressos do ensino médio (inciso II do artigo 3º), podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (artigo 5º), sendo que o diploma de técnico só poderá ser expedido mediante a conclusão do ensino médio (§ 4º do artigo 8º).

Os cursos técnicos poderão ser organizados em módulos (artigo 8º); no caso do currículo estar organizado em módulos, estes podem ter o caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (§ 1º do artigo 8º).

De acordo com estes dispositivos, a educação profissional de nível técnico contempla a habilitação profissional de técnico de nível médio, (artigo 3º, inciso II e 5º), as qualificações iniciais e intermediárias (artigo 8º e seus parágrafos), e complementarmente, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização (inciso III do artigo 1º).

De acordo com o § 2º do artigo 8º, a possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico é ampla, inclusive de “disciplinas ou módulos cursados”. O prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não pode exceder a cinco anos.(§ 3º do artigo 8º).

O aproveitamento de estudos pode ser mais amplo: as disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas no ensino médio, poderão ser aproveitadas para habilitação profissional até o limite de 25% do total da carga horária mínima do ensino médio, independente de exames específicos (§ único do artigo 5º).

De acordo com o artigo 41 da referida lei, “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Assim, o aproveitamento de estudos mediante avaliação é encarado pela LDB de maneira bastante ampla.

3.2 Modelo Curricular e a Sustentabilidade

Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros; tudo, a terra, os frutos, as riquezas minerais, os homens e a sua capacidade de trabalho são objetos para gerar capital para os outros.

Galeano – 1983.

Há aproximadamente 3,5 bilhões de anos, iniciou no Planeta Terra a biosfera, espaço onde a vida é possível e pode ser considerado um grande ecossistema. A biosfera cresce à medida que as formas de vida se multiplicam.

Esta reprodução das diferentes formas de vida e as interações entre os seres vivos e o ambiente são objetos de estudo da ecologia.

Estando a superfície da terra em constante processo de transformação ao longo de sua existência, o Planeta registra drásticas alterações ambientais; exemplo disso são as glaciações ocorridas que alteraram o ambiente e as formas de vida no Planeta. Com o surgimento do homem, o ritmo da mudança se acelera.

Se considerarmos também em termos geológicos, a humanidade evoluiu muito recentemente no Planeta, vindo a encontrar o mundo quase em seu estado atual. No entanto, a história da adaptação a ambientes em constante mudança

termina por ocupar uma gama muito maior do que qualquer outra espécie animal ou vegetal.

No Brasil, o tema da educação para a sustentabilidade ainda é pouco disseminado na literatura e nas práticas que têm relação com a educação e o meio ambiente, mas a crescente preocupação com as práticas sustentáveis no contexto de um mundo globalizado, marcados por relações entre as esferas *locais e globais e por relações de dependência política e cultural entre países do centro e da periferia do sistema mundial, faz com que cada vez mais tenhamos preocupação com a sustentabilidade.

3.2.1 Antecedentes do desenvolvimento sustentável

Há muitas e muitas eras, existe no ser humana uma vontade de conquistar, de realizar e principalmente de voar.

Maria Lúcia Araújo, 1998.

Embora as origens do discurso da sustentabilidade estejam centradas em diversas falas e contextos históricos, visualizamos que suas expressões mais recentes talvez possam ser observadas nos princípios da década de 70 do século passado. Podemos ver seus sinais nos movimentos sociais em defesa da ecologia que surgem nesse período em diferentes pontos do mundo. As diversas conferências promovidas pela ONU, os trabalhos de IGNACY SACHS, as propostas da Comissão Brundtland, são referências mundiais que nortearam o tema sobre desenvolvimento sustentável.

Entre os temas para debater sobre meio ambiente e desenvolvimento; visualizamos os relatórios do Clube de Roma e, mais ou menos diretamente, nos trabalhos de autores pioneiros, de diversos campos, que refletiram sobre as mesmas questões. Contudo, as referências mais profundas à noção de desenvolvimento sustentável estão sistematizadas nas citações do economista IGNACY SACHS, que desenvolveu a noção de Eco-desenvolvimento.

Sachs formula a noção de Eco-desenvolvimento e propõe uma estratégia multidimensional e alternativa de desenvolvimento que articulava promoção

econômica, preservação ambiental e participação social. Destacava, com especial atenção, meios de superar a marginalização e a dependência política, cultural e tecnológica das populações inseridas nos processos de mudança social. São marcantes em seus trabalhos os compromissos com as sociedades de países menos favorecidos na ordem internacional (LIMA, 1997).

A Comissão Brundtland, embora apoiada em muitas das idéias apontadas por Sachs, conclui um resultado qualitativamente diferente ao esvaziar o conteúdo emancipador do Eco-desenvolvimento. Assim, alguns elementos da síntese de Sachs permanecem constantes, como a idéia de articular crescimento econômico, preservação ambiental e eqüidade social.

Nos últimos tempos, testemunha-se a emergência do discurso da sustentabilidade nos debates que envolvem as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo.

Em pouco tempo, sustentabilidade tornou-se palavras mágicas, pronunciadas indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais, e assumindo múltiplos sentidos. Sua expansão gradual tem influenciado diversos campos de saber e de atividade, entre os quais o campo da educação. Há pouco mais de uma década, observou-se entre os organismos internacionais, organizações não-governamentais e políticas públicas dirigidas à educação, ambiente e desenvolvimento de alguns países, uma tendência para substituir a concepção de educação ambiental até então, dominante, por uma nova proposta de “educação para a sustentabilidade” ou “para um futuro sustentável”.

3.2.2 As necessidades de mudanças

“É no imaginário que o homem constrói o campo de resistência para viver a realidade”.

Jean Marie Barbier

Neste início de século XXI, já são visíveis as marcas da destruição desordenada da natureza, deixando em prejuízo a harmonia nas relações entre os seres vivos entre si e entre os seres vivos e o meio ambiente, o “*equilíbrio*

ecológico". Ao quebrarmos esta harmonia, provocamos o "*impacto ambiental*", produzindo assim uma infinidade de conseqüências desastrosas para o futuro.

O aumento do processo de desertificação, provocado pelo mau uso dos solos agrícolas, e a degradação das florestas em diferentes pontos do Planeta, aliados aos processos industriais que na grande maioria conduzem à poluição, são exemplos claros da ação do homem nos diversos ecossistemas.

Encontramos, nos dias de hoje, dificuldades de convivência com o ambiente; faz sentido então a manifestação do papa João Paulo II.

" É necessário proteger os estilos de vida e as diferentes culturas, na mesma velocidade em que desaparecem as fronteiras mundiais dos negócios e do comércio".

Através do ambiente natural, espaço onde se produz o alimento para alimentar a humanidade, a prática ou ato de tirar da natureza os elementos indispensáveis à reprodução da vida, modifica a natureza primeira ou natural, criando a natureza segunda transformada ou socializada; desta forma a produção supõe uma intermediação entre o homem e natureza.

É justamente esta intermediação e a profundidade que representa para a espécie humana que tem trazido preocupação para a sociedade contemporânea. Embora persistam estas preocupações, somos hoje uma sociedade produtora de insegurança e incerteza em larga escala.

Assim, de alguma forma ou em algum ponto desta sociedade tem e deve começar uma mudança em direção a estágios mais avançados da convivência humana. Desta forma torna-se oportuna a colocação de Costabeber e Caporal apud, Vela (2003), quando diz que:

....a necessidade imediata de novas descobertas científicas e produção tecnológica que considere a diversidade biológica e sócio-cultural presente no rural, o que coloca nas mãos das Universidades, Escolas Agrárias e Institutos de pesquisas uma importante parcela de responsabilidade que tem o estado de promover processos de desenvolvimento compatíveis com o imperativo ambiental....

Assim, visualizamos ser na educação o local por onde devemos buscar o caminho em direção às mudanças. Embora a educação ambiental não apresentasse os resultados esperados nas últimas décadas, foi a partir destes resultados que surge uma proposta de uma educação para a sustentabilidade.

É esta educação para a sustentabilidade que deve ser no presente o centro das discussões em todo o nosso sistema de ensino. No Rio Grande do Sul encontra-se em estágio avançado, pois escolas e instituições ligadas à educação do campo têm mantido fóruns permanentes de discussões, levando em consideração que a relação de educação com o desenvolvimento sustentável só será verdadeira se olharmos primeiro para as pessoas, porque elas são o centro de qualquer projeto sustentável, (Benjamin, 2001). Desta forma entendemos estar este começo na formulação dos currículos escolares onde, com base em um todo cada instituição de ensino, e em especial as de ensino agrícola, deve-se estabelecer valores comuns, acordos, pactos, diálogos e fins compartilhados com a diretriz de promover, através do ensino e o exemplo, práticas mais sustentáveis.

3.2.3 O desenvolvimento viável

“ Se alguém quer que as pessoas participem, deve, antes de mais nada, levá-las a sério”.

Danilo Gandin

É oportuno, no momento, estabelecermos a definição do que é desenvolvimento viável. Assim, para falarmos neste tema demanda uma definição para uma melhor compreensão do assunto aqui tratado.

Desenvolvimento, para Bueno (1972), significa ampliação, progresso, crescimento; já o termo *viável* representa o que pode ser executado, praticado, levado a efeito, executável.

Desta forma, temos como uma das definições de que desenvolvimento viável *“é o progresso ou crescimento praticado”*.

Para o estudioso no assunto, Jaques Weber (1997), ao conceituar desenvolvimento viável, centra sua abordagem em aspectos indissociáveis, dando assim uma conotação mais profunda ao assunto tratado.

As estratégias do desenvolvimento são realizadas em longo prazo, podendo ter ferramentas virtuais como simulação e modelagem. A sócio-diversidade, constitui uma dimensão pelo menos tão importante quanto a biodiversidade. A viabilidade das comunidades humanas e dos ecossistemas, dos quais extraem seus meios de subsistência, são mutuamente, mas não exclusivamente, determinantes. A estratégia do desenvolvimento recai mais na adaptação, tanto em relação às variabilidades naturais quanto às variabilidades econômicas, do que na busca de soluções ótimas.

O Centre de Coopération Internationale em Recherche et Agronomique pour le Développement, (CIRAD), aperfeiçoa modelo compacto de análise de gestão Ambiental, visando o desenvolvimento sócio-ambiental viável em longo prazo.

A comparação entre eco-desenvolvimento e desenvolvimento viável demonstra que as diferenças são mínimas, reflete que o desenvolvimento viável não parte de um preconceito como da equidade social do eco-desenvolvimento, que objetiva “suprir as necessidades básicas do conjunto da população”. Para o desenvolvimento viável a definição de regras, de equidade, bem como dos objetivos de longo prazo procede do debate e não das definições analíticas, Weber (1997).

O estudioso expressa assim que são vários os aspectos necessários para que se estabeleça uma conceituação de desenvolvimento viável. No entanto, embora sabedores da importância do assunto, cabe aqui exemplificar o caso das escolas agrícolas da região das Missões. Desta forma, busca-se desenvolver, para cada unidade educativa desta região as melhores formas ou práticas, que a partir de uma orientação efetiva, centrada em um currículo profundamente discutido, e comprometida com as diferentes comunidades escolares, seja capaz de contribuir para um desenvolvimento regional com base em uma cultura sustentável, estendendo-se gradativamente aos demais segmentos de nossa sociedade.

3.2.4 As práticas sustentáveis

...a nova utopia aponta para o desenvolvimento de um novo ser humano, com outros valores, com outra cultura, outra sociedade.....

Vela e Amaral

Quanto ao que podemos definir como práticas sustentáveis dentro de uma perspectiva regional, embora dentro da própria região aconteçam disparidades, as cinco unidades educativas, de alguma forma, ainda que de maneira bem superficial, evidenciam algum tipo de prática sustentável.

É interessante ressaltar que a difusão e evolução do tema sobre a sustentabilidade ainda estão em fase inicial nesta região e carece de encontros, seminários, mesas de discussões, sobre o assunto.

Assim, uma ampla preparação do contingente de professores e funcionários das escolas para que de posse dos esclarecimentos necessários possam atuar como agentes disseminados desta prática, junto aos demais segmentos das comunidades escolares, pais e alunos, é algo que já começa a acontecer com base em trabalho estruturado pelo autor a partir do I Encontro Internacional de Educação Rural e Sustentabilidade, que terá lugar na escola Rubem Lang em Santiago, reunindo educadores e estudiosos sobre o assunto, bem como diferentes órgãos das comunidades envolvidas direta ou indiretamente com as atividades do campo.

Embora de maneira tímida, esse começo tem grande importância, sendo que o certo e corretamente desejável é que estivessem envolvidos desde o início do processo todos os segmentos das comunidades escolares.

Este, como tantos outros encontros e preocupações com estudos permanentes, irá nortear o estabelecimento definitivo de uma nova realidade regional, onde estarão expostas as diferentes preocupações dos alunos de escolas agrícolas desta região como pressuposto de discussão de tão relevante tema.

Um segundo aspecto que deve ser considerado é de que entre outros assuntos a jardinagem, a floricultura, o cultivo de ervas medicinais, a farmácia de produtos naturais a partir da produção própria, o consumo de produtos produzidos na própria escola, a correta irrigação da horta, bem como a canalização e aproveitamento de dejetos suínos bovinos e aves, aliados as orientações e práticas corretas de manejo e preservação que acontecem ainda de maneira tímida em nossas escolas são na verdade práticas que evidenciam a sustentabilidade.

A preocupação com a preservação do meio e a necessidade de inserir, a partir do exposto, nos currículos destas escolas da região das Missões maior comprometimento com as práticas sustentáveis é algo que só está sendo viabilizado a partir da disponibilidade do autor deste estudo em conjunto com as demais direções das escolas envolvidas, que têm como suporte inicial o encontro a ser realizado, a partir do qual haverá fórum permanente de estudos e aplicações práticas sobre o tema. Assim, a formação de técnicos a partir deste pressuposto, terá em sua bagagem maior comprometimento com a preservação ambiental, embora a gama de informações e privilégios proporcionados pelas multinacionais, sejam de sobremaneira competitivos e atraentes, na medida em que envolve emprego e “status” social.

3.2.5 Diretrizes e evolução dos modelos de sustentabilidade nas escolas

“... só a educação levará o ser humano a um novo estágio de civilização”.

Vela e Amaral

O planeta vem atravessando um período de crescimento drástico e de mudanças fundamentais. Até bem pouco tempo os efeitos das atividades humanas estavam confinados em nações, setores (energia, agricultura, comércio). Nos últimos 20 anos, vemos uma ação globalizada, a pobreza, as mudanças climáticas e o aumento vertiginoso dos níveis de poluição afetam que todo o planeta.

Sachs (1996, p.9-12) aborda o tema, apontando que mais grave que a crise ambiental é a crise social. Tal assertiva tem base no aumento do desemprego, do subemprego e da miséria em uma escala nunca vista. Desta forma, observa-se com clareza que devemos caminhar para um desenvolvimento mais efetivo, porém “caminhar com sentido”, o que significa antes de tudo dar sentido ao que fazemos, compreender o sem sentido de outras coisas práticas que aberta ou separadamente tratam de impor-se.(GUTIERREZ, 1996, p.39).

Embora se saiba que a pedagogia tradicional centrava-se na *espiritualidade*, a pedagogia da escola nova, na *democracia* e na tecnicista, na *neutralidade científica*, hoje existe uma tendência que se centra na relação entre os sujeitos que aprendem juntos, em comunhão com outros sujeitos e com o mundo.(FREIRE, 1997, p.19).

Partindo deste pressuposto, observamos que as diretrizes e a evolução dos modelos de sustentabilidade nas escolas da região das Missões na verdade pouco logrou êxito. Assim, tomamos por base que desde de sua criação a escola agrícola, devido a inúmeros problemas, tem vivido à margem do processo de desenvolvimento social, contribuindo para participar com atraso das inovações que têm pautado o mundo moderno.

Nesta região, onde predomina agricultura seguida da pecuária, ainda são muito acentuadas as questões do uso de defensivos e insumos agrícolas em larga escala. Atingindo parte da região, observamos o deserto de São João, nascido exatamente do uso inadequado do solo agrícola.

A educação, se concebida no sentido amplo, tem sua importância na luta pela sustentabilidade política, econômica e social. Assim, processos não formais produzem a conscientização e estão interagindo positivamente, se não solucionando, despertando para o problema das práticas sustentáveis.

Entre outros teremos que pensar em um modelo de desenvolvimento e produção que possa contribuir para que a região continue a sua meta produtiva ao mesmo tempo em que possa evidenciar práticas sustentáveis. Desta forma, as cinco

escolas agrícolas da região missioneira poderão e deverão ter em sua estrutura curricular, pressupostos que atentem para essa nova realidade. Desta forma, tem importância o relato de experiências em *Toronto no Canadá*, onde se visualizam mudanças na forma de conceberem os conteúdos curriculares, buscando novos elementos para uma alfabetização ambiental, passando por uma nova formação de docentes, bem como apoio técnico-pedagógico e instrumental nas escolas.

3.3 A Educação Sustentável

“ Tudo tem que ser tornado o mais simples possível; mas não ainda mais simples do que isto”

Einstein

A exemplo de Hugo Assmam, acredita-se que a educação é a mais avançada tarefa social emancipatória. Temos o compromisso de buscar um novo modelo de educação, que se constitua em um espaço de descoberta e invenções, de novos gestos, novas éticas, que certamente levará a humanidade a ser um fator de conservação ambiental e realizadora de uma nova sociedade na qual a justiça social e a dignidade humana façam parte preponderante permitindo qualidade de vida para todos. Essa transformação social do mundo será possível, se a educação estiver alicerçada em princípios fundamentais de participação, cidadania, autonomia, responsabilidade e seja promotora da paz entre todos os povos e nações. (VELLA e AMARAL, 2002.p.93).

É neste sentido que discussões e encontros permanentes têm apontado para a necessidade de fazer com que se comece a trabalhar nas escolas agrícolas fatores que apontem para caminhos viáveis, para se chegar a estes princípios.

Como se observa, nestas circunstâncias é muito difícil imaginar que exista algum país ou pessoas que fiquem de fora da realidade da atual sociedade humana, pois ricos e pobres, capitalistas e socialistas estão envolvidos na mesma biosfera biológica e socioeconômica, por força da globalização (Vella e Amaral, 2002, p.88). Tem sentido assim a conclusão obtida pela Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, (Tessalônica, Grécia, 1997):

.....a tendência atual para a globalização ameaça a riqueza das culturas humanas e muitas culturas tradicionais já foram destruídas. O argumento a favor de se pôr um fim ao desaparecimento das espécies também é aplicável às perdas culturais e ao conseqüente empobrecimento do acervo coletivo dos meios de sobrevivência da humanidade.....

As pessoas e a sociedade, em conjunto com o Estado, precisam dar sua parcela de contribuição nas diferentes regiões, para criarem locais, cidades e propriedades rurais saudáveis onde o princípio básico esteja centrado nas práticas sustentáveis e na qualidade de vida, ensejando assim a existência de uma educação sustentável.

3.3.1 Os Regimentos Escolares

“O povo brasileiro não é um nada. Tem sua estética. É preciso aprender a reconhecê-la e elevá-la à condição de arte.”

César Benjamin

A resolução nº 236, de 21 de janeiro de 1998, Regula a elaboração de regimentos escolares de estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino.

Assim, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com fundamento no artigo 11, inciso II, item 4, da lei Estadual 9.672, de 19 de junho de 1992, com as alterações introduzidas pela lei estadual Nº 10.591, de 28 de novembro de 1995, diz em seu artigo 1º que:

O Regimento Escolar é o documento que define a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino quanto aos aspectos pedagógicos com base na legislação do ensino em vigor.

O mesmo documento, ao fazer referência a como pode ser elaborado o Regimento Escolar, aponta para dois formatos distintos. O primeiro seria *único*, atendendo a todos os níveis e modalidades de ensino que o estabelecimento

oferece e que englobem todas as alternativas de regulamentações decorrentes do projeto pedagógico. O segundo *múltiplo*, compreendendo tantos regimentos parciais quantos forem requeridos para atender a multiplicidades de ofertas de ensino do estabelecimento e, inclusive, as diferentes formas de organização do ensino.

Mais adiante, o referido documento coloca que o Regimento Escolar é atribuição da instituição de ensino, em consonância com diretrizes próprias da respectiva entidade mantenedora e em conformidade com a resolução 236/98.

Em seu parágrafo único, o documento coloca que o Regimento Escolar é um instrumento formal e legal que regula – como uma espécie de contrato social – as relações entre os atores do cenário escolar, desenha os caracteres das personagens e define papéis. Em síntese, é a tradução legal de tudo aquilo que o projeto pedagógico descreveu, esclareceu, definiu e fixou.

O projeto pedagógico é o sonhado, o idealizado. O Regimento Escolar é a diretriz orientadora. O plano de direção, ou global, é a agenda de trabalho.

Considerando ser o Regimento Escolar o instrumento que regula o funcionamento da escola e, portanto, organiza a vida escolar dos alunos, é necessário que as alterações que vierem a sofrer apenas entrem em vigor no início do período letivo seguinte, seja ele ano, semestre ou de outra duração, de acordo com a opção de organização da escola.

3.3.2 Os Projetos Político-pedagógicos

“Qualidade não pode ser privilégio de minorias econômicas”.

Escola democrática

Pensar projeto político pedagógico tornou-se fonte reveladora da diversidade de concepções que permeiam a vida escolar e que são colocadas numa perspectiva de dar sentido ao saber, conceituar o aprender e, em decorrência, definir o papel do aluno e do professor no processo pedagógico.(Dal Moro, 2000). Ao conceituarmos

projeto político pedagógico, diríamos que se refere ao plano de edificação do arquiteto ou do engenheiro. Aponta rumos de investigação científica; enfim, projeto nos lembra atividade, futuro, rumo, direção, plano e construção. Assim, diríamos que, na escola, quando falamos em projeto, referimo-nos ao rumo que queremos imprimir às atividades pedagógicas.

Sendo projetos pedagógicos definidores da essência do trabalho que a escola deve desenvolver, têm sentido e significado quando se revestem de singularidade, revendo assim sua adequação aos sujeitos que se destinam. Assim, de acordo com Veiga, (1995, p.13).

...é sempre uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado no compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

A escola, nos diz Veiga, (1995), apud Dal Moro, (2001), é o lugar de concepção, realização e avaliação do seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. O ponto de partida da reflexão para a construção/reconstrução do projeto educativo não é, portanto, o currículo escolar. A primeira questão refere-se à descoberta de quem somos nós, para visualizarmos quais são os nossos recursos e que tipo de projeto nos permitem sustentar.

Se, de alguma forma, a elaboração da proposta pedagógica pressupõe a consciência de nossa identidade e de nossas possibilidades humanas sócio-culturais, profissionais e a clareza das nossas concepções, o primeiro passo constitutivo do processo da sua construção, dá-se pela problematização da realidade escolar.

São muitos, e sempre o serão, os que esperam que a educação lhes permita a apropriação de saberes indispensáveis às relações sociais. Neste sentido, (Charlot, 2000, p. 73) expressa que há que se compreender que não é certamente nenhum acaso se os meninos das famílias populares valorizarem o aprender, o que

lhes permite “virar-se” em qualquer situação: eles precisam, efetivamente aprender o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor.

Desta forma, o projeto educativo relata uma intenção que se pretende realizar. Diante disto, a escola persegue finalidades. Para que cumpram com sua missão educadora, é preciso que todos os educadores tenham clareza das finalidades da mesma. Para tanto nos diz Veiga (1995, p. 23)

...que há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e objetivos que ela define e estas referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados...

Os objetivos do projeto político-pedagógico devem sempre atender no sentido de intervirem na realidade com a qual está interagindo. Os desejos despertados pela problematização da realidade perpassam a prática daqueles que, audaciosamente, ousam construir a utopia (Benincá, 1994.p 17).

Em nossas escolas, os projetos políticos-pedagógicos têm evidenciado a preocupação das comunidades de cada unidade escolar, no sentido de cada vez mais documentar e embasar uma educação com base na harmonia ambiental, onde se possa despertar no jovem e nas pessoas envolvidas o gosto por práticas que evidenciem a sustentabilidade.

3.3.3 Os Professores

Temos por nosso dever ajudar-nos, pois só assim nos encontraremos fisicamente bem e em condições de ajudar os que vêm em busca de uma orientação para seguir em frente com a sua missão.

Araújo, 1998.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de setembro de 1996, Lei 9.394, dispõe no artigo 61 sobre a formação dos profissionais, quando diz que:

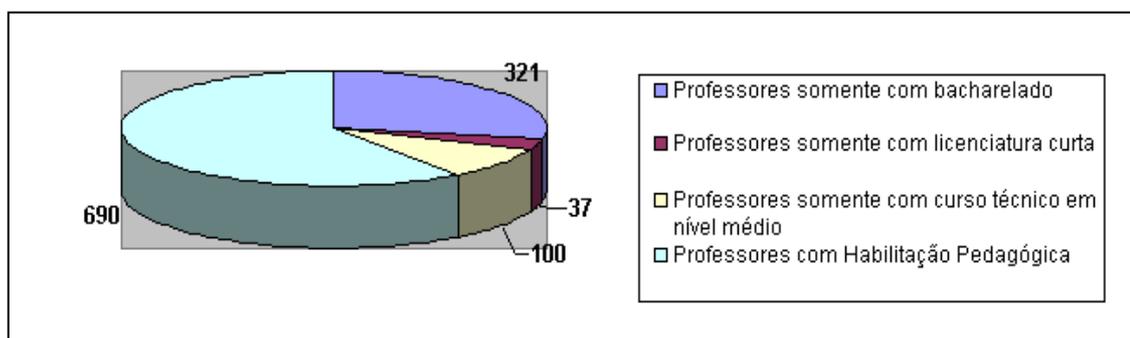
“A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos”:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Assim, o papel reservado aos docentes da educação profissional é estar preparado adequadamente para essa ação educativa. Neste sentido, observa-se que o parecer 16/99 de 05/10/99, que não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional, se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa.

FIGURA 10 – A Qualificação dos Professores do Ensino Profissionalizante



Fonte: Plano Estadual de Educação

O mesmo parecer evidencia também que, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Diz também que quem sabe fazer e quer ensinar, deve aprender a ensinar.

Tem importância colocar que as políticas de governo, com base na LDB, têm evidenciado a qualificação permanente de docentes ao longo do processo educativo. Nas escolas agrícolas da região das Missões, os planos políticos-pedagógicos

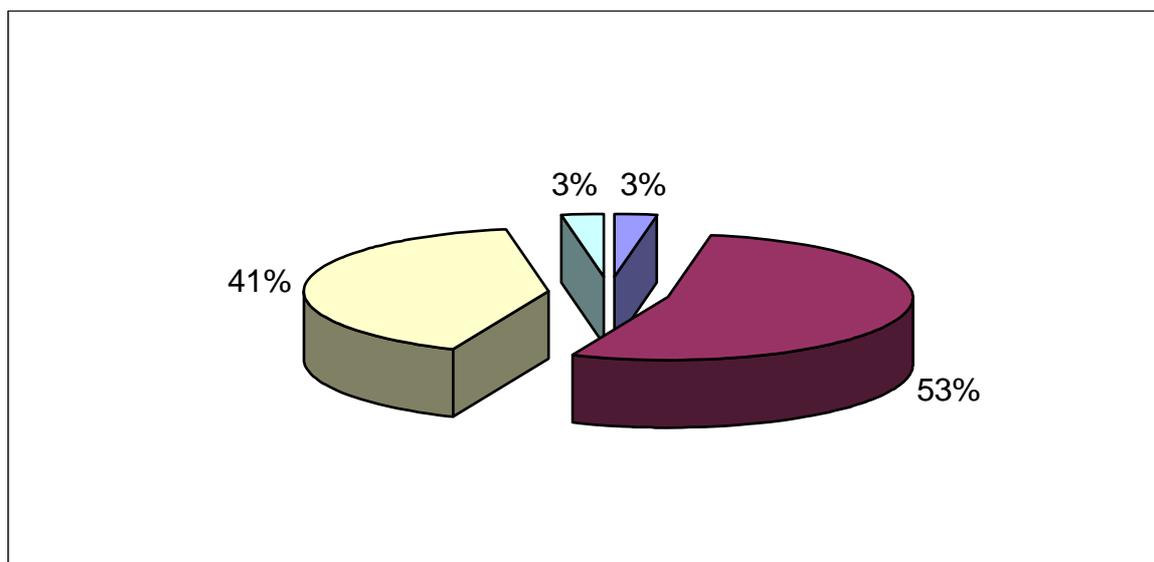
incorporam ações apropriadas para o desenvolvimento de uma atualização permanente.

Esta atualização, no entanto, deve supor pesquisa, planejamento, processos, arranjos didáticos, que proporcionem aos docentes um conhecimento com base na atualização, inovação, criatividade, que possa incorporar as mais modernas e recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Para que esta realidade seja evidenciada as escolas devem estar dotadas de bibliotecas com acervo atualizado, salas de pesquisas e recursos tecnológicos, na medida do possível, à disposição do docente e tempo disponíveis dos docentes para se atualizarem; ou ainda implementar uma política de governo com base em ajuda financeira para dispor de recursos didáticos possíveis de promover esta atualização, além de encontros, discussões, seminários e divulgação de trabalhos desenvolvidos, a partir do conhecimento específico de cada docente.

FIGURA 11

Qualificação dos professores das escolas agrícolas da região das Missões.



Fonte: O Autor.

O gráfico acima revela o grau de qualificação dos professores das escolas agrícolas da região pesquisada, onde 3% não possuem nível superior, mas estão aptos a exercerem suas atividades nas séries iniciais; 53% possui graduação de

nível superior; não se distinguindo se graduação curta ou plena; 41% possuem algum tipo de especialização, sendo que em grande maioria não se trata de qualificação na área rural e 3% possuem pós-graduação em nível de mestrado, não se registrando a presença nestas escolas de doutores em algum tipo de conhecimento na área.

Este pressuposto evidencia-se pelo fato de que, atualmente, o professor por mais que tenha vontade ou queira promover sua atualização, especialmente em nossa região, sofre de uma profunda carência financeira, aliada a pouca disponibilidade de recursos didáticos que, na maioria das vezes, não chegam até ele e quando chegam muitas vezes estão desatualizados, bem como os acessos aos recursos tecnológicos mais avançados dependem de recursos quase que sempre inexistentes em sua dotação orçamentária. Nestas escolas muito pouco ou quase nada de acesso a internet é permitida por não haver equipamento disponível e por não haver recursos financeiros. É importante ressaltar que, neste sentido, ainda que de longe se aborde a questão, existe uma carência de políticas definidas para esta inovação.

A ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização provocou uma grande crise no ensino médio nos últimos anos. A existência de um trabalho desvinculado entre o administrativo e o pedagógico tem comprometido o desempenho da escola como instituição, uma vez que isso impossibilita ao professor refletir sobre seu fazer pedagógico e executar projetos inovadores e contextualizados. Cabe ressaltar, ainda, a desvinculação entre os currículos dos cursos da habilitação de professores, em nível médio e superior, com a realidade das escolas, especialmente as públicas, e a do alunado.

A persistência de políticas educacionais que pouco têm valorizado a figura do professor e o seu potencial de educador co-responsável pela formação dos futuros gestores da sociedade é uma variável importante, tanto como fator de desmotivação dos atuais integrantes do quadro, como de incentivo para novos ingressos.

A qualificação da educação profissional, objetivo permanente do sistema estadual de ensino e das instituições que compõem o respectivo segmento,

programas de habilitação, aperfeiçoamento e capacitação continuada para docentes, bem como capacitação de gestores e corpo técnico-administrativo das escolas, incluindo o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais embora esteja claro, deixa a desejar na medida em que o atual Plano de Carreira do Magistério Público Estadual não motiva para a qualificação, tornando ainda mais difícil a busca de uma melhor qualidade profissional.

3.3.4 Os alunos

“Se não conhecemos nossos pontos fracos, nossas falhas e nossa incoerência, não podemos alcançar nenhuma dignidade”.

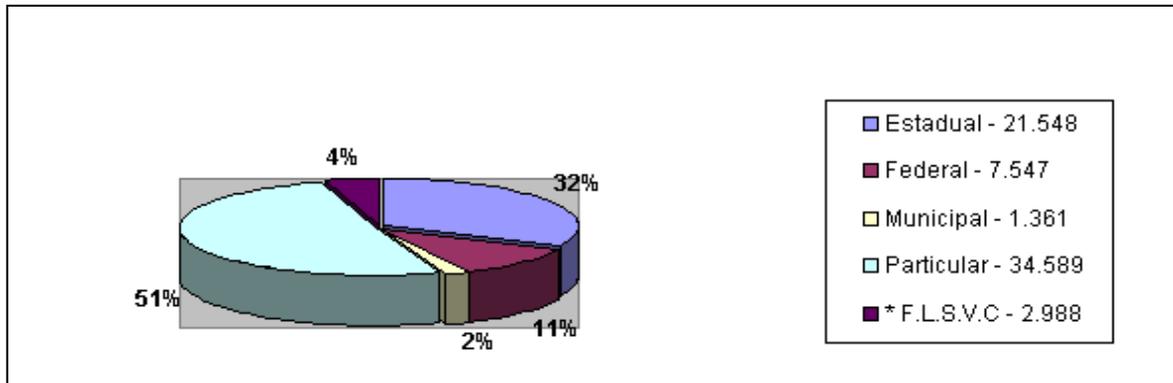
Danilo Gandin

Com base no fato de as instituições que ministram ensino agrícola terem sua origem supostamente para atender alunos oriundos do meio rural, e com a manutenção dos internatos, durante muitos anos predominou esta tipologia de alunos, sendo maioria absoluta o sexo masculino. Assim, os alunos dos colégios agrícolas ou escolas agrotécnicas, possuíam um perfil específico ligado aos costumes das populações do campo, fazendo com que os egressos possuíssem também o mesmo perfil. Assim sendo, grande parte destes egressos ou retornava à propriedade para, de posse do conhecimento, aplicá-lo ou então, se procurasse o ensino superior, o fazia em áreas afins com a agrícola. Desta forma, tinha tanta importância este tipo de educação que neste período registra-se um ingresso diferenciado desta tipologia de alunos nos cursos relacionados com as ciências agrárias, através da chamada **Lei do Boi**, que privilegiada os filhos de produtores rurais, na medida em que lhes era reservado um certo número de vagas.

A longo da história, as escolas agrícolas passaram a absorver alunos oriundos do meio urbano, com base em impedimentos legais de continuarem com o que praticavam até então. Surge um novo contingente de alunos atraídos por uma educação diferenciada e envolvente, quando da possibilidade de estar em contato com a natureza e mais recentemente atraídos pela hotelaria, aliados à preocupação

das famílias em buscar uma ocupação para o jovem diante dos inúmeros acontecimentos sociais que nos propõem a modernidade.

FIGURA 12 – Os alunos matriculados no Ensino Profissionalizante.



Fonte: SUEPRO/ RS

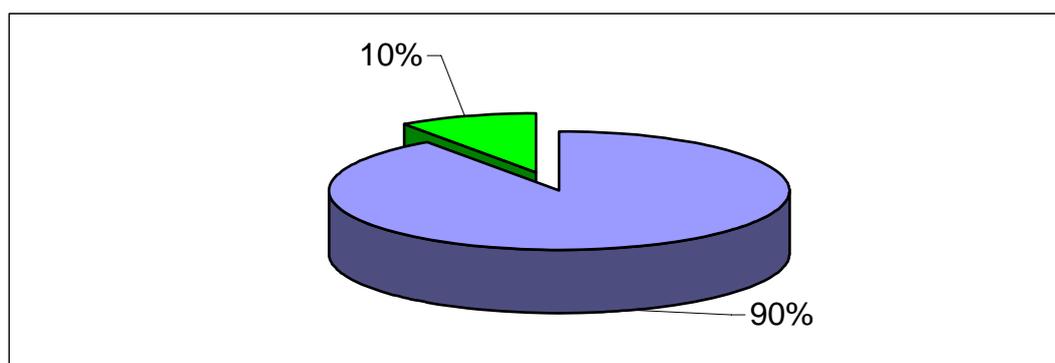
Existem também outros fatores na mudança desta clientela, entre os quais o de que vem acontecendo no Brasil e no Rio Grande do Sul, uma acentuada migração das populações do meio rural para o urbano. Assim, as escolas agrícolas, embora com clientela diferenciada das que se propôs inicialmente, apresentam ainda especificidade em sua formação, na medida em que o aluno que procura por este tipo de educação enfrenta concorrência com os demais interessados, tornando-o assim um aluno que busca esta tipologia educacional.

Nas escolas da região das Missões, o perfil dos alunos não está muito distante da realidade do estado.

FIGURA 13

Alunos matriculados nas escolas agrícolas das Missões.

FONTE: O Autor



Observamos no gráfico que do universo de 21.548, matriculados no ensino profissionalizante no estado, não fazendo aqui alusão somente às escolas agrícolas, mas na pesquisa realizada em cinco unidades agrícolas da região, estes representam 10% de todo o universo de matrículas o que torna este questionamento ainda mais importante.

Este grupo de alunos que tem tendência em aumentar, na medida em que as escolas vão aperfeiçoando suas atividades pedagógicas, aponta necessidades de ter contato com as inovações que contemplam a conservação e o uso adequado dos recursos naturais do meio onde vivem.

3.3.5 Os funcionários

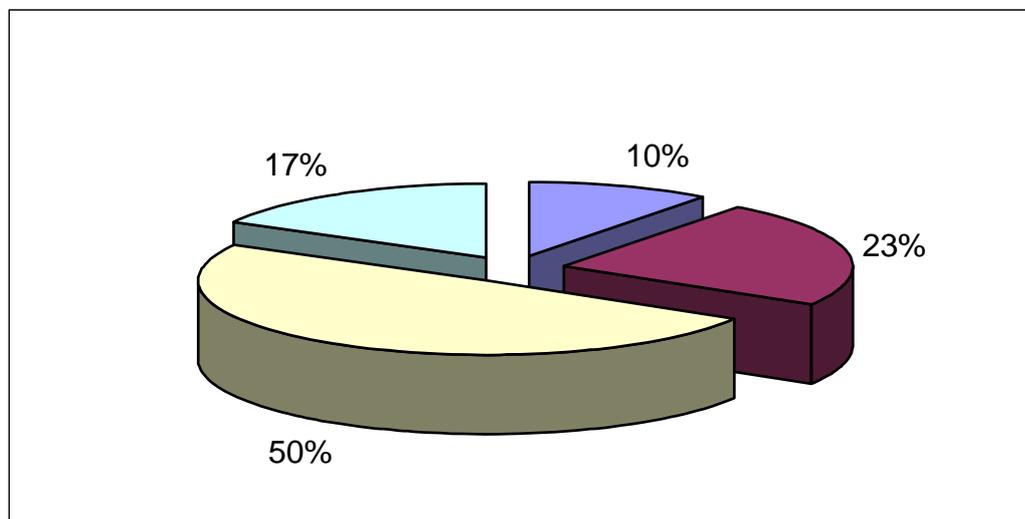
*O longo vôo das aves, desde o Canadá ao calor do Brasil,
ultrapassa todas as dificuldades, porque as aves "sabem" seu destino".
O vôo dos gansos*

Parece pouco comum falar deste grupo de trabalho no desenvolvimento de uma proposta pedagógica, mas, no entanto, sinto que, além de fundamental, tem elevada importância no processo educativo de qualquer unidade escolar. Como integrante e diretor de uma unidade educacional de educação agrícola tenho observado, ao longo do processo de desenvolvimento da escola, que não seria possível levar a êxito qualquer proposta ou atividade educativa sem contar com a presença dos funcionários, hoje tratados como trabalhadores em educação. Assim, este grupo que atua dentro das comunidades escolares tem função primordial na medida em que as demais atividades da escola, em especial a escola agrícola terminam por compor um conjunto de princípios que contribuem sobremaneira para o todo pedagógico.

A importância deste grupo no contexto escolar é expressiva, conforme podemos visualizar no gráfico.

FIGURA 14

Qualificação dos funcionários das escolas agrícolas das Missões.



Fonte: O Autor

Desta forma, observamos que 10% do universo dos funcionários das escolas agrícolas das Missões, não possuem o ensino fundamental; 23% possuem o ensino fundamental completo; 50% possuem o ensino médio completo e 10% possui ensino superior em nível de graduação.

É necessário, então, que se tenha preocupação em qualificar também este segmento da comunidade escolar para que, observadas as prerrogativas das diferentes funções inerentes a cada cargo que venha a ser exercido, seja possível promover uma qualificação contínua para que cada vez mais tenhamos pessoas que aprendam, como bem expressa Drucker (1996), quando afirma que *“uma pessoa educada será, cada vez mais, alguém que aprendeu como aprender e continua aprendendo por toda a vida”*.

Desta forma, se acontecer a qualificação, terá nas atividades complementares da vida escolar um profissional melhor preparado para enfrentar com ousadia e propor ações que visem ao aprimoramento do trabalho.

Assim, em uma escola agrícola as atividades perpassam pela hotelaria (internato onde habitam alunos que possuem este regime); refeitório (local onde são preparados e servidos os alimentos), sendo este um dos mais importantes órgãos no

que diz respeito a ter pessoas qualificadas; secretaria (responsabilidade documental da vida funcional de toda a escola; apoio pedagógico (limpeza, matrizes, folhas, encaminhamentos); atividades relacionadas com UEPS (Unidades Educativas de Produção, onde acontece a manutenção de animais, plantas, bem como práticas produtivas); enfim, uma infinidade de atividades específicas que contribuem para o desenvolvimento da proposta pedagógica).

Nas escolas da região das Missões, este grupo encontra-se relativamente, constituído e desuniformemente distribuídos, porque em algumas os números ou quantidades de funcionários são significativos, enquanto em outras existem carências profundas.

3.3.6 As perspectivas

Andar algum passo, a cada dia, na direção traçada é tão importante como debater o rumo e questionar se caminhamos nele.

De acordo com Kolling, e Molina (1999, p.38 a 47), “*a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade*”, desta maneira, de forma ainda que indireta, o ensino agrícola tem deixado de forma elegante a desejar na medida em que, além de não acompanhar o crescimento da sociedade na qual está inserido, tem na sua essência a perda de sua hegemonia como coloca Del Rio apud Litwin (1997):

“ A escola especializou-se em dizer coisas que o aluno considera certas mas não reais, enquanto a televisão, lhe proporciona coisas reais mas nem sempre certas”.

Assim, embora nossas escolas agrícolas encontrem dificuldades no campo da estruturação e saúde financeira, devido às políticas desatualizadas de repasse e manutenção de escolas, não estamos envelhecendo no campo do conhecimento e da atualização pedagógica, reunimos sim, esforços no sentido de superar tais dificuldades e promover uma educação de qualidade que tem por base o acesso ao conhecimento e às informações e a práticas sustentáveis. Neste sentido Shultz

(1964), apud Vela 2003, [...]”ressalta a importância de fatores como a educação como pré-requisito para se conseguir o desenvolvimento”

Pois, se assim não for, torna-se difícil ao homem continuar acreditando em uma civilização que descobriu o funcionamento do oxigênio e carbono para as diferentes formas de vida na terra, e empenha-se em continuar destruindo as múltiplas combinações de tais elementos que são, em última instância, o princípio e o fim do processo de vida no planeta Terra e dos seus habitantes, vegetais, animais e humanos.(Vela e Amaral 2002, p.123).

Belato, (1999, p. 8), nos diz que {...} “A todo o modelo de desenvolvimento corresponde um modelo de sociedade, e a todo o modelo de sociedade corresponde um modelo de educação”.

Assim posto, então que tipo de sociedade seremos nós que, na medida em que passa o tempo perdemos nossa capacidade de perceber sobre nossas histórias de vida, sobre possibilidades e expectativas, sobre descobertas, sobre nossas práticas. Adaptamos-nos à turbulência do dia-a-dia como podemos. A cada novo desafio, reduzimos o tempo que supostamente destinamos a nós mesmos para convívio social, lazer, pensar e estudar. Assim, muitas vezes, pouco sabemos que imagens temos de nós mesmos e o que historicamente se configura no ideário social.

CAPÍTULO IV

CONHECIMENTOS E AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A MUDANÇA, DO MODELO.

Qualquer que seja o período histórico, o espaço humano é reconhecido como um resultado da produção. O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço. A promoção do homem animal ao homem social deu-se quando ele começou a produzir.

Milton Santos

4.1 A importância da mudança de modelo

Desenvolvimento e conservação não devem ser e não são atividades excludentes, mas algumas vezes mostram-se conflitantes e necessitam serem compartilhadas. Em médio prazo, o uso irracional de recursos naturais, a produção excessiva de resíduos sólidos ou orgânicos, poder virem a definir o tempo e as condições de sobrevivência da espécie humana no planeta; o lixo urbano, industrial e rural tem comprometido mananciais e recursos naturais considerados prioritários.

O conceito de desenvolvimento sustentável assumiu papel central como caminho de resolução para a crise ambiental por inúmeras razões: conceitualmente, pelo fato de ter um significado tão abrangente que poucos se colocam contra (Mueller, 1994); politicamente por ter sido consagrado como objetivo principal das nações desenvolvidas e em desenvolvimento na Conferência do Rio, aparentemente superando as diferenças entre ambas (Ferreira e Viola, 1996); cientificamente, por permitir a aglutinação de diferentes perspectivas teóricas, seja no campo do desenvolvimento, seja no campo da sustentabilidade (Becker e Miranda, 1997; Leff, 1995); e culturalmente, pelo fato de apontar propositivamente uma perspectiva para as futuras gerações (Brundtland, 1987).

Tais fatores no Brasil foram potencializados pelo crescimento urbano desordenado, o surgimento de bolsões de pobreza, falta de política de saneamento, limitação de recursos e prioridades administrativas.

Saviani (2002) diz ser a origem da educação confundida com as origens do próprio homem e que, diferente dos animais que se adaptam à natureza, os homens fazem o contrário: adaptam a natureza a si.

Se examinarmos, então, a importância da *Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente*, se percebe que:

“ É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como aos adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana.....afim de que o homem possa se desenvolver-se em todos os seus aspectos”. (Vela e Amaral.2002).

Um novo enfoque sobre educação exige que se ultrapasse os parâmetros dos discursos e se procure expressar uma nova realidade legislativa, que tenha sentido não apenas de encontrar novas fontes, mas também de olhar para o universo já trabalhado. A valorização dos aspectos que procuram reconhecer a capacidade de ação e recriação das bases do ensino aprendizagem é que devem procurar definir o conteúdo pedagógico das ações escolares.

No Brasil, o discurso da educação para a sustentabilidade, além de ser pouco disseminado na literatura e nas práticas que relacionam a educação e o meio ambiente, ainda tem a situação agravada pela expectativa vivida quando da ausência de recursos de ordem didática e financeira, além do pouco conhecimento de quem mais devia trabalhar com o assunto que são os professores.

A importância de que temos que construir um novo paradigma para a vida em sociedade encontra expressão na colocação de Vela e Amaral (2002. p 96).

“...desde as discussões de Erasmo de Rotterdam, na sociedade atual, existe a consciência, por intuição ou conhecimento, de que este mundo fraternal, justo, com equidade social, crescimento econômico e conservação dos recursos naturais, não existe. Mas é preciso construí-lo, mudando o individual e o coletivo para atingir um Desenvolvimento Sustentável....”.

A luta pelo significado legítimo do desenvolvimento sustentável, expressa diversas categorizações e classificações fundadas, obviamente, em práticas diferentes e ligadas a múltiplas visões, provenientes de uma pluralidade de pontos de vista essencialmente conflitante.

Promover um modelo de educação com base em práticas sustentáveis deverá ser um ponto de extrema importância para quem deseja promover políticas para sociedades sustentáveis. Este, no entanto, deve ser alicerçado na preparação das gerações novas, sendo elas que devem evidenciar a promoção de mudanças das gerações presentes. Faz-se assim necessária uma mudança no cenário da história humana, pois como muito bem expressa Saviani (2001).

“...os mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres desta época . Quase que todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem...”.

Assim, a importância de ter presente na educação a preocupação com a sustentabilidade torna-se um fator de extrema importância para a obtenção de tempos mais seguros e desejáveis para a humanidade.

Neste contexto, é necessária a análise da mudança de um modelo educacional e como isto está sendo tratado nas escolas agrícolas da região das Missões, onde as escolas carecem de políticas internas para a nova realidade, bem como de recursos financeiros que tem importância na implementação de projetos de cada uma delas. Assim, a conciliação do trabalho entre o que é proposto a partir do Plano Estadual de Educação e o trabalho desenvolvido no interior da escola, a partir da sala de aula, encontra muitas dificuldades que perpassam por inúmeras realidades as quais incluem políticas administrativas de cada escola na preparação e continuidade dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar.

Quando nos deparamos com estes questionamentos, fica o entendimento de que as políticas para a sustentabilidade têm muitas dificuldades para serem postas

em prática nestas escolas. Porém, o pensamento de acomodação não seria o caminho mais viável. Embora com as dificuldades apresentadas, alternativas, união, conscientização dos grupos que estão interagindo neste meio são práticas que certamente contribuirão para uma melhor situação desta realidade.

Assim, o incremento de novos ambientes que estejam mais adequados, a políticas que devem ser implementadas deve ser uma realidade que não pode ficar muito distante deste momento vivido, pois a rapidez com que as mudanças sociais acontecem exigem transformações nos diferentes processos educativos para que possam acompanhar os desafios da sociedade presente.

A noção de “sustentabilidade” postula que a construção dos diferentes mecanismos de gestão e desenvolvimento ocorra através da consideração de situações específicas da realidade, como forma de produzir “respostas”, adequadas às condições singulares. Neste sentido, é necessária a tomada de consciência de que grande parte dos problemas da gestão ambiental decorre de um conhecimento insuficiente das condições e modalidades de produção existentes, bem como da conseqüente inadequação dos mecanismos e instrumentos de gestão.

Atualmente, existe uma preocupação crescente de que os ambientes escolares são ainda nos dias de hoje os locais mais predispostos para acontecerem as mudanças que puderem contribuir para uma nova postura da atual sociedade. Desta forma, só merecerá ser chamada de civilizada a sociedade onde a educação exista como prática de alargar horizontes humanos como um fim em si.

4.2 O papel do professor frente às inovações

Em nenhuma profissão, na atual sociedade visualiza-se a profundidade que se observa na de professor. O cenário contemporâneo da educação conduz a significativas mudanças nos métodos e nas práticas pedagógicas, entre as quais as práticas conservacionistas. Estando cada dia mais presente, o professor conduz gerações a educar-se e conduzir-se nas diferentes épocas sociais, nas diferentes sociedades em diferentes pontos do mundo. Assim, tal como para Pimenta e Anastasiou, (2002) a identidade de professor constitui um processo epistemológico

que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em grandes conjuntos.

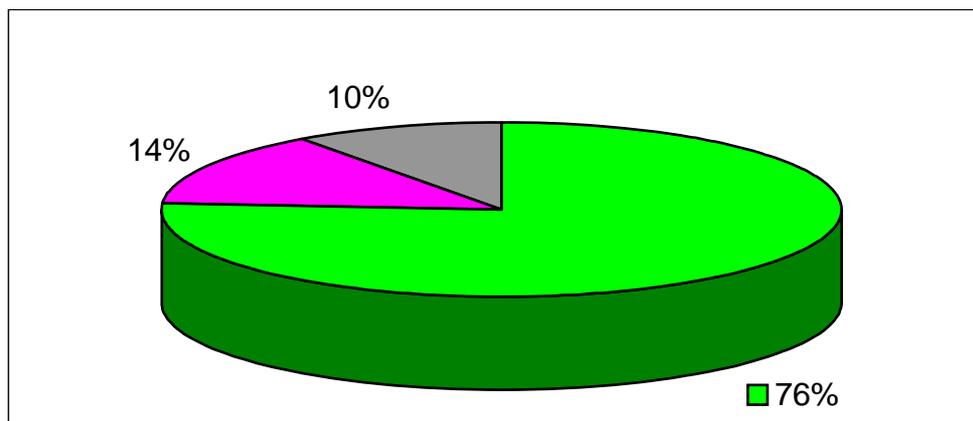
A profissionalização docente é definida por Perrenoud (2001) como uma estratégia que consiste em inserir a formação inicial e continuada, necessitando de tempo para que ocorra a transformação. Assim, diante da complexidade que o ofício de professor encerra, não é uma tarefa fácil, pois estes trabalham com seres humanos, somente sendo facilitado se vivenciarem um processo construído coletivamente.

Assim, podemos visualizar que existe nesta região entre os professores das escolas agrícolas uma luta pela dignidade e humanização, fazendo crer que existe uma vontade comum para que esta modalidade de educação seja diferente. Miguel Arroyo em *A Educação Básica do Campo e Movimento Social do Campo*, (1999, p.52), muito bem expressa essa ansiedade ao colocar que:

“..... este educador não deve olhar para a educação da cidade, deve acreditar em si mesmo, deve dizer ao país e repetir que a escola rural não é uma adaptação da escola urbana, uma adaptação dos parâmetros curriculares, que os educadores devem mostrar as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua memória e história, onde a cidade terá muito a aprender dessa vitalidade, dessa dimensão que está vindo do campo....”.

Além dos recursos didáticos (literatura, projetos, preparação dos segmentos escolares, espaços físicos, políticas internas das escolas), o interesse do educador e a preocupação com formas de adaptação ao público alvo, devem ser uma realidade. Para que isto seja possível é necessário que o professor esteja preparado para esta realidade.

FIGURA 15 - O Papel do professor frente às inovações



Fonte; O Autor.

Do universo de professores que participaram desta pesquisa cerca de 76% dos entrevistados ainda tem dificuldades para assimilar seu papel diante das inovações que ocorrem; o restante fica dividido em grupos onde cerca de 14% tem plena consciência da importância de seu papel, sendo que os demais 10% têm conhecimento parcial do que realmente é possível fazer. Leva-se em consideração, no entanto, que foram pesquisados todos os professores que atuam nas escolas independente de sua formação.

Mesmo se considerarmos os dados acima, parece que um dos desafios colocados aos educadores que fazem educação ambiental no Brasil está em estender os níveis de discussão e de crítica conquistados pelas lideranças que estabelecem as referências conceituais, pedagógicas e políticas do campo ao conjunto de educadores e práticas que o constituem.

Por outro lado, a crescente permeabilidade entre os níveis locais e globais da sociedade e cultura mundiais faz com que se discuta a idéia de “sociedade aprendiz” e define-a como aquela capaz de autocriticar-se, autocompreender e criar novas visões de mundo e cursos de ação, de acordo com a necessidade histórica.

Essa concepção de sociedade aprendiz transcende os limites de uma sociedade (ou sistema) que funciona e se esgota nos objetivos de produzir e reproduzir-se e supõe outras capacidades seu ambiente numa perspectiva dinâmica; refletir e tirar conclusões do resultado de suas ações.

Discernir os momentos em que mudanças são impostas, ter a flexibilidade de implementar as mudanças julgadas necessárias, fazer escolhas inteligentes e priorizar iniciativas entre outras, por certo é nos tempos de hoje o papel mais importante do educador do presente. Está claro que a vida exige ambas as polaridades. A criação, estabilidade e mudança, ordem e liberdade são faces inseparáveis e complementares da realidade que assumem a condição de prioridade relativa em cada conjuntura histórica.

As características dos atuais modelos de sociedade e de educação demonstram que eles têm sido desproporcionalmente governados por princípios instrumentais, mecânicos e competitivos. Esse ambiente conjuntural tanto reduz as possibilidades da refletividade e da criatividade prosperarem no meio social quanto dão sinais de que estamos no pico de uma onda de mutação que pode ser bem ou mal aproveitada. (Clark, 1989).

4.2.1 A capacitação para a nova realidade

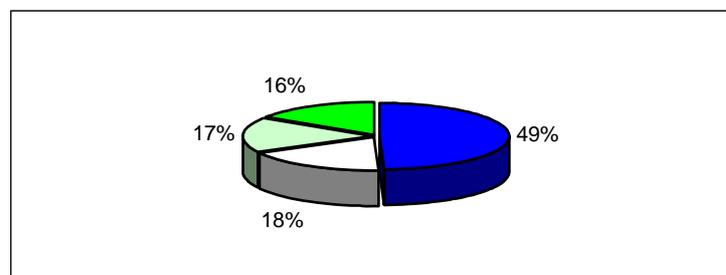
De acordo com o parecer 16/99, do Conselho Nacional de Educação que tem por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor desde de 20 de dezembro de 1996, *“não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante deste processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa”*.

Assim, a ação contínua nos diferentes níveis de conhecimento, promovem a experiência em serviço. Para o desenvolvimento do docente, a escola deve incorporar ações apropriadas no seu projeto pedagógico. Desta forma um exercício profissional perpassa por uma realidade em que ele deverá estar preparado para enfrentar situações as mais díspares que possa encontrar, em especial no que diz respeito à interdisciplinaridade.

O ensino no meio rural, bem como as escolas de educação agrícola, padecem de velhos e graves problemas e continuam a ser áreas de maior preocupação da educação do país. Não é preciso muito esforço para se perceber que existe na educação rural um grau de seletividade e a presença de grandes dificuldades para o jovem do campo seguir seus estudos. Aliado a outras barreiras, os professores habilitados, qualificados para exercer uma atividade que contribuiria para melhorar o ensino rural, termina por se afastar do trabalho nas escolas de ensino rural, indo em direção aos centros urbanos em busca de melhores condições de trabalho e renda.

Poucas pessoas discordam de que professor “eficiente” é aquele que produz mudanças desejáveis na instrução de seus alunos. Assim, desde o primeiro contato com os professores da região pesquisada, visualizou-se que existe um conhecimento ainda prematuro em relação ao assunto abordado, fazendo com que a preocupação com esta realidade ainda se torne mais evidente. Do universo de educadores pesquisados, 67% participaram do questionamento quanto ao conhecimento desta realidade que apresentou os seguintes resultados:

FIGURA 16 - A capacitação para a nova realidade



Fonte; O autor.

Desta forma, visualiza-se que 49% dos entrevistados participaram de alguma maneira de atividades de capacitação (cursos, treinamentos, seminários, encontros, grupos de trabalho); 18% tem formação mais específica para o tema proposto; 17% acreditam que podem participar da mudança, mas carece de conhecimento, e 10% não têm opinião por desconhecerem o tema.

A constatação de que este conhecimento tem limitações faz crer que a realidade pressupõe uma ampla atividade de conscientização e qualificação para a

realidade a ser vivida, supondo que a partir deste trabalho seja possível unir esforços para que estas práticas aconteçam.

Por essa razão, e pelo potencial que essas concepções têm de influenciar os educadores na escola e na prática de um projeto educativo, Sauv e, (1997), defende a necessidade de discutir criticamente os conteúdos implícitos nos diversos discursos de sustentabilidade e de confrontar as diferenças entre eles. Importa, segundo a autora, ter clareza sobre os modelos de educa o disponíveis ou impostos, seus objetivos, interesses e valores, seu público preferencial e sobre as forças que governam o campo.

Jickling (1992.p.8) argumenta que a educa o dirigida a um fim específico, seja ele qual for, contraria o espírito da educa o enquanto prática de liberdade. Entende que a educa o pressupõe autonomia e pensamento crítico. Para ele, os alunos deveriam ser estimulados a pensar, julgar e se comportar por si próprios e não orientados para uma finalidade pré-determinada. Para Jickling, uma educa o orientada para uma finalidade determinada sugere mais um treinamento para aquisi o de certas habilidades do que um aprendizado envolvido com a compreensão.

Sterling, em análise mais genérica sobre o campo educacional, concorda que, no momento atual, um extremo instrumentalismo domina suas políticas e práticas. Esse instrumentalismo se manifesta num modelo pragmático de educa o, orientado pelas demandas da economia que tende a priorizar a profissionaliza o para o mercado de trabalho e valores relacionados   eficiência, controle de qualidade e competitividade.

Observa-se, primeiramente, uma tendência a destacar, na educa o para a sustentabilidade, a necessidade de mudanças de atitudes e comportamentos individuais em detrimento de mudanças que envolvem processos políticos e econômicos, residindo ai a importância do professor como agente promotor destas mudanças fundamentais para a sociedade atual.

A compreensão de que a educação é um instrumento-chave e que nesta realidade o papel do professor é fundamental para determinar pressupostos que possam contribuir na condução de certas condutas e estilos de vida “sustentáveis”, permeando que prioritariamente este esteja muito bem preparado.

4.2.2 O conhecimento da proposta do Estado

O compromisso com o desenvolvimento sustentável que se observa no item 7.2 das diretrizes da Educação Profissional, explícita no Plano Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul, teria seu sucesso se não fosse a ausência de uma política de divulgação e conscientização dos educadores que trabalham com educação agrícola e por que não dizer os demais professores. Os questionamentos, as entrevistas, as conversas informais levaram à conclusão de que muitos professores ainda padecem de uma informação mais profunda, atualizada e sobre o que propõe o plano estadual.

Gutiérrez *apud* Gadotti (2000, p. 61) aponta que parece impossível construir um desenvolvimento sustentável sem que haja uma educação para o desenvolvimento sustentável. De nada adianta um compromisso por escrito com o desenvolvimento sustentável, se as comunidades diretamente envolvidas no processo não forem agentes ativos do processo de transformação.

A educação, concebida em seu sentido amplo, não como escolarização, pode e deve ter um peso na luta pela sustentabilidade econômica, política e social. Processos não formais, informais e formais já estão conscientizando muitas pessoas e interagindo positivamente; se não solucionando, despertando para o problema da degradação crescente do meio ambiente. Reformas educacionais como as de Toronto, no Canadá, já introduzem mudanças na forma de conceberem os conteúdos curriculares, buscando novos elementos para uma alfabetização ambiental. Elas requerem uma nova formação dos docentes e apoio técnico-pedagógico e instrumental às escolas. As pedagogias tradicionais, fundadas no princípio da competitividade, da seleção e da classificação da cientificidade, não dão conta da formação de um cidadão que precisa ser mais cooperativo e ativo.

O levantamento realizado em relação ao conhecimento dos professores das escolas agrícolas da região das Missões quanto ao que prevê o Plano Estadual de Educação como um compromisso com o desenvolvimento sustentável, aponta que 35% dos entrevistados entendem como uma preocupação do Estado com o meio ambiente; 25% pouco conhece a proposta; 14% entendem que existe pouca participação das escolas neste processo, sendo que estas políticas muitas vezes deixam de ter contato direto com os mesmos; 10% entendem que esta previsão aponta o futuro da educação no Estado; 10% compreendem que o que existe na verdade é uma ausência de informação quando da pouca divulgação dentro das escolas. Quando existe um aperfeiçoamento somente alguns profissionais participam e quase sempre são os mesmos, sendo que estes ao retornarem as escolas, raras vezes transmitem ou divulgam aos demais o que vivenciaram. Neste questionamento, 6% apontou outros assuntos pertinentes ao tema.

Embora a situação atual exija mudanças urgentes em todos os setores-científicos, cultural, econômico e político e uma maior sensibilidade de toda a humanidade (e neste sentido a educação deve estar voltada para valores da sobrevivência da espécie humana, e não para uma pedagogia competitiva, como os padrões de consumo do modelo de desenvolvimento econômico vigente) - mesmo assim, observa-se que os professores das Escolas Agrícolas da Região das Missões, com base no pouco conhecimento, muito pouco podem e têm feito no sentido de implementação de novas práticas ou atividades que promovam práticas pedagógicas que evidenciem a sustentabilidade.

4.2.3 O compromisso para que a mudança aconteça

Como explica Ramos apud Tanguy (1997) o movimento de definição de um modelo pedagógico centrado na competência, encontra sua expressão inicial no ensino técnico profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural – mas tende a organizar também a educação geral. A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado do comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com os processos de produção, impondo-lhes a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados.

Froehlich e Diesel apud Neumann (2004, p. 185) colocam que a questão ambiental, não pode se resumir em expressões como “é proibido”, “é vedado”, “não é permitido”, “sanções penais”, “auto de prisão”, mas deve postular a construção de conhecimentos, através de situações específicas da realidade, como forma de produzir intervenções humanas adequadas às condições singulares.

É exatamente no ponto de construção de conhecimentos que reside a intersecção de compromisso para uma mudança, sendo que somente acontecerá esta transformação se os professores tiverem ciência da existência de dois momentos distintos, onde um é um processo que existiu ao longo da história destas escolas e que hoje já se encontra defasado, e outro é uma nova realidade que tem e deve ser vivida pela atual sociedade.

A sustentabilidade não é algo estático ou fechado em si mesmo, mas faz parte de um processo de busca permanente de estratégia de desenvolvimento que qualifiquem a ação e a interação humana nos ecossistemas. Este processo deve estar orientado por certas condições que, no seu conjunto, permitam a construção e a conformação de um contexto de sustentabilidade crescente no curto, médio e longos prazos.

Esta dimensão temporal entre o passado e o presente na tentativa de organizar o futuro ainda no presente, é deixada a desejar pelos professores que atuam nas escolas pesquisadas. Embora em pequena percentagem, faz-se justiça dizer que um pequeno grupo já tem um avanço considerável em relação ao tema tratado.

Em outro plano, tem importância colocar que na grande maioria dos casos os professores ainda aguardam por uma orientação diretiva para procederem aos avanços tão necessários, quando deveriam atentar para a busca de construir projetos que venham a contribuir para o avanço desta modalidade de ensino que contém grande expectativa no momento atual.

Assim, o professor que buscar melhorar seu trabalho no cotidiano da escola encontra respaldo nos parâmetros curriculares, que o Ministério da Educação incluiu na revisão curricular de 1996, o Convívio Social, a Ética, o Meio Ambiente entre outras questões sociais, como temas transversais.

Vela e Amaral (2002, p. 109), ao se reportarem sobre temas transversais dizem que:

...têm natureza diferentes das áreas convencionais e tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pelas sociedades, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. Diz ainda que são questões que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macro-sociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões...

Em um curto espaço de tempo fará pouco sentido promover a educação rural sem ter a preocupação com a sustentabilidade, nas suas diferentes dimensões, sendo então necessário começar com certa brevidade a discussão em torno do tema nesta região.

4.2.4 As incertezas em relação a mudanças

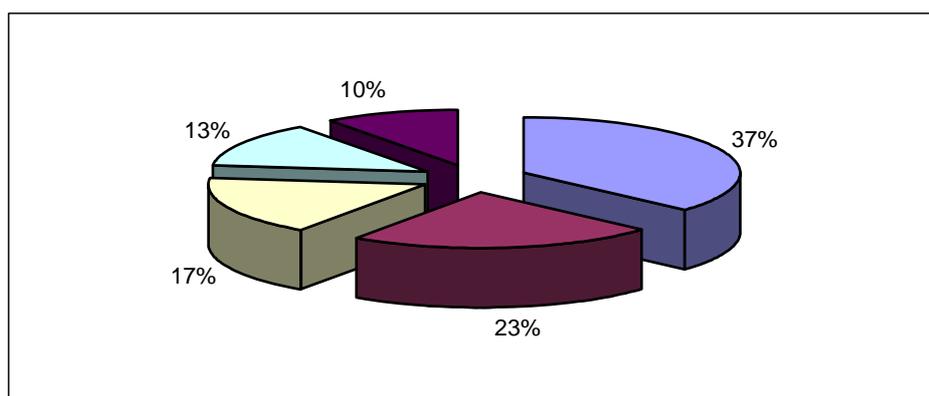
O Dicionário Brasileiro Contemporâneo (1997 p. 734), define o ato de mudar como:

Dispor de outro modo, dar outra direção, modificar, alterar, substituir, transformar, dar outras condições, outras qualidades e outra natureza.

Se de um lado o pouco conhecimento de determinado assunto nos conduz a uma conseqüentemente reação, na maioria das vezes contrária o que está sendo proposto. Assim, dizer que o professor tem “receio de mudar”, ou que é “muito conservador”, termina por ser uma forma reducionista e injusta de analisar a situação. Desta forma, para evitar possíveis choques entre os educadores e as inovações propostas, convém, primeiramente, promover uma boa preparação do professor.

Não poucas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho, ouvi dos professores que participaram da pesquisa que este pensamento tinha uma expectativa utópica, quando na verdade observava-se uma resistência ao processo que estava sendo questionado.

FIGURA 17- As incertezas em relação às mudanças



Fonte; O Autor.

Certamente a realidade apontada em razão do questionamento realizado, nos dá a dimensão do pensamento dos docentes das escolas da região missioneira onde se desenvolveu a pesquisa. Assim, observa-se que 37% dos entrevistados apresentam algum tipo de incerteza em relação às mudanças que possam ser propostas; 23% entendem que as mudanças podem e devem acontecer, devendo, no entanto haver uma preparação prévia para melhor desenvolvimento do processo; 17% entendem que algumas coisas devem mudar, no entanto essas mudanças têm que ser de forma pouco apressadas e gradativas, ou seja, em longo prazo; 13% entendem que o que está proposto está bem, devendo então haver melhoramentos nas atuais propostas escolares; 10% não são a favor de nenhuma mudança ou melhoramentos, que as comunidades escolares estão no pleno entendimento de suas funções e assim devem continuar.

Isto posta, visualiza-se que, embora com algumas dúvidas, existe ambiente onde possa se desenvolver uma proposta nova de trabalho ou ainda aperfeiçoar ou partir do trabalho existente para as inovações possíveis de fazer.

4.2.5 Os caminhos a serem seguidos para a nova realidade

É preciso ter em mente, em todo o planejamento presente ou futuro, que as atividades desenvolvidas em qualquer setor da economia, educação ou lazer, etc, sejam sustentáveis. No tocante à educação, que ela deve apoiar-se na utilização de boas práticas que respeitem os ciclos da natureza em sua oferta sustentável, e com isto busque racionalizar o uso dos solos, dentro de suas fertilidade e aptidões, a consciência sobre o uso da água sem desperdício, técnicas que maximizem a produção, incluindo a reciclagem e o uso racional de todos os recursos.

Quando queremos falar num processo de mudança, necessita-se ter presente uma visão do conjunto de elementos que irão fundamentar e orientar seu desenvolvimento. O desenvolvimento sustentável das organizações deve ser orientado pelo princípio da autopromoção e autogestão, tendo como bases as mudanças qualitativas. Esse patamar será alcançado através da participação de pessoas organizadas, responsáveis e capacitadas. Também, as entidades, além de articuladas, devem valorizar a mobilização dos seus próprios recursos, sejam eles financeiros, humanos ou materiais. Para que se possa assegurar esse desenvolvimento sustentável, necessita-se, então, de organizações autogeridas, de pessoas com auto-estima e motivação elevada e de metodologias de trabalho que facilitem a tomada de decisão e sua implementação.

Embora na região missioneira as escolas agrícolas estejam dispostas uma em cada município, e a distância média entre eles esteja estimada em aproximadamente 120 Km uma da outra, tem muita importância um trabalho conjunto entre estas unidades educacionais haja vista que todas desenvolvem propostas voltadas para o setor primário da economia.

Desde logo fica claro que devemos construir um projeto que organize nesta região metas, expectativas e diretrizes, tendo em vista atingir uma proposta amplamente discutida pelas diferentes comunidades escolares, contendo a idéia do caminho a ser trilhado até chegar à imagem do futuro que se deseja construir. Assim sendo, a busca de mudanças que conduzam nesta direção deve ser preocupação das direções e comunidades escolares.

Projetado para acontecer em 2004, e tendo que ser transferido para 2005, acontecerá na Escola Estadual Dr. Rubem Machado Lang, Santiago, o *I Encontro Internacional de Educação Rural e Sustentabilidade*, quando estarão reunidos educadores das escolas pesquisadas e autoridades no assunto, pensando assim em construir uma diretriz que possa contribuir para começar uma discussão, em torno do assunto nesta região. As direções das escolas pesquisadas já demonstram especial interesse em deixar espaço em sua organização pedagógica para 2005, para que todos as comunidades docentes participem. É verdade que é a primeira vez que isto acontece em torno de uma idéia.

Nas discussões preliminares, ficou o entendimento de que outros encontros (grupos de estudos, seminários, conferências, trabalhos em grupos) devem e vão acontecer, como colocam Kolling e Molina em *Por Uma Educação Básica no Campo*:

A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentimento de justiça e o zelo pela natureza.

Muitos outros caminhos devem ser seguidos para que a idéia se desenvolva nesta região, como por exemplo, em outro momento, a participação de segmentos da sociedade interessados em participarem de alguma forma desta inovação, e assim começarmos a olhar com naturalidade para o problema e desta forma atingir as diferentes sociedades da região de uma forma que todos os usos de recursos naturais, consumo e preservação possam e devam ser preocupação de todos, e que o uso racional dos bens disponibilizados para que possam a cada dia que passa serem usados com maior responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas últimas décadas testemunharam a emergência do discurso da sustentabilidade como a expressão dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo.

Costa Lima

A maioria dos autores que analisa a proposta de uma educação para a sustentabilidade concorda que ela surgiu como uma tentativa de superar alguns problemas apresentados pela educação ambiental praticada nas escolas de diversos países da União Européia, entre os quais a Itália, a Espanha, a Inglaterra, a Irlanda, a Alemanha, o País de Gales, a Holanda e a Polônia, entre outros (Sterlig, 2001, Tilbury, 1996, Sauve, 1997).

Portanto, a partir de uma crítica e diagnóstico da educação ambiental experimentada em muitas escolas européias, ao longo das últimas décadas, chegou-se à nova proposta de “educação para a sustentabilidade” ou “para o desenvolvimento sustentável”.

Assim sendo, considera-se que, embora o texto da UNESCO “Educação para um Futuro Sustentável” se esforce em incorporar a crítica dirigida à proposta de sustentabilidade social, formulada pela Comissão Brundtland, não consegue superar as contradições e os limites nela manifestos. Nele prevalece a inspiração neoconservadora que caracteriza a proposta mencionada.

Como texto institucional que referencia e fundamenta o discurso oficial da educação para a sustentabilidade se apresenta como um programa de reformas dentro da ordem. Sugere mudanças adaptativas que garantem a reprodução sistêmica, mas não arranham a profundidade e a complexidade dos problemas vivenciados.

No conjunto, podemos dizer que a proposta de educação para a sustentabilidade desenvolvida sob o signo do mercado promete muito e realiza pouco. Pretende formular respostas aos limites paradigmáticos da educação

ambiental analisada sem apresentar vias efetivas de mudança que ultrapassem os limites da conformidade.

Colocada desta maneira tão ambígua serve para conciliarem conflitos, camuflar contradições e dissolver a diversidade do campo, não para estimular mudanças qualitativas na prática educacional.

Acontecerá no Brasil a 4ª reunião de alto nível sobre Educação para todos, que reúne, anualmente, Ministros de Educação dos países em desenvolvimento e Ministros de Desenvolvimento e Cooperação Internacional dos países desenvolvidos, além de chefes de agências e representantes da sociedade civil. O objetivo deste encontro é analisar os avanços e os novos desafios da educação no mundo.

Neste encontro foi lançado o Relatório de Acompanhamento de Educação para Todos 2005, onde se visualiza uma qualidade da educação em 160 países, que se comprometeram a cumprir metas de melhoria na educação até 2015, entre os quais o Brasil, (Conferência de Dacar - Senegal - 2000).

A existência de correntes conduz governos e sociedade civil a convergirem para dois pontos: a melhoria dos conhecimentos e a promoção de atitudes e valores necessários à cidadania e à vida em comunidade.

Desta forma, a busca da qualidade deve ter por espelho a igualdade (se existir escolas para ricos e escolas para pobres a qualidade estará afetada) na medida em que ela faz a diferença para um amplo espectro de objetivos individuais e coletivos que vão do cuidado com a saúde até o aumento da renda.

Avaliações recentes em um grupo de países africanos dão conta de que menos de um terço das crianças alcançam as competências mínimas esperadas; assim parece que as políticas educacionais desconhecem as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos alunos.

No Brasil, mais da metade dos alunos da 4ª série tem desempenho crítico ou muito crítico em leitura, levando a crer que se ganha de um lado e se perde de outro, ou seja, diminui o analfabetismo dos adultos, mas cria novos analfabetos funcionais na própria escola. Avançar em passos lentos mais consistentes parece ser o caminho mais árduo, porém mais seguro, para não hipotecarmos nosso futuro. (Fonte de apoio: Correio do Povo, 28/12/04, p.4)

A respeito dos analfabetos funcionais na data de 30 de dezembro de 2004, foi publicado pelo IBGE, Brasil, um estudo de que 40% dos brasileiros possuem algum tipo de analfabetismo funcional, fazendo crer que é de profunda urgência que se tome uma atitude em relação a este fato.

5.1 Quanto aos objetivos definidos

De fato, verificamos nas diferentes escolas da região das Missões, que professores, alunos, funcionários e pais, enfim, a comunidade escolar pode ser o caminho mais fácil para a promoção de mudanças que possam contribuir para a construção em direção ao desenvolvimento sustentável.

Assim, os objetivos traçados durante a elaboração deste trabalho tiveram sua contemplação na medida em que se abordou cada ponto em separado, com base nas descrições e análises ao longo desta abordagem.

O primeiro objetivo, e de aspecto geral, é observar e estudar no âmbito das escolas agrícolas da região das Missões no Rio Grande do Sul, os conhecimentos, ações e percepções dos professores em relação à mudança do modelo difusionista para a da sustentabilidade, a fim de apontar contradições e possíveis alternativas de superação, levando-se em conta a expectativa de desenvolver uma educação agrícola com base em uma pedagogia que possa evidenciar práticas que conduzam a sustentabilidade.

Percebe-se que apesar das comunidades rurais estarem se urbanizando, a existência das escolas agrícolas ainda é tida como um espaço fundamental para as comunidades rurais, como um espaço essencial para o desenvolvimento cultural do

jovem do campo. Embora ainda de maneira tímida, podemos dizer que existe uma pequena semente plantada nesta região, se tomarmos por base o pouco conhecimento que se tem do assunto e a vontade que tem o educador de fazer alguma coisa para que mudanças aconteçam.

Nos diferentes grupos de professores da região pesquisada, encontramos profissionais que de certa forma carecem de mais informações para seguirem adiante, pressupondo assim que devemos fazer com que aconteça algo que possa viabilizar a estes profissionais diretrizes que permitam levar adiante seus projetos e pensamentos.

O segundo objetivo busca mais especificamente, sob uma perspectiva dialética, analisar como estas questões estão sendo tratadas nas escolas agrícolas da região das Missões. Desta forma, traz-se à tona as dificuldades advindas desta perspectiva, ao mesmo tempo em que evidencia uma relação da ação do professor no que diz respeito às práticas sustentáveis no interior destas escolas e as repercussões, na sociedade em que esta escola está inserida, além de apontar pressupostos para a sociedade onde o educando orientado por esta ação irá interagir.

Através deste estudo foi possível conhecer a realidade vivida no interior de cada escola e conhecer dados diferentes da vivência de cada uma. Visualizou-se também que ainda é muito tímida a relação com o tema e que somente em duas das cinco escolas pesquisadas podemos observar que tem contemplado em seus planos pedagógicos este tema e, mesmo assim, a abordagem ainda não está dentro de uma expectativa considerada satisfatória.

Registra-se aqui uma preocupação de professores e direções com recursos para investimentos em projetos viáveis, deixando de ser observado que muitas práticas podem ser realizadas sem maiores investimentos e que elas devem aflorar de dentro para fora da comunidade escolar, residindo aí uma orientação maior, bem como um comprometimento de cada profissional com o fazer pedagógico, pois se cada um fizer o pouco que lhe é possível fazer, no momento seguinte teremos um todo e este tem grande expectativa de apresentar mudanças.

Na seqüência, no terceiro objetivo também de forma mais específica, busca-se acerca do profissional em questão, indaga-se o grau de conhecimento deste em relação ao Plano Estadual de Educação na medida em que este propõe que a educação profissional será ministrada, no Sistema Estadual de Ensino, nos níveis básico, técnico e tecnológico, e *estará embasada no compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável*, no respeito aos valores éticos, políticos e estéticos em uma visão de sociedade solidária, humanista e justa e no pluralismo de idéias, concepções pedagógicas e coexistência de instituições governamentais e não-governamentais de ensino.

Assim, houve a constatação de que o conhecimento em relação ao Plano Estadual, ainda que exista alguma expectativa, é preocupante a visão sobre o assunto, levando a crer que o profissional vê a questão de uma forma externa, ou seja, olha o assunto de fora para dentro como se estivesse à margem deste processo. No entanto, esta postura preocupa sobremaneira porque, sendo o professor um dos agentes de transformações sociais através de seu ofício, é desejável que o mesmo esteja incluído e muito bem incluído em todos os assuntos pertinentes ao seu ofício, bem como atento a todas as transformações sociais que surgem ou que puderem surgir no desenvolvimento de seu ofício.

A postura de que todos devem estar a par dos acontecimentos e proposições deve ser preocupação de todos, a começar pela própria Secretaria de Educação, que ao propor determinado tema deve tirá-lo do anonimato e promover ampla divulgação através da estrutura educacional, bem como da própria mídia.

Por fim, este item que aparece no Plano Estadual, muito bem colocado e organizado, não tem acontecido e carece de informações e políticas internas das escolas que ainda insistem, na maioria das vezes, em formar técnicos vendedores de fertilizantes e insumos prejudiciais à natureza e ao meio em que vivem estas comunidades.

Na quarta parte dos objetivos, busca-se ainda analisar a preocupação deste profissional com as questões propostas na medida em que este observa como certo

ou errado e quais as dificuldades observadas, bem como sugerir e avaliar o que está sendo proposto. Assim sendo, ainda há entendimento que possui sobre sustentabilidade.

Em nenhum momento do trabalho visualizou-se a despreocupação dos professores; pelo contrário, existe uma grande preocupação de se fazer alguma coisa; no entanto, na maioria das vezes estes estão sem saber o que fazer exatamente. Atribui-se isto à ausência de políticas internas que deixam de existir pela justa razão de não possuírem maiores orientações sobre o tema. Logo, se o órgão maior não promove uma adequada orientação para o tema proposto, as escolas e suas comunidades avançarão em ritmo mais lento ou terão maiores dificuldades para avançar. É neste sentido que se busca começar a se fazer alguma coisa nesta região, para que também sirva de pressuposto para outras regiões e assim atingir outros espaços geográficos do Estado.

5.2 Quanto à mudança de modelo

Em todas as escolas agrícolas do Estado do Rio Grande do Sul, ainda não se visualizou um trabalho destacado de práticas sustentáveis ou projetos que conduzam a sustentabilidade. Diante do exposto, o que se tem observado é que cada escola, em suas diferentes regiões, estão propostas para a realidade regional, buscando assim satisfazer os anseio econômicos de sua região, através da preparação de profissionais para atuarem nestas comunidades. Ainda é quase que inexistente uma preocupação ou a priorização de atividades que possam conduzir a uma preparação que tenha como evidência as práticas sustentáveis.

Desta forma, a evidência de que o Estado propõe, mas não evidencia a modalidade proposta, é uma realidade latente neste meio que precisa e deve ser mudada sob pena de estarmos deixando de usar espaços essencialmente importantes para contribuir com o futuro da sociedade por pura inércia ou talvez por propostas políticas diferenciadas que, além de estarem na contramão da evolução social, terminam por não acontecer no momento histórico que lhe é devido.

A pesquisa demonstrou que ainda é prematuro promover algum tipo de conclusão em relação à existência de práticas consistentes que estejam promovendo a sustentabilidade nesta região escolar. No entanto, pode-se afirmar a existência de um começo tímido, porém consistente, de uma busca de inovar para práticas que diferenciem da realidade atual. Certamente as inovações que deverão ser propostas a partir de trabalhos conjuntos tomarão o rumo esperado, se houver uma continuidade ou preocupação constante em promover este tema.

Neste sentido, existe o entendimento de que estão se começando as tratativas para que venham a acontecer, em um tempo relativamente curto, as inovações no campo educacional destas escolas onde, além de estarem contempladas nos planos de estudos destas, possam ser vivenciados na prática promovendo assim uma outra realidade.

Um trabalho coletivo é o caminho mais seguro e, nisto existe a consistência na expressão do pensador russo, Anton Makarenko, [...], *nenhum educador tem direito de atuar individualmente, por sua e sob sua responsabilidade. Exatamente porque ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho. O processo pedagógico é um processo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes.*

Assim, podemos dizer que os resultados da aplicação de uma nova pedagogia que esteja centralizada nos princípios da educação para a sustentabilidade, poderão permitir alcançar estilos de vida menos agressivos ao meio em que vivemos. No entanto, devem ser respeitados os requisitos sociais, aspectos culturais, preservar os recursos ambientais e promover a inclusão das diferentes gerações da sociedade.

5.3 Os pontos fortes da investigação

Entende-se que esta investigação traz um caráter inovador ao chamar a atenção para a mudança de um modelo de difusão para um modelo sustentável, não só na região das Missões, que por si só já é de grande interesse, mas também por

oportunizar a confecção de subsídios que irão permitir a ampliação da preocupação e discussão sobre o assunto proposto.

Outro ponto a ser considerado forte nesta investigação é a oportunidade de discutir entre cinco comunidades escolares da região das Missões um assunto de tanta importância para a sociedade contemporânea. Muito importante também é o fato de que as pessoas envolvidas despertaram o interesse para que este assunto seja discutido com maior profundidade, ou seja, querem se interar mais do assunto, querem aprender mais e de forma mais efetiva.

Destaca-se também o fato de que não se tem lembrança de que exista algum tipo de discussão sobre este assunto, especialmente sobre a discussão interna nas unidades educativas estaduais desta região. Assim sendo, este trabalho deverá trazer uma relevante contribuição para iniciar uma grande discussão, através da qual deverão acontecer mudanças efetivas que irão culminar com práticas educativas mais sustentáveis.

5.4 Os pontos fracos da investigação

Entre os pontos considerados fracos nesta investigação, sem dúvida está a ausência de uma comissão permanente em nível de Estado junto à Secretaria Estadual de Educação, ou mais precisamente na SUEPRO, que tivesse como meta principal a discussão de modelos de educação com base na sustentabilidade. Considerando o momento financeiro por que passa a estrutura estadual, as mesmas poderiam ser proposta por regiões a partir das quais formaria um todo.

A elevada carga horária que possuem os professores destas escolas, bem como a ausência de concursos para quadros efetivos torna-se ponto fraco na medida em que os profissionais com contratos temporários, além de não possuírem horário disponível e além da carga horária proposta, muitas vezes atendem a mais de uma escola e provocam assim a prática de um profissionalismo pouco comprometido com a realidade dos demais, vivenciada em determinadas comunidades escolares.

Este ponto tem evoluído e tem provocado mudanças no comportamento histórico destas comunidades escolares que, entre outros fatores, eram dotadas de uma espécie de fraternidade profissional na medida em que a maioria do tempo destes profissionais tinha vivência no ambiente escolar.

Os educadores, bem como os demais segmentos da escola, constituem a coletividade da escola, e é essa coletividade responsável pela construção (permanente) do ambiente educativo. Por isso tem necessidade de tempo, organização e formação pedagógica, para assumir o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem.

A proposta para a Educação Agrícola, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto, fechado; ao contrário, pensar em um conjunto de transformações que a realidade vem exigindo. Assim sendo, um dos pontos fracos é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos mais adequados à melhoria da qualidade de vida.

A discussão de que se deve garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, envolve o tipo de escola, a proposta educativa. Desta forma, o primeiro desafio que se tem é perceber que tipo e que concepção de educação está sendo oferecida, sendo que esta não deve tratar dela mesma, mas estar inserida em uma problemática mais ampla dos problemas do homem rural.

5.5 A contribuição para a ciência

Considera-se como uma contribuição importante o referencial teórico sobre a análise do modelo difusionista para o da sustentabilidade na educação rural da região das Missões em razão da carência de informações existentes nesta área. Outro ponto é a sua relação com as diferentes comunidades escolares que possuem formas e organizações que na maioria das vezes se diferenciam conforme a região onde estão localizados. Estes pontos apresentam-se como relevantes, por

levantarem e apontarem fatos que são determinantes para a formação de grupos de cooperação para o aprofundamento e enriquecimento do assunto. Da mesma forma, os levantamentos e a estrutura teórica construída sobre desenvolvimento sustentável carregam uma contribuição significativa sobre o tema, sedimentando-se no fato de que a educação rural somente permanecerá se apontar para princípios agro-ecológicos.

A estrutura apresentada pelo Estado, quando do ato de congregar jovem, carece de literatura que permita um contato maior do jovem com este assunto. Desta forma, a proposição de projetos que desencadeiam artigos e publicações com a devida responsabilidade que este requer tem neste trabalho uma vontade inicial para o início de uma caminhada.

Considera-se que a construção deste trabalho possa trazer contribuição científica por seu contexto e dinâmica, auxiliando nos processos de desenvolvimento e cooperação voltados para as comunidades das escolas agrícolas e também de outros estratos sociais.

Construir, portanto, uma educação ambiental ou uma educação para a sustentabilidade complexa, capaz de responder a problemas igualmente complexos, implica ir além da realidade existente. Pressupõe a capacidade de aprender, criar e exercitar novas concepções e práticas de vida, de educação e de convivência individual, sociais e ambientais, capazes de substituir os velhos modelos em esgotamento.

Esta nova postura já está em movimento nos subterrâneos da presente sociedade, através de diversas iniciativas alternativas, em diversos campos de conhecimento e atividade, embora ainda tenham sua existência inibida. Uma das tarefas estratégicas para os educadores ambientais interessados numa mudança paradigmática está em pesquisar, selecionar e multiplicar o potencial positivo dessas experiências já existentes, na resposta aos problemas aqui discutidos.

6. BIBLIOGRAFIA

6.1 Referências bibliográficas

AUTORES, (Org.) VELA.Hugo. **Extensão Rural no Mercosul**. Cruz Alta: Unicruz, 1999.

AUTORES, (Org.), VELA.Hugo. **A Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul**. Santa Maria: Palloti, (p.30 31, 32, 35, 43, 157 a 169, 245), 2003.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Nacional, 1973.

ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander. **Reconstruindo a Agricultura: idéias e ideais na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável** (UFRGS, 33, 128,189), Porto Alegre: Universidade, 1997.

ALVES, J.A. Lindgrem. **Direitos humanos, cidadania e globalização**. São Paulo: Lua Nova, 2000.

ARROIO, Miguel Gonzalez; MAÇANO, Fernandes. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Peres, 95p.(42, 43)1999.

AGPTEA. **Revista Letras da Terra**.Porto Alegre: Contexto – Março, (p. 4,5)2002.

AGPTEA. **Revista Letras da Terra**, Porto Alegre: Contexto – Setembro, 2002.(p.5 , 7)2002.

ANAIS do **Segundo Encontro Estadual de Escolas Técnicas – Educação Profissional, Desenvolvimento Sustentável Trabalho e Cidadania – SUEPRO**, Porto Alegre: (57p.)2001.

APPLE, Michael. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. Globalização: **Desafios sócio-econômicos, éticos e educativos**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

AUTORES associados. **Educação no Brasil**. Ed. Autores associados.Org. Autores associados. Campinas, SP, 2001. (p. 58, 59,188 a 208 e 218 a 221).

ANAIS, **Seminário Internacional sobre biodiversidade e transgênicos**. Senado Federal, Ed. Senado, Brasília. 1999

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília Distrito Federal: Peres, 96p.(p 15, 27)1999.

BENINCA, Elli e outros. **Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica**. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. VOL.I. 1994, (p. 13,33).

BARCELOS, Valdo H. L. apud VELA. **Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável no Mercosul**. Santa Maria: Palloti, 2003.

BENJAMIN,C e ELIAS, L. **Brasil: crise e destino – entrevistas com pensadores brasileiros**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CASAGRANDE, Ronaldo Vinícius, Diretor Superintendente da Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná. **Palestra no I Fórum Nacional Ensino Agrícola no Brasil**. Imbé – 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO e RECH. **Técnico Agrícola: formação e atuação profissional**.Porto Alegre: Imprensa Livre, 2000. (p. 59 a 60).

CAPORAL, F.R. e COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - Perspectivas para uma nova Extensão Rural**. Porto Alegre: EMATER/RS, 36p. (textos selecionados, 22) 2001.

CORRÊA, Luiz Oswaldo Calvete. **O Ensino Agrícola: realidade e projeção face à Lei 5692/71**. Porto Alegre: Sulina, 96p. (9 a 15, 21 a 32) 1973.

CASTELS, Manuel. **O verdejar do ser: o movimento ambientalista**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CLARK, M. **Ariadne's thread: the search for new ways of thinking**. Macmillan, Basingstoke, 1989.

EMATER-RS. **Programa de Formação Técnico-Social. Sustentabilidade e Cidadania, O papel da Extensão Rural**. (p 41, 42, 141, 142.) 1999.

ETHUR, Ana Helena Bragança. **A importância da entrevista na coleta de dados**. Santa Rosa do Sul: Setembro 2000.

FRIGOTO, G. (Org) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FLORES, Moacir. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Ediplat, 2003.

FERREIRA e VIOLA, (Org), **Incertezas de Sustentabilidade na Globalização**. São Paulo: Unicamp, 1996.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. **A Extensão Rural no Brasil, um projeto para o capital**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.

FROEHLICH; José Marcos; DIESEL, Vivien. (Orgs) **Espaço Rural e Desenvolvimento Regional**. Estudos a partir da região central do RS, Unijui, Ijui. 2004.

GIRUOX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, Marques. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo**. Porto Alegre: Globo, 1967.

JICKLING, Bob. **Why I don't want my children to be educated for sustainable development**. The Journal of Environmental Education, vol. 23, nº 4, Heldref Pub., Washington DC, USA, 1992.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Gustavo Ferreira, Artigo. **Educação e Sustentabilidade**, Possibilidade e falácias de um discurso - Doutorando em Ciências Sociais no IFCH/UNICAMP.2002.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo: Afiliada, 2003.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Afiliada, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência, problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, Marlene, Prof. Dra. UFRGS. Texto **Palestra 1º Fórum Nacional de Ensino Agrícola**. Imbé: 2002.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa.** Revista de Educação Pública, vol 6, nº 010, jul-dez, Mato Grosso: UFMT, 1997.

STERLING, Stephen. **Sustainable education: re-visioning learning and change.** Bristol, UK: Green Books, 2001.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir.**São Paulo: Vértice, 1986.

THEODORO, Suzi Hulff.(Org). **Conflitos e uso Sustentável dos Recursos Naturais.**Rio de Janeiro:Garamond Brasil. 344p.(p. 7, 8, 13, 18, 87 a 90, 199 a 201),2002.

TORRES DA SILVA, Ruth Ivoty. **Escola Primária Rural.** Porto Alegre: Globo, 1952.

TANGUY, Lucie. **Racionalidade Pedagógica e Legitimidade Política** In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências.** O uso de tais Noções na Escola e na Empresa. São Paulo: Papirus, (p. 25,68), 1997.

VEIGA, José Eli. **Texto Sentido Histórico da Opção pela Agricultura Familiar é Incorporar Família Rural à Classe Média,**1998.

VELA, Hugo A.; AMARAL, Lucia Maria B. **Educação Ambiental, a utopia possível.** Cruz Alta: Unicruz, 137P.(p.68, 69, 77, 85, 92, 96, 103, 123, 125), 2002.

VEIGA, Ilma Passos, Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva (Org).** Campinas: Papirus, (p. 11,35),1995.

VÁRIOS autores. **Tecnologias, trabalho e educação, um debate multidisciplinar.** Petrópolis: RJ - Vozes,(p. 151 a 164), 2002.

VITA, Álvaro de. **Sociologia da Sociedade Brasileira.** São Paulo: Afiliada, 2002.

6.2 Bibliografia não referenciada

ANAIS, **IV Seminário Nacional de Educação - SENED. Docência: saberes e competência**, Ed. URI, Santiago, 2003.

BROSE, Markus, **Agricultura Familiar, desenvolvimento local e políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: UNISC, (p 21, 28, 35, 48,58.)1999.

Buscando Soluções para a crise da Agricultura. No guichê do Banco ou no Banco da Escola. FAO, Chile, Caribe 1995.(p. 15, 20,23)

FIALHO, Meire Rosane Quintana. **A Educação Agrícola como componente educativo na formação da consciência ecológica e desenvolvimento sustentável**. Monografia Especialização – URI – Santiago. 2004.

GANDIN, Danilo. **A prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

OLIVO, Clair Jorge. **Sustentabilidade de Condomínios Rurais Formados por Pequenos Agricultores Familiares: análise proposta de modelo de gestão**. Tese de Doutorado em Engenharia da Produção – Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

ROLOFF, Fritz. **Cooperativismo: um rumo um ideal**.Imprensa Livre. Porto Alegre: 2002.

KAGEYAMA, Ângela. Texto **Pluriatividade e Ruralidade: Alguns Aspectos Metodológicos**. (Internet 2000)

SEC-RS, Constituinte Escolar 2000, **A Educação Ambiental**.Caderno Temático,17.

SEC-RS, Constituinte Escolar 2000, **Educação do Meio Rural**.Caderno Temático18.

TEXTOS, documentos, cadernos, reportagens da Pedagogia da Alternância a partir da experiência educacional. Maisons Famílaes Rurales. (França 1935).

VEIGA, José Eli. Texto. **Pobreza Rural, Distribuição da Riqueza e Crescimento: a experiência brasileira.** 1999.

VILELA, Mario Hamilton. **Análise Crítica da Agricultura.** Porto Alegre: Pucrs, 1998.

VIERA, Sandra. **As Escolas Rurais do Município de Turvo e a Informática: Conceitos e percepções.** Dissertação de Mestrado – UFSM. 2002.

WERLANG, Canrobert Kumpfer – **Os Desafios da Formação Profissional Frente aos Novos Pressupostos Científicos e Tecnológicos e as Implicações sobre o Ensino Agrícola de 2º Grau.** Dissertação Mestrado - UFSM – 1997.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
MESTRADO EM EXTENSÃO RURAL
 Profº. Orientador: Dr. Hugo Aníbal Gonzalez Vela
 Aluno. Vilson Flores dos Santos

Data ___/___/_____

ROTEIRO PARA DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS DA REGIÃO DAS MISSÕES.

1 - Nome da Escola _____

2 - Localidade _____

3 - Principais Acessos: Cascalho/ saibro () Asfalto ()

4 - Distância do Centro da Cidade _____

5 - Área : Área física _____m²

Área física construída _____m²

6 - Tipo de construção _____

7 - Quantidade/descrição das dependências

ADMINISTRATIVO.	
Sala Direção	()
Sala Vice	()
Sala Secretaria	()
Sala Rec. Financeiros	()
Sala Conselho Escolar	()
Sala C.P. M	()
PEDAGÓGICO.	
Supervisão Escolar	()
Orientador Educacional	()
Biblioteca	()
Videoteca	()
Lab. Ciências	()
Lab. Informática	()
Audiovisual	()
Saúde	()
Setor Social	()
Centro de tradições	()

NUTRIÇÃO.	
Almoxarifado	()
Cozinha	()
Refeitório	()
Dispensa	()
MONITORIA/ ALOJAMENTO	
Sala monitor	()
Alojamentos	()
Sala recreação	()
Sala estudos	()
RURAL	
Sala coordenador	()
Sala ambiente	()
UEP. Zootecnia	()
UEP. Agricultura	()
UEP. Industrias Rurais	()
APOIO PEDAGOGICO.	
Quadro negro	()
Quadro com caneta	()
Mimeógrafo	()
Retroprojeter	()
Televisor	()
Vídeo cassete	()
Multimídia	()
Computador	()
Impressora	()
Máquina copiadora (xerox)	()

8. Recursos didáticos disponíveis (quantidade)

9. Caso exista outros recursos não nominados descrever.

10 – Cursos que oferece:

a) Educação Infantil, séries atendidas ()

b) Número de alunos por série _____

c) Ensino Fundamental séries iniciais atendidas 1ª (), 2ª (), 3ª () 4ª ()

d) Número de alunos por série _____

e) Ensino Fundamental séries finais atendidas 5ª (), 6ª (), 7ª (), 8ª ().

f) Número de alunos por série _____

g) Ensino Médio 1º Ano (), 2º Ano (), 3º () Ano, () Pós Médio.

h) Número de alunos por ano _____

i) Ensino Técnico 1º Ano (), 2º Ano (), 3º Ano (), () Pós Médio

j) Número de alunos por ano _____

l) Outros _____

11 - Número de Professores _____

12 - Número de Funcionários _____

Obs: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
 MESTRADO EM EXTENSÃO RURAL
 Profº. Orientador: Dr. Hugo Aníbal Gonzalez Vela
 Aluno. Vilson Flores dos Santos

Nº _____

Data ____ / ____ / ____

ROTEIRO PARA DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS DA REGIÃO DAS MISSÕES.

1 – Sexo: Masculino () Feminino ()

2 - Idade _____

3 - Escolaridade:

Magistério/ Técnico	()
Superior incompleto	()
Superior completo	()
Pós-graduação	
Especialização	()
Mestrado	()
Doutorado	()
Pós-Doutorado	()

4 - Área de Formação _____

5 - Tempo que atua como docente: _____

6 - O que você entende por Sustentabilidade.

7 - As diretrizes do Plano Estadual de Educação prevê um compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável. Como você visualiza isto?

8 - Em sua escola, o currículo atual evidencia de que forma o desenvolvimento sustentável?

9 - Quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de uma proposta ou práticas de sustentabilidade em sua escola?

10 - O que você considera certo ou errado em relação às práticas pedagógicas sustentáveis em sua escola?

11 - Em sua escola o que está sendo feito para atender à diretriz do Plano Estadual de Educação em relação ao compromisso com o desenvolvimento sustentável?

12 - Qual a sua avaliação e o que você sugere para que sejam viabilizadas práticas de sustentabilidade em sua escola?

Obrigado por ter participado deste trabalho.