

**MARCO ANTÔNIO GOMES DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA EM EXTENSÃO RURAL  
PARA A AGRICULTURA FAMILIAR - PERNAMBUCO**

**RECIFE-PE – FEVEREIRO/2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA EM EXTENSÃO RURAL  
PARA A AGRICULTURA FAMILIAR - PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, sob orientação da professora doutora Irenilda de Souza Lima, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**RECIFE-PE – FEVEREIRO/2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA EM EXTENSÃO RURAL  
PARA A AGRICULTURA FAMILIAR - PERNAMBUCO**

MARCO ANTÔNIO GOMES DOS SANTOS

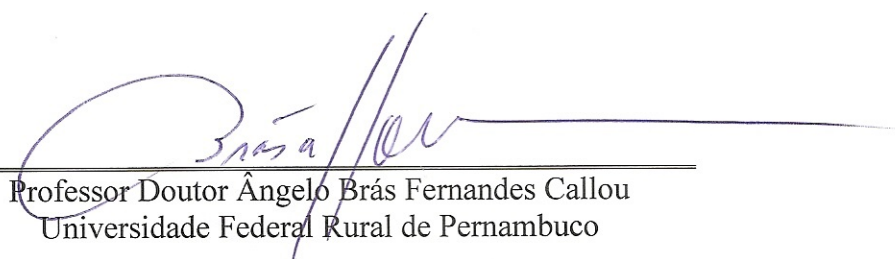
Dissertação julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, defendida e aprovada por unanimidade em 13/02/2014 pela Banca Examinadora.

Orientadora:

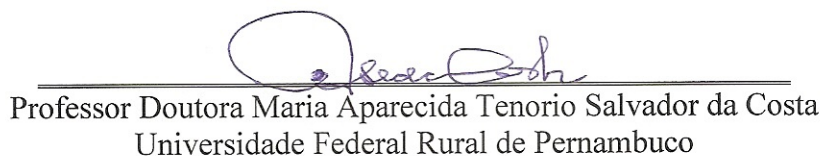


Professora Doutora Irenilda de Souza Lima  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

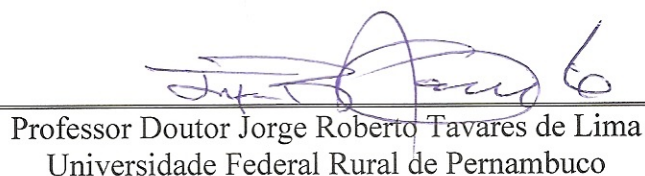
Banca Examinadora:



Professor Doutor Ângelo Brás Fernandes Callou  
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Professor Doutora Maria Aparecida Tenorio Salvador da Costa  
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Professor Doutor Jorge Roberto Tavares de Lima  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ficha catalográfica

S237f Santos, Marco Antônio Gomes dos  
A formação do técnico agrícola em extensão rural para a agricultura familiar - Pernambuco / Marco Antônio Gomes dos Santos.– Recife, 2014.  
126 f. : il.

Orientadora: Irenilda de Souza Lima.  
Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2014.  
Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Extensão rural 2. Ensino técnico agrícola  
3. Agricultura familiar I. Lima, Irenilda de Souza, orientadora II. Título

CDD 630.717

“Dedico essa dissertação à Renata Sá Carneiro Leão, minha esposa, amiga e companheira em todas as horas importantes da minha vida”.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Manoel Francisco dos Santos e Maria das Mercês Gomes dos Santos, essa que já partiu deste plano há longos 11 anos, mas está sempre presente em cada etapa cumprida na minha vida.

A Renata Sá Carneiro Leão, esposa, amiga e companheira, que me ajudou em momento deste mestrado e sem a qual o trabalho seria feito de maneira muito mais árdua. Agradeço-a por ser leal, amorosa, convicta e por ter ajudado a me tornar um homem melhor.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco por mais uma oportunidade, em meio a tantas que já me foram dadas, como graduado, especialista, técnico-administrativo e futuro mestre por esta mesma casa.

Agradeço às minhas irmãs, Ana Karla e Ana Maria, pela ajuda ao longo da vida e por representarem parte indissolúvel do meu vínculo familiar.

A Irenilda de Souza Lima, professora, orientadora, amiga, firme e forte nos seus objetivos e ideais. Agradeço-a por ter depositado sua confiança em mim desde o primeiro dia em que cheguei ao Posmex, nunca tendo duvidado de que eu seria capaz de cumprir esta etapa.

A Borko e Tatijana Stosic, por terem me ajudado, incentivado e compreendido os momentos em que precisei me ausentar do trabalho para dar andamento à pesquisa.

A Bruno Andrade e Lucas Pereira, companheiros de trabalho e de estudo, principalmente pelas horas de riso no intervalo das aulas de Extensão Rural.

A Mário Sérgio, amigo pra sempre e o mais próximo do que seria um irmão.

Aos discentes, técnicos e professores, tanto do Codai quanto do IFPE, que me receberam e ajudaram na coleta de informações para este trabalho.

A Márcia Paraíso pela amizade e presteza.

Agradeço aos professores do Posmex pelo conhecimento adquirido e pela experiência única de estudar ao lado de pessoas que acreditam firmemente em sua missão.

Aos docentes Brás Callou, Paulo de Jesus, Jorge Tavares e Francisco Caporal por várias contribuições para a realização desta dissertação.

Aos amigos Gabriel Rivas e Moacyr Cunha, pelo incentivo e pela disponibilidade em sempre ajudar.

Aos vários companheiros de jornada no Posmex 2012 - Aniérica, Ramon, Isabel, Gisele, Marconi, Manuella, Ana Monzon, Pedro, Ana Paula, Daniel, Luís e Cleyton e 2011 - Bruno Monteiro, Ladjane, Gildo, Monica e Fabiano.

Aos professores do PPG em Biometria e Estatística Aplicada pelo apoio e incentivo à realização deste mestrado.

E a todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção da pesquisa.

“Quem ocupa o trono tem culpa  
Quem oculta o crime também  
Quem duvida da vida tem culpa  
Quem evita a dúvida também tem”

Humberto Gessinger

## RESUMO

Este trabalho se baseia no intuito de analisar a formação do técnico agrícola em instituições federais de ensino técnico profissionalizante de nível médio no Estado de Pernambuco na perspectiva da extensão rural para a agricultura familiar. Para esse fim, foram selecionados os cursos de Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (Codai), vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e o Curso de Técnico em Agricultura do Campus Vitória de Santo Antão, que faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). O estudo se estrutura numa combinação de técnicas de análise, entre elas a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o roteiro de entrevista semiestruturado. Como referencial teórico principal, abordamos Abramovay, Callou, Caldart, Caporal, Freire, Ploeg, Lima, Peixoto, Wanderley, além de leis, decretos e outros dispositivos jurídicos acerca do ensino técnico. Analisamos os documentos referentes aos cursos, bem como o ementário de disciplinas, além de material obtido por meio de entrevistas com os discentes concluintes acerca de suas concepções com relação à extensão rural. No curso oferecido pelo Codai, foi constatado que a extensão rural não se encontra entre os temas abordados na formação do técnico, no que diz respeito às disciplinas e atividades práticas. Por outro lado, os discentes participam, em algumas oportunidades, de projetos de pesquisa dos docentes, que os colocam em contato com o trabalho de campo de assistência técnica e extensão rural. No curso oferecido pelo IFPE em Vitória, a extensão rural aparece entre os temas da formação. A análise da ementa mostra que a disciplina apresenta um caráter ligado à extensão difusionista, porém a entrevista com os discentes revelou que, a despeito da visão da extensão rural como um processo de levar aperfeiçoamentos ao campo, o conhecimento empírico do agricultor deveria ser considerado na troca de experiências.

**Palavras-chave:** Extensão Rural. Ensino Técnico Agrícola. Agricultura Familiar.



## ABSTRACT

This research is based in order to examine the formation of the agricultural technician in federal institutions of vocational technical schools in the state of Pernambuco in perspective of the rural extension to the family farm. To this end, the courses were selected in Technical Agriculture's Agricultural College Dom Agostinho Ikas (Codai), linked to the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), and the Course of Technical Agriculture of Campus Vitoria de Santo Antão, which is part of the Federal Institute Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE). The study is structured on a combination of analytical techniques, including a literature review, document analysis and semi-structured interview script. As the main theoretical referential, we used Abramovay, Callou, Caldart, Caporal, Freire, Ploeg, Lima, Peixoto, Wanderley and laws, decrees and other legal provisions on technical education. We analyze the documents regarding the courses and the school disciplines in addition to material obtained through interviews with the graduates about their conceptions regarding the extension students. In the course offered by Codai revealed that the rural extension is not among the topics covered in the technical training courses, with regard to the subjects and practical activities. Moreover, the students participate in some opportunities, faculty research projects, which put them in contact with the fieldwork technical assistance and rural extension. In the course offered by IFPE in Vitoria, the rural extension appears between the themes of training. The analysis shows that the discipline is connected to the diffusionist rural extension, but the interview with the students revealed that, despite the view of rural extension as a process of bringing scientific improvements to the countryside, empirical knowledge of the farmer should be considered in the exchange of experiences

**Keywords:** Rural Extension. Agricultural Technical Education. Family Farm.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABCAR** – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

**Acar** – Associação de Crédito e Assistência Rural

**Anater** – Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

**Asbraer** – Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural

**APPs** – Áreas de Preservação Permanente

**Ater** – Assistência Técnica e Extensão Rural

**Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB/CNE** – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

**CNATER** - Conferência Nacional sobre Assistência Técnica e Extensão na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária

**Codai** – Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas

**DAP** – Declaração de Aptidão ao Pronaf

**DC** – Desenvolvimento de Comunidade

**EAFs** – Escolas Agrotécnicas Federais

**EAFVSA** – Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**Emater** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

**Emater-RS** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul

**Embrapa** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

**Embrater** – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

**EUA** – Estados Unidos da América

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFPE** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

**IFs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

**IFSERTÃO** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

**INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPA** – Instituto Agrônomo de Pernambuco

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MAIC** – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

**Mapa** – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

**MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário

**OCDE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

**ONG** – Organização Não Governamental

**PNATER** – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**Posmex** – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local

**PPC** – Preto Político Pedagógico do Curso

**PPPI** – Projeto Político Pedagógico Institucional

**Pronaf** – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**Pronatec** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**Pronater** – Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária

**Pronera** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**RL** – Reserva Legal

**SAF/MDA** – Secretaria da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário

**SAM** – Serviço de Assistência ao Menor

**Senac** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**Senai** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**Sesc** – Serviço Social do Comércio

**Sesi** – Serviço Social da Indústria

**Setec** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**Sibrater** – Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural

**SMAP** – Sistema de Monitoramento e Avaliação do Pronaf

**UFRPE** – Universidade Federal Rural de Pernambuco

**Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	xi
INTRODUÇÃO.....	12
A escolha do tema.....	19
Ensino técnico agrícola e a formação em instituições federais em Pernambuco .....	22
Objetivos.....	24
Metodologia.....	25
Organização do trabalho .....	28
CAPÍTULO I – ASPECTOS DA AGRICULTURA E ATER NO BRASIL.....	30
1.1 O Brasil e a Assistência Técnica e Extensão Rural .....	31
1.2 Agricultura familiar no Brasil .....	43
1.3 Desafios da Ater no Brasil contemporâneo .....	45
1.4 Estado da arte do ensino de extensão rural no Brasil .....	52
CAPÍTULO II – ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E LEGISLAÇÃO .....	58
2.1 O início e desenvolvimento das Escolas Agrotécnicas Federais .....	59
2.2 A legislação atual sobre o Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio .....	66
2.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, modificações e ordenamentos jurídicos posteriores.....	67
2.3 A busca por uma nova política para o ensino agrícola .....	70
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA EM PERNAMBUCO .....	77
3.1 O Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas .....	77
3.1.1 O Curso Técnico em Agropecuária do Codai.....	78
3.1.2 Os discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Codai .....	82
3.1.3 A Extensão Rural segundo a Direção do Codai .....	86
3.2 O Campus Vitória de Santo Antão do IFPE.....	88
3.2.1 O Curso Técnico em Agricultura do Campus Vitória de Santo Antão/IFPE .....	89
3.2.2 Os discentes do Curso Técnico em Agricultura do Campus Vitória de Santo Antão/IFPE .....	95
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS .....	105
APÊNDICES .....	118
ANEXOS .....	123

## INTRODUÇÃO

---

De acordo com a Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural (Asbraer), a Ater é um instrumento de política pública capaz de estimular, implantar e consolidar estratégias de desenvolvimento rural sustentável, tendo como foco prioritário o fortalecimento da agricultura familiar e de suas organizações. Já na Lei de Ater – Lei nº 12.188/2010 (BRASIL, 2010a) – quando são indicados os objetivos da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), afirma-se que a mesma deve apoiar e promover o desenvolvimento rural sustentável com a melhoria da qualidade de vida de seus beneficiários, entre os quais estão os assentados, indígenas, quilombolas, agricultores familiares, silvicultores, extrativistas e pescadores, entre outros.

Tendo em vista a compreensão da relevância das atividades de extensão rural – realizadas pelas esferas governamentais e não governamentais que participam das chamadas previstas na Lei de Ater – para o desenvolvimento do meio rural brasileiro, entendemos a consequente importância da formação profissional de quem atua nessa área, que são os extensionistas rurais. Ao verificarmos o perfil formativo desses extensionistas, observamos que existem tanto profissionais de nível superior quanto técnicos de nível médio.

Esses últimos são, em grande parte, oriundos de cursos técnicos agrícolas de instituições federais de ensino, muitos dos quais fazem parte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Em Pernambuco, existem dois desses órgãos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSERTÃO). Além desses institutos, como ofertante de curso técnico em ciências agrárias, há também o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (Codai), vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A partir dessas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar como se dá a formação do extensionista de nível técnico em cursos com perfil agrícola nas instituições de educação técnica vinculadas ao governo federal no Estado de Pernambuco e se essa formação contempla o trabalho teórico e prático com extensão rural e agricultura familiar. A motivação para a escolha da pesquisa com os extensionistas de nível técnico foi a constatação de que, em boa medida, esses

profissionais são responsáveis pelo contato *in loco* do agricultor com as políticas públicas dos governos federal e estaduais voltadas à assistência técnica e extensão rural. Esse fato pode ser constatado observando-se os quadros de instituições como o Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA), que, em concursos realizados entre 2010 e 2011, promoveu a contratação de mais de 80 técnicos em agropecuária/agricultura de nível médio (PERNAMBUCO, 2010; 2011).

O interesse pela investigação se deve à necessidade de compreendermos melhor a importância da extensão rural no apoio à agricultura familiar e, nesse aspecto, estudar como se dá a formação desse importante profissional para as novas exigências contempladas na Lei de Ater. Alguns outros elementos entram nessa problematização, como uma série de considerações, críticas e questionamentos sobre o ensino do componente curricular Extensão Rural no Brasil, tendo em vista as exigências de uma realidade complexa, multi e transdisciplinar que se desenha no cenário da questão agrária no país e, em particular, na agricultura familiar.

É importante frisar que, em nossa concepção, é impossível entender um ensino que forme para competência da extensão rural dissociado do contexto teórico e prático em que está envolvida a própria atividade de assistência técnica e extensão rural no país.

Nesse enfoque de relacionar o desempenho do extensionista que executa as ações da extensão rural e sua formação escolar para o *quefazer* profissional, consideramos as exigências contemporâneas de um perfil que, segundo Caporal e Ramos (2006), deve, mediante a utilização de processos de intervenção de caráter educativo e transformador, ser baseado em metodologias participativas que permitam o desenvolvimento de uma prática social. Para os autores, os sujeitos do processo devem buscar a construção e a sistematização de conhecimentos que os levem a atuar conscientemente sobre a realidade, a fim de alcançarem um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável.

Caporal e Ramos (2006) afirmam que se devem adotar também os princípios teóricos da agroecologia como critérios para o desenvolvimento e seleção das soluções mais adequadas e compatíveis com as condições específicas de cada agroecossistema e do sistema cultural das pessoas implicadas em seu manejo. Isso posto, convém lembrar que a Lei de Ater retirou a Agroecologia como eixo orientador de suas ações (CAPORAL, 2011), porém manteve princípios que estão em consonância com o que é preconizado por aquela ciência, tais como:

- a) desenvolvimento sustentável compatível com a utilização de recursos naturais e preservação do meio ambiente;
- b) gratuidade e acessibilidade dos serviços de Ater;
- c) metodologias participativas, com enfoque inter, trans e multidisciplinar, além de intercultural, buscando a construção da cidadania e democratização da gestão pública;
- d) adoção de princípios de uma agricultura de base ecológica, com enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;
- e) equidade de gênero, geração, raça e etnia e
- f) contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional (BRASIL, 2010a)

Portanto, há o desafio, pois existe um novo modelo de extensão rural que preconiza a necessidade de pensar-se nas instâncias formativas do profissional que executa essas funções. O cenário que permeia o ensino da extensão rural não deve ser dissociado da situação da extensão enquanto ação de apoio à agricultura familiar no Brasil. Este é um cenário problemático devido, em grande parte, a um modelo de desenvolvimento que historicamente privilegiou a modernização do campo e das grandes unidades produtivas, perseguiu incansavelmente o aumento da produtividade, enquanto excluiu a grande maioria dos agricultores familiares e outros grupos que dependem da agricultura para sua sobrevivência, manutenção e reprodução do seu *modus vivendi*. (CALLOU, 2006; LIMA e ROUX, 2008; CAPORAL, 2009a).

Os problemas da Ater também perpassam a política brasileira, na qual grandes latifundiários costumam ter grande força, a exemplo da bancada ruralista no Congresso Nacional, que, como mensura Vigna (2010), é composta atualmente por 66 deputados. Outro foco de discussão ocorre nas atividades de ensino e pesquisa, tanto em instituições de nível superior quanto de nível técnico. Disputam espaço de forma desigual as pesquisas voltadas ao agronegócio, enquanto outro grupo luta para afirmar a viabilidade da agricultura familiar.

Para ilustrar a hegemonia política e econômica do agronegócio no Brasil, podemos citar o processo de reforma do Código Florestal, Lei 12.651/2012 (BRASIL, 2012a), envolto em polêmicas. Os principais pontos de discussão, de acordo com Salatiel (2011), faziam referência à questão da Reserva Legal e da anistia para produtores rurais. No caso da Reserva Legal (RL), o antigo Código Florestal de 1965 previa duas faixas mínimas de terra de 30 metros de vegetação nas margens dos rios



para evitar assoreamentos e outras consequências. Com a pressão dos produtores rurais e da bancada ruralista sobre a composição do novo código, as mesmas passaram a ser de apenas 15 metros para cursos d'água com até 5 metros de largura, excluindo-se as áreas de preservação permanentes (APPs) de morros para alguns cultivos. Enquanto isso, os ambientalistas defendem que essas mudanças afetarão a fauna local, além de incentivar a ocupação irregular de morros em áreas urbanas.

O prestígio do agronegócio pode ser conferido quando se observa que houve anistia para produtores com propriedades entre 20 e 400 hectares que com o novo código ficam livres da obrigatoriedade de replantar áreas que foram desmatadas para plantio ou criação de gado. Segundo Salatiel (2011), no caso dos grandes produtores, a possibilidade de escolher a área de RL a ser recuperada dá margem à compra de áreas de mata em outros Estados para atender à lei, o que poderia gerar bolsões de terras áridas que seriam compradas por não servirem para interesse da agricultura. A bancada ruralista, por outro lado, alega que a medida vai favorecer produtores que não têm condições para fazer o reflorestamento (SALATIEL, 2011).

Além disso, podemos considerar que, no Brasil, o Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), historicamente ligado aos grandes produtores rurais, possui um orçamento bastante superior ao do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que tem como foco a agricultura familiar. Nos últimos cinco anos (2009-2013), somando o montante recebido pelo Mapa, que foi na ordem de 45,6 bilhões, o MDA obteve, para o mesmo período, a cifra de 23,9 bilhões de reais (BRASIL, 2009a; 2010b; 2011a; 2012b; 2013)<sup>1</sup>. Podemos observar uma diferença de quase 100% a mais de recursos para execução das metas do primeiro em relação ao segundo.

Tendo em vista todo o processo político no Congresso Nacional para aprovação das leis anuais de diretrizes orçamentárias, podemos visualizar um poder de pressão bem maior da bancada ruralista sobre a bancada ambientalista e os congressistas ligados ao MDA. Sobre tal fato, Vigna afirma que “Não há grupo de pressão mais eficiente, atuando no interior do Parlamento brasileiro que a bancada ruralista” (VIGNA, 2001, p. 5).

É nesse cenário político que encontramos imersa a problemática da extensão rural no Brasil, não obstante o que relata Moreira (2012) quando afirma que um grande contingente de cientistas, apoiados por políticas públicas do Estado brasileiro,

---

<sup>1</sup> Valores baseados nas leis de diretrizes orçamentárias para os anos de 2009 a 2013. As despesas exatas são R\$ 45.675.120.210,00 e R\$ 23.903.140.646,00 para o Mapa e MDA respectivamente.

trabalham de braços dados com gigantes empresariais transnacionais para intensificar um modelo de agricultura baseado em uma Revolução Duplamente Verde a partir do uso de transgênicos agrícolas.

Para uma melhor compreensão, vamos relacionar historicamente como vem se desenhando esse cenário desde o início da extensão rural oficial no país, a partir da ampla literatura disponível, sobre a qual vamos nos deter mais detalhadamente no primeiro capítulo.

Caporal, Costabeber e Paulus (2006) ao analisarem o impacto das proposições advindas da agroecologia com o objetivo de superar o modelo cartesiano de ensino superior, afirmam que essa área de estudos vem sofrendo preconceitos de resistências dentro do meio acadêmico, tendo em vista a ameaça não apenas de conceitos e teorias estabelecidas, mas também do status, prestígio e carreira de quem está confortável material e psiquicamente no paradigma do insustentável. No que tange a questões ligadas ao ensino em ciências agrárias, Caporal (2009b) afirma que, tanto no ensino médio quanto no nível superior, a partir da Revolução Verde, nossas escolas foram transformadas em laboratórios para formação de profissionais da repetição e técnicos de receita.

As críticas de Caporal (2009b) se alinham às levantadas por Freire (1983) no que diz respeito ao ensino, pois o foco era transformar o agricultor em um mero receptor dos pacotes tecnológicos, quando Freire afirma que isso não condiz com educação, que só é válida quando há diálogo e não transferência de conhecimentos. Não pode o agrônomo, ao atuar como educador, esgotar-se no domínio da técnica; deve promover a problematização dos objetos de conhecimento em torno dos sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1983).

No Brasil, dentro do campo político, a despeito das conquistas dos últimos 10 anos, como a criação do MDA e da PNATER, que, em 2010, viria a ser transformada na Lei Federal 12.188 (BRASIL, 2010a), estamos longe da garantia de financiamentos e recursos necessários às ações do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pronater). Na academia, busca-se espaço dentro de uma racionalidade científica cartesiana hegemônica nas últimas cinco décadas e que não enxerga a agricultura familiar como capaz de superar os desafios da produção alimentar que se apresentam no cenário atual (CAPORAL, 2009b), a despeito dos últimos censos realizados demonstrarem que a segurança alimentar no país não é provida pelo agronegócio (IBGE, 2006).

No campo das práticas desenvolvidas nas instituições oficiais de pesquisa e execução de políticas de Ater, vemo-nos envoltos, muitas vezes, em um método de trabalho pontual, que ainda trata o agricultor como mero beneficiário de uma ação política, em vez de considerá-lo como sujeito copartícipe do processo social da produção alimentar. Caporal (2009b) afirma que, quando acreditávamos que as lições do fracasso da Revolução Verde seriam suficientes para se estabelecer novas estratégias de desenvolvimento rural e agrícola, o que passou a ser visto foi uma readequação aos mecanismos daquela, incorporando novas promessas a exemplo do cultivo de transgênicos.

Ressalvadas as diferenças entre agricultor familiar e camponês, Wanderley (2003, p. 48) afirma que apesar de o agricultor familiar, na sociedade atual, não ser mais a simples reprodução do campesinato tradicional, ele, de certa forma, ainda permanece camponês, “na medida em que a família continua sendo o objetivo principal que define as estratégias de produção e de reprodução e a instância imediata de decisão”.

Sobre a importância da agricultura camponesa, em nível mundial, Ploeg (2009) afirma que, no que se refere às dificuldades de produção alimentícia na atual crise agrária, a resistência camponesa é a principal força motriz da produção de alimentos. Em tempos de dificuldade, os camponeses não desativam suas unidades de produção agrícola, mas tendem a resistir de modos distintos e mutuamente interrelacionados, buscando, sempre que possível, aumentar sua produção. Aqui o fator chave desponta como sendo o trabalho familiar. Além disso, eles procuram reduzir os custos da produção, enraizando-a no capital ecológico disponível. Engajam-se em todos os arranjos institucionais, redes que proporcionem melhor preço, maior segurança e melhor acesso a recursos escassos (PLOEG, 2009).

Por último, os camponeses procuram, sempre que necessário, o que Ploeg (2009) chama de “cintos de segurança”, a exemplo da pluriatividade – que, de acordo com Baunel e Basso (2004), está ligada à ampliação das fontes alternativas de renda – e da multifuncionalidade, que procura, além das questões econômicas, preocupações sociais como segurança alimentar, bem comum, entre outras (CAZELLA; ROUX, 1999). Isso permite que os camponeses continuem produzindo e protegendo sua base de recursos, mesmo sob condições de extrema dificuldade. “Juntas, essas formas de resistência ajudam a defender, se não a aumentar, o valor agregado (ou renda) da unidade de produção camponesa. Na situação atual elas também se apresentam como a principal força motriz da produção de alimentos” (PLOEG, 2009, p. 28).

No Brasil, cumpre ressaltar o que nos escreve Wanderley (2009), que, mesmo reprimida por uma opção de modelo econômico da grande empresa rural, a pequena produção sempre teve uma participação significativa na produção agrícola nacional. A agricultura de base familiar assume seu próprio abastecimento, o que para Godoi (apud WANDERLEY, 2009) é visto não como símbolo de atraso, mas como uma estratégia que visa a garantir a autonomia relativa da família, que se inscreve numa relação complexa de trocas mercantis e relações de reciprocidade. Ainda vale frisar que a agricultura familiar é responsável historicamente pela ocupação do campo, tendo em vista o contraste entre o dinamismo dessas áreas e os vazios demográficos provocados pelos grandes latifúndios. O conhecimento do agricultor ainda é a primeira forma de preservação dos recursos naturais, bem como é responsável por realização de iniciativas inovadoras no que concerne à organização da produção social (WANDERLEY, 2009).

Nesse contexto, uma extensão rural focada nos princípios da Lei de Ater (BRASIL, 2010a) se faz extremamente importante para a agricultura familiar. De acordo com Mussoi (2006), em anos recentes, a Ater tem se mostrado como um efetivo e eficiente instrumento de política pública, atuando como dinamizador do desenvolvimento, na medida em que, pela sua metodologia, capilaridade e esperada descentralização, tem condições de proximidade estratégica com o conjunto da população rural, em especial com a agricultura familiar.

Se levarmos em consideração que, de acordo com os dados obtidos no Censo Agropecuário (2006), a agricultura familiar é responsável por aproximadamente 84% dos estabelecimentos rurais do país, bem como por cerca de 77% da mão de obra ocupada na agricultura e 60% dos alimentos produzidos para consumo da população brasileira, temos dimensão da importância do serviço de assistência técnica e extensão rural oficial do governo federal e dos Estados da federação prestados a esses/as agricultores/as. Para nós, a necessidade de uma formação profissional que contemple a extensão rural e que leve em conta o trabalho com a agricultura familiar é tão importante quanto a própria destinação de recursos a esse fim.

As metodologias de trabalho, tendo em vista uma intervenção pautada nos princípios de conservação ambiental e desenvolvimento rural sustentável, devem fazer parte da formação do profissional preparado para atender esse público alvo. Outro ponto importante é o diálogo de saberes. Para Andrade (2010), esse diálogo tem como pressuposto o reconhecimento e respeito à cultura e aos valores étnicos, além da história dos sujeitos na medida em que o extensionista procura conhecer a realidade dos

agricultores e das comunidades com as quais vai trabalhar. Nesse âmbito, a construção conjunta de conhecimento sobre a agricultura nasce da relação entre o conhecimento técnico-científico formal com o saber popular desenvolvido empiricamente pelo agricultor na intrínseca relação com o campo e com o capital ecológico disponível.

### **A escolha do tema**

O tema desenvolvido na pesquisa aqui descrita surgiu a partir do primeiro contato travado com a disciplina de Extensão Rural, que aconteceu durante o Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas promovido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) entre novembro de 2009 e dezembro de 2010. O curso era voltado aos servidores técnicos administrativos da Instituição e possuía uma disciplina introdutória de Extensão Rural, além de outras, que permitiram delinear as primeiras facetas da discussão, até então desconhecida, sobre os modelos de Agricultura/Ater e futuro da atividade agrícola no país. O contato com professores que faziam parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (Posmex/UFRPE) despertou interesse de aliar minha formação acadêmica em Licenciatura Plena em História a essa discussão, que se mostrara um tema apaixonante e complexo.

Tendo a formação de licenciado em história, na qual tive contato com a produção proporcionada pela historiografia brasileira, já então tornara-se de conhecimento prévio que resolver o problema da agricultura no Brasil, ainda no século XIX, demandaria muito mais que “educar os colonos e a população em geral para que pudessem aperfeiçoar seus processos, melhorar sua técnica” (PRADO JUNIOR, 1987, p. 92). Seria preciso modificar um sistema, o que exigiria reformas profundas, econômicas e, quiçá, sociais (PRADO JUNIOR, 1987). Sabendo que, em grande parte do Brasil, ainda nos deparamos com problemas sociais enfrentados desde o período colonial, o interesse foi despertado para a abordagem que o Posmex levanta em suas linhas de pesquisa, de uma agricultura – além de outras atividades e novas ruralidades – que envolva questões sociais e culturais dos povos assistidos pelas políticas públicas, fugindo da visão acadêmica que enxerga a atividade campestre apenas através do viés do aumento de produtividade.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, inicialmente como aluno especial, em março de 2011, quando a discussão pôde ser aprofundada, o interesse na questão da formação dos extensionistas

surgiu por oportunidade de uma viagem realizada entre 1º e 4 de julho de 2011, relacionada a uma atividade didático-pedagógica da disciplina de Extensão Rural. Foram visitadas algumas propriedades rurais nos municípios do interior do Estado de Pernambuco, tais como Triunfo e Afogados da Ingazeira, entre elas o Sítio Carro Quebrado, de propriedade do Sr. Milton e seus familiares, que, há cerca de 10 anos, haviam optado por um modelo de produção calcado na agrofloresta, com acompanhamento e assessoramento da organização não governamental Centro Sabiá. Além do Sítio Carro Quebrado, em outras propriedades com as quais travamos contato, uma queixa dos agricultores/as era a superposição de metodologias de trabalho, que eram executadas por técnicos extensionistas de entidades diferentes, como o IPA – governamental, com o foco voltado em resoluções pontuais e aumento da produção – e o Centro Sabiá, voltado para uma agricultura de base agroecológica.

Por outro lado, o docente da UFRPE Francisco Roberto Caporal, convidado a ministrar algumas aulas para enriquecer o debate da disciplina de Extensão Rural, nos apresentou teorias keynesianas acerca de desenvolvimento que, de certa forma, embasaram modelos de extensão rural praticados no Brasil. Além dessas experiências, tivemos contato com o artigo intitulado *Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável* (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006), que chamou atenção para o fato de que a discussão se dava bem além do campo das práticas das atividades de Ater, mas tinha como base um modelo científico, preconizado pelo modelo econômico e desenvolvimentista adotado pela grande agricultura mundial.

Os autores defendem a emergência de novo paradigma a partir do qual se pretende enfrentar a crise civilizatória – ultrapassando a contestação dos problemas ambientais, além do tratamento ecologicamente responsável dos recursos naturais – para se constituir num campo de conhecimento científico de abordagem sistêmica que visa a solucionar o atual problema da crise causada pelo rumo do nosso desenvolvimento ao longo da história (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006). Nesse novo paradigma, estaria a agroecologia, que, segundo Petersen, Dal Soglio e Caporal (2009a), seria uma ciência a serviço do campesinato, não esquecendo, por outro lado, que Abramovay (2007), ao tratar da PNATER (BRASIL, 2004a), acredita que outras vertentes da agricultura além da agroecologia podem contribuir para o debate de um desenvolvimento rural sustentável.

Também passamos a nos apropriar melhor do tema durante a I Jornada de Ensino em Extensão Rural, realizada em 21 de março de 2012, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e direcionada a professores, pesquisadores e técnicos ligados à Extensão Rural no país. O evento teve como foco a discussão sobre o ensino de extensão rural nos órgãos federais de ensino, tanto de nível superior, quanto de nível médio profissionalizante, além da relação com a Lei de Ater aprovada em 2010. Foram antecedentes do evento o I e II Seminários Nacionais de Ensino em Extensão Rural, ocorridos em Itamaracá-PE (2008) e em Santa Maria-RS (2010), nos quais foram elaboradas duas Cartas que reafirmam valores pelos quais o ensino de assistência técnica e extensão rural devem se guiar:

A disciplina Extensão Rural deve ser capaz de favorecer articulações e reflexões com outras disciplinas, a partir do paradigma agroecológico, envolvendo questões como meio ambiente, desenvolvimento local, novas ruralidades, agricultura familiar, gênero, etnia, geração, entre outros temas. Para isso, faz-se necessário que surjam novos projetos políticos pedagógicos para os diversos cursos comprometidos com as questões contemporâneas da ecologia, da complexidade, da produção sustentável, da inserção social e do diálogo com o conhecimento tradicional. Que estes projetos reorientem a formação de profissionais de modo que esses venham a comprometer-se com as diversidades étnicas, sociais e dos agroecossistemas, fortalecendo as estratégias da agricultura familiar e transição para produção em bases ecológicas. (CARTA DE ITAMARACÁ, 2008).

A Carta de Santa Maria, por sua vez, reconhece alguns avanços que a Carta de Itamaracá trouxe, que, embora ainda não tivesse seus resultados devidamente avaliados, contribuiu para reforçar o lançamento de políticas públicas para atividades de extensão, a exemplo dos editais, com a participação do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Tal documento continua a afirmar a necessidade de reformas nos projetos políticos pedagógicos, matrizes curriculares, além de uma ampla participação de órgãos colegiados em articulação com pró-reitorias de extensão, outras disciplinas e grupos de aprendizado (CARTA DE SANTA MARIA, 2010).

Tendo em vista a literatura consultada frente às discussões que permeiam o atual estado em que se encontra o ensino de extensão rural, ascende a questão de o técnico de nível médio ser, em grande parte dos casos, o primeiro na linha frente das políticas oficiais de Ater que faz contato com o agricultor, quando da execução das metas traçadas pelos órgãos governamentais, bem como pelas ONGs voltadas a esse fim. Em face das reflexões expostas, cabe-nos questionar: como está se processando a formação

que os técnicos agrícolas recebem nas Instituições Federais de Ensino? Essa formação leva em consideração os princípios defendidos pela Lei de Ater para a extensão rural?

Com base no exposto acima, além de estudos transversais à formação do técnico agrícola, como estudos sobre gênero, geração, etnia, comunicação, novas ruralidades, entre outros, e a fim de responder às questões levantadas, embora cientes do não esgotamento do tema, realizamos a pesquisa presentemente relatada neste trabalho.

A justificativa para a análise é a possibilidade de contribuir para o debate sobre o ensino de Extensão Rural em cursos técnicos, buscando integrar esse conhecimento nos ciclos de fóruns que vêm ocorrendo nos últimos anos com o intuito de discutir o campo profissional e o ensino dessa disciplina. Esse estudo também pode contribuir com políticas educacionais e com a possibilidade de reformas em currículos e planos de cursos técnicos voltados às ciências agrárias no Estado de Pernambuco.

Esperamos que o resultado desta pesquisa contribua com as reflexões sobre os desafios de uma formação técnica qualificada para o trabalho com o segmento da agricultura familiar, uma vez que Caporal (2009a) e Ramos (2009) afirmam que o ensino agrícola no Brasil historicamente contribuiu para a concretização do processo da Revolução Verde, ao mesmo tempo em que “determinou a insustentabilidade econômica, social e ambiental dos agricultores familiares” (RAMOS, 2009, p. 3905). Esse assunto, portanto, merece ser estudado, tendo em vista que os resultados poderão trazer elementos de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar.

### **Ensino técnico agrícola e a formação em instituições federais em Pernambuco**

No Brasil, criou-se uma vasta estrutura de ensino e pesquisa ligada às ciências agrárias, tanto de nível técnico quanto de nível superior e pós-graduação. Desde a tentativa de fundação do primeiro curso de agronomia, em 1812, na Bahia (ARAÚJO, 2007), até 2011, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), havia 549 cursos superiores ligados à produção agrícola e pecuária, sendo 354 desses cursos da rede pública de ensino<sup>2</sup>. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), em 2012, existiam 613 cursos de pós-graduação na área de ciências agrárias, sendo 273 desses cursos de agronomia (CAPES, 2012).

---

<sup>2</sup> INEP Sinopses Estatísticas da Educação Superior Graduação. Disponível em: <<http://migre.me/e4bun>> Acesso em 26 jan 2013.



Apesar de não haver um levantamento disponível por parte do governo federal do número exato de cursos técnicos sob sua égide<sup>3</sup>, a despeito da existência de um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, podemos inferir uma grande quantidade pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dispersos pelas unidades federativas da nação. Esses institutos foram criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a) e anexaram as antigas autarquias Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), enquanto algumas outras foram ou continuaram integradas a universidades federais.

Os cursos técnicos vêm formando profissionais voltados às atividades agropecuárias em diversos Estados brasileiros. No caso do Estado de Pernambuco, esses cursos estão ligados ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), ao Instituto Federal de Educação Tecnológica do Sertão Pernambucano (IFSERTÃO) e à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Concentramos nossa análise especificamente nos cursos de Técnico em Agropecuária do Codai/UFRPE e Técnico em Agricultura do Campus Vitória de Santo Antão/IFPE, pela representatividade na área.

Vale salientar que a escolha dos cursos pelos estudantes, além de oportunidade para jovens do ambiente rural ou interessados em lidar profissionalmente com o meio, em muitos casos, revela-se como a única chance para um ensino médio/técnico de qualidade, frente às dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, e principalmente o interior do país, onde historicamente a ausência do Estado se mostra mais aguda do que nas capitais e zonas litorâneas e de acordo com Guerra (apud FERREIRA, 2010), “a presença do Estado segue a lógica inversa da pobreza. Os municípios pobres acabam sendo ainda mais prejudicados pela falta de serviços públicos”.

É salutar tocar na questão da empregabilidade dos profissionais egressos desses centros de ensino. No que tange à assistência técnica e extensão rural, o Instituto Agrônômico de Pernambuco (IPA), em concursos recentes<sup>4</sup>, contratou mais de 80 servidores com exigência de diploma em técnico agrícola, além dos editais para contratação temporária. A Lei Federal 8.666/1993 (BRASIL, 1993), que versa sobre

---

<sup>3</sup> Existe um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, iniciado no ano de 2007, que agrupa os cursos por eixos temáticos, mas que não oferece a possibilidade de consulta pública ao número de cursos.

<sup>4</sup> Edital 2010 aberto por meio da Portaria Conjunta SAD / IPA nº. 036, de 20 de abril de 2010 e Edital 2011 aberto por meio da Portaria Conjunta SAD / IPA nº. 096, de 31 de agosto de 2011 – IPA, Recife PE, 2011.

licitações e contratos, após o texto incluído pela Lei Federal 12.188/2010 (BRASIL, 2010a), passou a permitir uma modalidade especial de chamada para a prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural no âmbito do Pronater.

São contempladas organizações que trabalham com agricultura familiar e essas, em muitas ocasiões, fazem contratação de técnicos para executar editais específicos, além de manter seu quadro fixo de trabalhadores. Um exemplo desse campo de trabalho é a organização não governamental Centro Sabiá<sup>5</sup>, que empregava, em 2011, 34 técnicos de nível médio/superior de várias especialidades como agrícola, agropecuária, agricultura familiar e agroecologia, sendo que apenas três desses técnicos não eram formados em escolas de Pernambuco<sup>6</sup>.

Diante dessa constatação sobre o mercado de trabalho e das necessidades requeridas pelas exigências de uma extensão rural que tenha como princípios educação, comunicação pelo diálogo e metodologias participativas, surgiu – quando cursávamos a disciplina de Extensão Rural no Posmex – a pretensão e a necessidade de compreendermos melhor a importância da formação do extensionista de nível médio e sua relação com agricultura familiar. Nesse aspecto, analisamos, neste trabalho, como se dá essa formação, na perspectiva da extensão rural voltada à agricultura familiar. E, a partir do universo abrangente do problema proposto, optamos por direcionar nossa investigação a partir dos seguintes objetivos:

## **Objetivos**

### **Geral**

- Analisar a formação escolar do técnico agrícola em Instituições Federais do Estado de Pernambuco para o desempenho de atividades de extensão rural no apoio à agricultura familiar em Pernambuco.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar a legislação educacional aplicada ao ensino técnico profissionalizante de nível médio;

---

<sup>5</sup> O Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá é uma organização não governamental com sede no Recife, Pernambuco, fundada em 1993, que trabalha para promoção da agricultura familiar dentro dos princípios da agroecologia. Descrição contida em: <<http://goo.gl/o92Rmc>> Acesso em: 20 out. 2011.

<sup>6</sup> Dados obtidos junto à Coordenação Geral do Centro Sabiá, em 24 jan de 2013.

- Investigar a existência do componente curricular extensão rural e seu enfoque nos cursos técnicos profissionalizantes ligados à agricultura;
- Identificar as concepções dos futuros egressos dos cursos técnicos agrícolas sobre extensão rural direcionada à agricultura familiar;
- Comparar a perspectiva formativa encontrada com as exigências contemporâneas de Ater.

## **Metodologia**

A fim de atingir os objetivos do estudo, optamos pela vertente metodológica da pesquisa qualitativa, que permite maior compreensão da análise desenvolvida, tendo em vista a relevância dos depoimentos obtidos e do caráter subjetivo do conteúdo. Para tanto, procuramos manter sempre o foco nos objetivos, que, segundo Minayo (2001), devem conduzir os instrumentos e etapas do estudo.

A opção pelo método qualitativo, no nosso caso, leva em consideração o campo de estudo complexo, no qual as relações humanas são de vital importância para a compreensão do contexto. Minayo (1996) pondera que o método qualitativo destaca o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para atender aos objetivos da pesquisa, utilizamos um conjunto de técnicas composto de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Primeiramente, empreendemos uma revisão de literatura sobre a extensão rural no Brasil. Nessa abordagem, procuramos discutir os aspectos históricos e contemporâneos da Ater, entre disputas acadêmicas e políticas por seu espaço no país. Nossa busca visa a dar subsídios para desbaratar a complexidade do tema quando tratamos de assistência técnica e extensão rural e agricultura familiar, além da própria diversidade da produção acadêmica ocupada nesse campo de conhecimento.

Buscamos também, através de levantamento feito por Callou et al. (2008), estabelecer qual o estado da arte do ensino de extensão rural no Brasil. Embora esse levantamento tenha sido baseado em cursos superiores e de pós-graduação, serve como guia para estabelecer uma comparação com os resultados encontrados no ensino técnico profissionalizante de nível médio.

Em segundo lugar, buscamos uma literatura que nos levasse a um entendimento não apenas do surgimento e desenvolvimento, mas de como são organizados atualmente os cursos técnicos no Brasil, em especial os cursos técnicos ligados ao ensino agrícola.

Sendo um de nossos objetivos a análise da forma como a extensão rural é trabalhada nos cursos técnicos profissionalizantes e como essa formação influencia a atividade profissional dos extensionistas, se busca entender como esses mecanismos podem contribuir com o debate sobre a formação do técnico agrícola na perspectiva do trabalho com a extensão rural pública para a agricultura familiar. Para tanto, partimos da compreensão da legislação oficial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e demais dispositivos legislativos que façam referência ao ensino técnico profissionalizante de nível médio.

Além da legislação oficial, se procura entender as particularidades referentes ao ensino agrícola e a própria Lei de Ater, que, apesar de não focar diretamente no aspecto formal da atividade educacional, dá pistas do que é necessário à formação técnica e superior dos profissionais que futuramente irão trabalhar nessa área. Com a investigação dos parâmetros curriculares, projetos e planos de cursos, buscamos avaliar se a discussão que passa por uma extensão rural humanizada, capaz de dar conta das complexidades que se apresentam no Brasil nas últimas décadas, é colocada como pauta no ensino técnico voltado às atividades rurais em Pernambuco.

Após o levantamento e leitura da produção bibliográfica relevante, relacionamos a literatura consultada, em especial o estado da arte do ensino de extensão rural no Brasil, com a formação teórica e prática do estudante dos cursos agrotécnicos em questão. Lançando mão da multidisciplinaridade, foi possível utilizar perspectivas de disciplinas diversas, bem como métodos conceituais e analíticos para formulação de uma melhor compreensão da complexidade do tema (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 44).

### **Instrumento de pesquisa e visita às escolas**

Foram realizadas visitas aos colégios agrícolas, com o objetivo de entrevistar os estudantes sobre possíveis práticas em atividades de extensão rural, bem como investigar se a formação que eles têm é o que esperavam dos cursos técnicos em agricultura/agropecuária. Ainda buscamos identificar as concepções dos estudantes sobre Ater e agricultura familiar. Para tanto, lançamos mão do que averba Gaskell (2002), quando diz que a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados. “A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o

desenvolvimento e a compreensão das relações entre atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p. 65).

O instrumento de coleta dessas informações foi um roteiro de entrevista semiestruturado, com perguntas mistas objetivas e abertas, por meio das quais pudemos direcionar as respostas para atingir o objetivo de levantamento de dados sobre questões relacionadas à extensão rural e agricultura familiar e o conhecimento dos discentes sobre tais temas. Sobre a entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta, Trivínos (1987, p. 152) afirma que “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além do fato de que o pesquisador é atuante no processo de coleta de informações, dirigindo o caminho da coleta de dados, porém, deixando livre o entrevistado para exprimir suas próprias opiniões sem receio de desaprovação ou repreensão.

Por sua vez, Szymanski (2008) acredita que esse instrumento dá ao entrevistado a oportunidade de ser incluído e de se sentir relevante para a pesquisa. “A concordância do entrevistado em colaborar [...] caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador” (SZYMANSKY, 2008, p.12). O instrumento de pesquisa aplicado aos discentes – constante no apêndice I – foi dividido em três seções, visando-se a levantar, na primeira parte, dados pessoais do entrevistado, como nome, idade, município onde mora, etc. Na segunda parte, procuramos subsidiar melhor o trabalho, optando por levantarmos informações familiares como local de nascimento, se o entrevistado trabalha sozinho ou junto aos pais, além da ocupação dos últimos.

A terceira parte da entrevista é dedicada aos temas relativos à extensão rural e agricultura familiar. Essa etapa foi composta por oito perguntas abertas, elaboradas tanto para se levantar dados quanto para oferecer ao entrevistando a oportunidade de mostrar sua visão sobre o curso que escolheu e se este curso tem atendido suas expectativas. Ainda foram feitas perguntas sobre qual a ocupação posterior ao término do curso que desejam os estudantes.

As visitas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2013, tendo em vista que, devido à greve de instituições federais de ensino – universidades e institutos federais, ocorrida entre os meses de maio e setembro/2012 – o calendário de todas as instituições encontra-se com atraso considerável. Foram escolhidos discentes do último semestre dos cursos, tendo em vista que, dessa forma, os mesmos já teriam

cursado a maioria das disciplinas. A opção foi importante porque tínhamos o intuito de levantar a realização de possíveis atividades teóricas e práticas em disciplinas que tivessem posto os discentes em contato com a extensão rural e com a agricultura familiar.

Após a coleta de informações, dedicamo-nos à análise minuciosa dos documentos, procurando por temas relevantes ao objetivo desta pesquisa, em especial extensão rural e agricultura familiar, relacionando o que foi encontrado nesses documentos com o resultado das entrevistas com os discentes dos cursos técnicos em agropecuária e agricultura. Esses resultados foram comparados também com a literatura consultada para este trabalho, levando em conta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que reconhece a extensão rural como possível tema da formação e atuação profissional para os cursos elencados.

Após esse processo, seguem-se as conclusões do trabalho, etapa na qual buscamos relacionar os resultados encontrados com a realidade e as exigências da Ater no Brasil contemporâneo, tendo cuidado de evitar críticas simples, e levando sempre em consideração a complexidade do jogo social e político envolvido por trás da relação entre agricultura familiar *versus* agricultura industrial exportadora, além de considerações sobre o ensino técnico profissionalizante de maneira geral.

### **Organização do trabalho**

Para atender aos objetivos, buscamos organizar um arcabouço teórico que consta dos seguintes temas e capítulos. No *Capítulo I – Aspectos da agricultura e Ater no Brasil*, procuramos trabalhar a fundamentação teórica da dissertação. A discussão envolve aspectos históricos da Ater no Brasil, bem como agricultura familiar. Procuramos trabalhar múltiplos temas que permeiam as discussões atuais sobre Ater, como a multifuncionalidade, as novas ruralidades, o desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, comunicação, agroecologia, entre outros. São trabalhadas também as críticas a um modelo de Ater hegemônico baseado na teoria de difusão de inovações, além de aspectos do estado da arte do ensino de extensão rural.

No *Capítulo II – Escolas Agrotécnicas e legislação* procuramos trabalhar o histórico do surgimento das escolas agrotécnicas federais, bem como a legislação que deu origem e conformou esses órgãos. Mais a frente, procuramos abordar a legislação atual que trata do ensino técnico profissionalizante de nível médio, bem como a

necessidade de uma legislação específica que trate do ensino agrícola, pela sua natureza particular em relação à realidade agrária do país.

No *Capítulo III – Formação do técnico agrícola em Pernambuco*, procuramos compreender como se dá a formação do técnico agrícola, na perspectiva da extensão rural para a agricultura familiar, baseados na análise dos documentos fornecidos pelas escolas e ementas de disciplinas de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio em agricultura/agropecuária, bem como por meio de entrevistas com alunos do Codai/UFRPE e do IFPE, campus Vitória de Santo Antão. Buscamos identificar qual o conhecimento teórico e prático dos entrevistados e se esses conhecimentos abordam vários temas que atualmente permeiam direta ou indiretamente as discussões sobre Ater no Brasil.

Ao término da análise dos dados encontrados, realizamos a conclusão do trabalho, bem como fazemos encaminhamentos que sirvam para contribuir com o debate sobre a formação do técnico agrícola para a competência da extensão rural, dentro das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (Posmex/UFRPE).

## **CAPÍTULO I – ASPECTOS DA AGRICULTURA E ATER NO BRASIL**

---

Acreditamos que, em grande medida, os problemas que hoje se manifestam nas instâncias político-administrativas e educacionais ligadas à agricultura, no Brasil, se devem à forma como se desenvolveu a ocupação e a economia do país durante e após o período da colonização. O que chamamos de ocupação não aconteceu sem o genocídio de povos de diversas tribos e troncos linguísticos que estavam dispersos por todo continente americano.

Feita tal ressalva, podemos afirmar que – durante formação do território brasileiro, a partir da chegada do europeu – a atividade agropecuária foi sendo desenvolvida ora como atividade econômica principal, ora como atividade econômica acessória, visando tanto à exportação econômica quanto à sobrevivência do colonizador e outros estratos sociais envolvidos no processo de miscigenação que viria dar origem ao povo brasileiro (PRADO JUNIOR, 1987; FURTADO, 1987).

A importância desse fenômeno, do ponto de vista da Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), é a compreensão de como o processo de organização do povo brasileiro coorganizou sua relação com a terra e com a produção agrícola, bem como a forma como o Estado vem se organizando para lidar com os desafios exigidos pelo campo, numa realidade complexa e multifacetada de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Marcadamente a agricultura comercial desenvolvida no Brasil, desde os tempos coloniais, voltou-se à exportação. Esse quadro permanece atual, apesar das significativas diferenças no apoio e desenvolvimento da agricultura de base familiar. Apesar de não ser mais um país que tenha como principal fator econômico a atividade agrário-exportadora, tendo em vista que o setor primário representava, em 2012, cerca de 5,2% do seu Produto Interno Bruto (CUNHA, 2013), a maior parte da agricultura brasileira – cerca de 60% (IBGE, 2006) – ainda é voltada à exportação e à produção de *commodities*.

Por outro lado, por agricultura comercial entenda-se o cultivo de cana para exportação do açúcar, e de outros gêneros que foram substituindo o chamado ouro branco, quando este entrou em decadência por causa da concorrência do açúcar antilhano. As hortas e pomares cultivados por escravos negros formaram boa parte da base alimentar do Brasil colonial.



Os conhecimentos acumulados pelos povos que habitavam o território antes da chegada do invasor, lhe foram úteis na sobrevivência no Novo Mundo. Tavares de Lima (2010) traça um perfil das contribuições de várias tribos e povos existentes na Colônia, não apenas em termos de cultivo, mas de vários conhecimentos sobre plantas medicinais e animais, além de outros constituintes das cadeias de ecossistemas.

Pinto e Silva (2005), por sua vez, afirma que em uma monocultura, a subsistência da família senhorial ficava por conta dos quintais, hortas e pomares. Os escravos procuravam sua sobrevivência através de cultivos que lhe eram permitidos dentro das fazendas em um dos dias da semana, geralmente o sábado. A autora afirma que na Amazônia e em São Vicente, devido às particularidades do processo de colonização dessas áreas europeu dependeu largamente do indígena, sendo a alimentação baseada na caça e na pesca (PINTO E SILVA, 2005). Não podemos desconsiderar que a agricultura familiar tal como conhecemos hoje é em boa parte fruto dessa outra agricultura desenvolvida durante séculos por povos autóctones e por escravos durante o processo histórico de formação do Brasil.

Atualmente, com o crescimento do apoio à agricultura familiar, a compreensão do tema amplo que é a Assistência Técnica e Extensão Rural apresenta vários pontos de discussão. Iniciamos pelos rudimentos de atividades de Ater existentes desde o Brasil Império, passando por tentativas de se legislar em torno da atividade até a institucionalização, na década de 1940, com a culminância de uma Lei de Estado no ano de 2010. Nesse período, houve vários modelos, abordagens e discussões em torno da gradativa implantação das atividades de Assistência Técnica e Extensão Rural, que não existiram sem críticas e sem a interferência do capital internacional.

Cabe ressaltar a profunda importância que fenômenos externos têm na definição das agendas da agricultura nacional e a complexidade do tecido social, cultural e político que estão em discussão quando se fala do rural. A formação do técnico agrícola, a nosso ver, deve dar conta dessa complexidade, sob pena de formar um profissional dissociado de parte do seu campo de trabalho, que inclui as atividades de Ater.

### **1.1 O Brasil e a Assistência Técnica e Extensão Rural**

A discussão exposta abaixo, longe de pretender esgotar o assunto sobre o início e desenvolvimento da Ater no Brasil, procura fazer síntese de alguns pontos que consideramos cruciais para mostrar como historicamente tem havido uma preocupação das esferas governamentais do Brasil com a criação de serviços de assistência técnica e

de serviços educacionais e profissionalizantes ligados à produção agrícola, que, como dito, ainda apresenta-se como um forte setor na economia nacional.

A Ater tem estado na pauta das discussões políticas e acadêmicas brasileiras, não apenas pela sua clara ligação com a economia e a educação, mas por diversos outros fatores que vão sendo incorporados ao termo, como o desenvolvimento do campo, por exemplo. Um fator que chama atenção é a persistência de pontos de vista conflitantes nas esferas acadêmica, política, econômica e social, entre os que defendem o agronegócio e o concorrente fim da agricultura familiar e os que acreditam na ideia de que ambas podem coexistir.

Esse jogo político é representado institucionalmente na presença de dois ministérios para cuidar de assuntos relacionados às políticas agrárias: o Mapa – que foca suas ações na grande agricultura mecanizada e consumidora de insumos químicos – e o MDA, que tem como público-alvo os agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas e outros grupos definidos na Lei de Ater.

Callou (2006) defende a ideia da existência de múltiplos significados para o termo extensão rural, que foram sendo incorporados com o decorrer da fundação dos serviços oficiais no Brasil. Entre os significados elencados pelo autor, constantes no bojo dessa expressão, podemos falar de educação, ajuda técnica e financeira, desenvolvimento, difusão de inovações, educação dialógica, mobilização para participação sociopolítica e econômica, desenvolvimento local, entre outros (CALLOU, 2006).

Apesar da multiplicidade de acepções, para efeitos de legislação oficial e formulação de políticas públicas, a definição de Ater oficial válida é a da Lei 12.188 de 11 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), bem como o Programa Nacional de Assistência Técnica na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (Pronater). Nesse dispositivo jurídico, a atividade é definida como um:

(...) serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais. (BRASIL, 2010a).

Por outro lado, para Callou (2006), a ampla gama de significados atribuídos à Ater contribuiu para o enriquecimento de debates acadêmicos sobre o tema. Peixoto

(2008) diz que, longe de esgotar essa multiplicidade, que varia de acordo com cada país ou localidade, a extensão rural pode ser entendida como processo comunicativo, como instituição e como política. Enquanto processo seria um ato de estender, levar ou transmitir conhecimentos, não desconsiderando toda a crítica a essa concepção realizada a partir de 1969, com a publicação de *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1983). O autor também se propõe a fazer uma diferenciação entre assistência técnica e extensão rural, mas afirma que dificilmente a extensão rural, enquanto caráter educativo, vem dissociada da prestação de serviços de assistência técnica (PEIXOTO, 2008).

Como instituição ou organização, o autor refere-se às organizações estatais e prestadoras de serviços de Ater. Na terceira acepção defendida por Peixoto (2008), ou seja, extensão rural enquanto política pública, seriam as ações traçadas pelos governos em todas as esferas, ao longo do tempo, através de dispositivos legais ou programáticos, executadas por instituições públicas e/ou privadas para aquele fim. O autor explica que há uma relação entre a política e o modelo de extensão rural resultante adotado por um país e pelas estruturas institucionais que se consolidam nesse caso. No Brasil, privilegiou-se, ao longo do tempo, o modelo público e gratuito, hoje direcionado prioritariamente para os agricultores familiares e exercido pelas instituições estaduais de Ater (PEIXOTO, 2008).

Cabe ressaltar aqui, não desconsiderando a estrutura pública de serviços de Ater, que várias organizações não governamentais e organizações da sociedade civil também se encarregam da tarefa de prestação desses serviços. Entre instituições da sociedade civil estão cooperativas, associações e sindicatos ligados a produtores ou criadores. O Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF/MDA), exige o credenciamento dessas instituições e dispõe de um serviço de monitoramento, que é o Sistema de Monitoramento e Avaliação do Pronaf (SMAP) para acompanhamento das ações. As entidades cadastradas, inclusive, podem se tornar emissores da Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), que é usada como instrumento de identificação do agricultor familiar para acessar políticas públicas sob monitoramento e financiadas com recursos do MDA<sup>7</sup>.

Apesar de se considerar correntemente a década de 1940 a década de fundação dos serviços oficiais de Ater no Brasil, Peixoto (2008) afirma que, antes disso, já havia legislação que regulava esses serviços antes da sua institucionalização efetiva em nível

---

<sup>7</sup> Para mais informações, é recomendado consultar o portal do MDA, disponível em: <[www.mda.gov.br](http://www.mda.gov.br)> Acesso em: 20 mai 2013.

nacional. Historicamente pelo caráter eminentemente agrário da economia brasileira pelo menos até meados do século XX, houve uma preocupação com a formação de profissionais que pudessem não apenas atuar nas ciências agrárias, mas cumprir funções de difusão dessas informações. No século XIX, mais especificamente entre 1859 e 1860, foram criados quatro institutos imperiais de agricultura, que, entre suas atribuições, tinham além do ensino e pesquisa, rudimentos de um serviço de assistência técnica e extensão rural (PEIXOTO, 2008).

No Decreto Imperial nº 2.681, de 3 de novembro de 1860, fala-se na criação e manutenção de um periódico para os trabalhos do próprio Instituto e outros em que:

(...) se publiquem artigos, memórias, traducções e noticias de reconhecida utilidade para nossa Agricultura, e que exponha em linguagem accommodada á intelligência da generalidade dos agricultores os melhoramentos que mereção ser adoptados cada processo da Agricultura, e os princípios de economia rural indispensaveis para o judicioso emprego dos capitaes, boa administração das Fazendas, e aproveitamento de seus productos (BRASIL, 1860 apud PEIXOTO, 2008).

No governo de Nilo Peçanha, na República Velha, foi criado e regulamentado, por meio do Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, o ensino agrônômico nos níveis básico, médio e superior – respeitando-se aqui o anacronismo dos termos empregados. Esse extenso Decreto trata do ensino agrícola de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais e aborda desde os currículos dos cursos até a infraestrutura dos laboratórios de escolas agrícolas. Também se trata detalhadamente de algumas atribuições da assistência técnica e extensão rural, como:

- a) “Cursos Ambulantes de Agricultura”, que tinham por finalidade prover instrução aos que estivessem impedidos de frequentar cursos regulares em estabelecimentos agrícolas (art. 359);
- b) “Consultas Agrícolas”, atendendo as demandas dirigidas a esses institutos por meio dos diretores, agricultores criadores e profissionais da indústria rural (art. 379);
- c) “Conferências Agrícolas” realizadas por inspetores agrícolas e ajudantes, com demonstrações práticas, além da criação de cursos de demonstração para divulgação de conhecimentos práticos e experimentais (art. 410);
- d) “Fazendas Experimentais”, que serviriam como modelo de demonstrações de culturas sistemáticas de plantas que fossem comuns à região em que se

achassem estabelecidas com auxílio de práticas de profissionais de zootecnia e indústrias rurais (art. 428) (PEIXOTO, 2008).

O decreto supracitado também cria a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, que posteriormente viria a dar origem à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (FEITOSA, 2010). Dentre as ações elencadas por Peixoto (2008), quando da análise da documentação federal concernente a atividades agropecuárias, ressaltamos a preocupação com o caráter educacional dessas atividades. Mesmo que a institucionalização dos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural seja um processo que decorra a partir de meados do século XX – e que ainda continue nos dias atuais, não obstante as interrupções causadas na oferta governamental de serviços de Ater – fica clara a preocupação, por parte de alguns governantes, com a formação de profissionais e a criação de institutos que pudessem fornecer serviços de consultoria para auxiliar a produção agropecuária nacional.

Essa preocupação também pode ser elencada a partir do controverso Decreto 12.893, de 28 de fevereiro de 1918 (BRASIL, 1918), que autoriza a criação, pelo Ministro da Agricultura, de patronatos agrícolas para educação de menores desvalidos em fazendas-modelo, postos zootécnicos, núcleos coloniais e outros estabelecimentos sob a égide do Ministério. Uma das preocupações do então presidente Wenceslau Brás era a de impulsionar a transformação econômica do país, através da preparação de mão de obra “elemento productor” e o equilíbrio entre a população rural e urbana, ao reconhecer o fator de “fascinação que as grandes capitais soem exercer no espírito da mocidade desapparelhada para o exercício de qualquer emprego ou actividade honesta” (BRASIL, 1918).

É importante perceber que, de acordo com Soares (2003) e Feitosa (2010), a época entre 1889 e 1930 – conhecida como República Velha – marca o início do caráter dualista da educação profissional, que era forçosamente aplicada aos menores desfavorecidos, como forma de resolver, ao mesmo tempo, o problema da mão de obra urbana e rural e evitar o gradativo aumento de pessoas desocupadas morando nas cidades. Para Manfredi (2002):

(...) poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativas de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas

iniciativas pontuais e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2002, p. 79-80).

Tavares de Lima (2010) alerta para o fato de que os asilos e os patronatos eram uma tentativa de formar mão de obra para substituir os antigos escravos, e por outro lado tinham o objetivo de embranquecer as cidades.

Ainda podemos perceber, por outro lado, que a Ater, desde o início, esteve ligada ao caráter educacional da atividade agrícola, pois essas leis já reconheciam que era preciso fornecer conhecimento técnico e científico ao agricultor, para que o país desenvolvesse sua **vocação** agrícola. Está claro, no entanto, que essa política teve um caráter dúbio, pois, ao mesmo tempo em que procurava resolver o problema da crescente quantidade de desocupados nas ruas, buscava resolver o problema da mão de obra para o trabalho agrícola, não deixando opção de escolha para a população compulsoriamente atendida pela ação estatal.

Dentre a legislação aplicável ao ensino agrícola, temos, uma sucessão de leis e decretos que vão desde o Decreto 8.319/1910 que buscava estabelecer as bases do ensino agrícola, até a publicação do Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, que é conhecida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Sobre essa legislação nos atermos com mais detalhes no segundo capítulo.

Mas, podemos destacar que se por um lado esse aparato jurídico era aplicado aos desfavorecidos como forma de resolver tanto o problema social da desocupação, quanto o problema da mão de obra profissional, por outro a chegada de serviços estatais ao pequeno agricultor de base familiar não foi efetiva na maioria dos casos.

A Ater, dentro do país durante décadas, privilegiou o desenvolvimento do agronegócio em detrimento da agricultura familiar. Essa discrepância tem origem em sua própria forma de implantação nacional, com a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar), em Minas Gerais, em 1948, sob influência da família Rockefeller, que seguiu os moldes das *Land Grant Colleges* norte-americanas. Essas desenvolviam atividades para disseminar novas práticas e conhecimentos agrícolas numa perspectiva de educação informal (CALLOU, 2006).

Segundo FONSECA (apud CALLOU, 2006), Minas Gerais foi escolhida para a criação da Acar por causa da experiência já existente em Viçosa, além da abundância de recursos naturais e da burguesia com forte poder de negociação disposta a superar problemas na economia e colocar o Estado no centro do país e apoio do governo.

Posteriormente, em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, houve a criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que trazia, no seu bojo, não apenas o sentido da educação, mas também visava a uma agricultura mais moderna, de caráter químico e mecânico, com recursos creditícios agora orientados a regiões consideradas mais promissoras, porém isso acarretou a exclusão paulatina do pequeno agricultor da ótica dessas ações (CALLOU, 2006).

Na década de 1970, já na ditadura militar, o governo do presidente Ernesto Geisel tornou o serviço de Ater federal, com a implantação do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (Sibrater), que fora coordenado pela Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) e executado por empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural nos Estados, conhecidas genericamente pelo nome de Emater. A Embrater era responsável pela destinação de vultosos recursos administrados pelos estados federativos, a partir dos quadros técnicos de empresas próprias para aquele fim (BRASIL, 2004a).

Para Lima e Roux (2008), enquanto prevalecia a política desenvolvimentista do pós-guerra, o modelo de Ater aplicado no Brasil tinha como base a Teoria da Difusão de Inovações, de Everett Rogers (1962)<sup>8</sup>, e os pacotes tecnológicos da chamada Revolução Verde. As estratégias de comunicação eram do tipo persuasivo, e não se consideravam saberes locais e práticas agrícolas tradicionais já existentes. Essas estratégias não atingiram o pequeno e médio agricultor, porque não tinham essa finalidade, mas foram eficientes para os grandes produtores, que seguiram à risca e continuam alimentando bons êxitos nas exportações.

Por outro lado, permanece a visão dos teóricos da área sobre o fato de a tecnologia e o sistema econômico de crédito, voltado à agricultura, excluir o pequeno produtor do acesso a ambos. Graziano et al. (1983), analisando os impactos da tecnologia junto ao campesinato, há 30 anos, afirmavam que:

Quanto à organização institucional para a geração e difusão de tecnologia, ressalta-se o papel do setor público, através dos seus dois organismos básicos (a EMBRAPA e a EMBRATER), na implementação de uma política tecnológica que não favorece os pequenos produtores. Ao contrário, a nova organização institucional baseada fundamentalmente em linhas de pesquisa por produto e na centralização dos recursos disponíveis tende a reforçar as

---

<sup>8</sup> De acordo com Rogers (2003, p. 5) “*Diffusion is the process in which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system*”. Em tradução livre, “Difusão é o processo pelo qual uma inovação é comunicada por certos canais durante um certo tempo, dentre os membros de um sistema social”.

penalizações que já são impostas pelo sistema econômico ao setor de pequenos produtores (GRAZIANO et al., 1983, p. 22).

A Revolução Verde causou e ainda vem causando efeitos nocivos não só do ponto de vista da agricultura, mas também da ótica sociopolítica, pois permanece como modelo de produção hegemônico em escala global:

[...] a Revolução Verde contribuiu para aumentar a produção e produtividade de alguns cultivos e criações em algumas regiões do planeta, também é certo que onde ela foi levada ao seu extremo, foi responsável por danos ambientais e níveis de exclusão social de desproporcional grandeza. Em geral, o modelo “científico” da Revolução Verde continua sendo causador de destruição da biodiversidade (ainda que tentemos ter leis de proteção), continua estreitando a base genética da qual depende nossa alimentação, continua enfatizando os monocultivos e a produção de commodities, em detrimento da diversificação de cultivos e da produção de alimentos básicos adequados aos diferentes hábitos alimentares e dietas das distintas populações.” (CAPORAL, 2009a).

Na década de 1990, através da Lei 8.029 de 12 de abril de 1990 (BRASIL, 1990), veio o desmantelamento do serviço de Ater, durante o Governo Collor de Melo, que foi um duro golpe para a agricultura familiar (LIMA e ROUX, 2008). Considerava-se que não havia necessidade de assistência ao grande produtor rural, que caminhava por conta própria, aliada à ideia do fim do campesinato.

De acordo com Hoffmann (1990), aquela era a segunda tentativa, num curtíssimo espaço de tempo, de findar com a existência da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), pois, no o governo de José Sarney, tentou-se em 1989, por meio de medida provisória, a extinção daquele órgão. A medida foi rejeitada pelo Congresso Nacional. “A extinção da Embrater significa, além da retirada de vultosos recursos, o fim de uma política nacional na área, com consequente autonomia dos estados para definirem sua política” (HOFFMANN, 1990, p. 59).

Sobre o montante de recursos que deixariam de ser destinados para as Ematers, Hoffmann deixa claro que os setores que receberiam o maior impacto localizavam-se nos Estados que mais necessitavam da assistência do governo federal.

No passado recente, a EMBRATER contribuía com cerca de 40% dos recursos absorvidos pela EMATER-RS. Em 1989, esse montante ficou em apenas 12%, sendo que, para 1990, estava previsto um aporte de cerca de 20%. Já no Nordeste, esse montante atinge historicamente, em alguns estados, a 80% dos recursos das EMATERs (HOFFMANN, 1990, p. 59).

Naquele momento, ficava claro que a querela política que envolve a questão agrária no Brasil estava bem definida na época do que viria a ser o primeiro presidente eleito pelo voto popular após 21 anos de ditadura militar no Brasil, pois “os setores que



sempre tiveram a hegemonia na definição da política agrícola não vão abrir mão dessa condição, pelo simples fato de terem votado maciçamente no Presidente recém-empossado” (HOFFMANN, 1990, p. 63). Além disso, o fim da Ater oficial por parte do governo federal cobraria seu preço não apenas nas instâncias mais necessitadas, mas também entre a hegemonia agrícola brasileira, que, segundo o autor, sempre se moveram à sombra do estado (HOFFMANN, 1990).

Por outro lado, as críticas a um modelo de Ater que privilegiava o agronegócio, a mecanização da lavoura e o uso de insumos químicos não tardaria a aparecer. Ainda em 1969, o educador brasileiro Paulo Freire publicou, no Chile, a obra *Extensão ou Comunicação?*, em que tece pesadas críticas ao fato de os extensionistas tratarem os agricultores como sujeitos passivos que não possuíam conhecimento sobre a realidade. O autor afirma a impossibilidade de “conciliar a persuasão para aceitação da propaganda com a educação, que só é verdadeira quando encarna a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão” (FREIRE, 1983, p. 7).

A extensão rural criticada por Freire (1983) é aquela que, pela forma como empregada, suprime o caráter educativo das atividades em função de mera propagação de ideias para mentes desprovidas de conhecimento, que receberiam, de forma mecânica, a comunicação dos ensinamentos fornecidos pelos extensionistas. O autor acredita que os trabalhos relacionados à educação popular devem se estabelecer a partir da comunicação entre um sujeito e outro, em torno do significado significante, para que seja possível aprofundar a tomada de consciência da realidade. Freire (1983) defende ainda que o mundo dos humanos é essencialmente um mundo de comunicação, sem a existência de seres passivos.

A comunicação, princípio básico da extensão, seria caracterizada por diálogo, assim o autor indica que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p.46).

Essa relação fundamental da extensão rural com a educação e a comunicação, costurada principalmente por Freire, destacando o caráter dialético e dialógico da atividade extensionista, se configura numa das principais críticas ao modelo difusionista aplicado no Brasil, principalmente aos ideais da chamada Revolução Verde.

A reflexão feita por Freire (1983) permeou também, anos depois, alguns estudos de comunicação críticos aos modelos funcionalistas, ou seja, aqueles que, de modo

geral, enxergavam o receptor da mensagem como um ente passivo, que apenas recebia mecanicamente as mensagens depositadas pelo emissor. Martín-Barbero (1995), um dos ícones dos chamados Estudos Latino-americanos de Recepção, critica tais modelos mecânicos, pelos quais se entende que nem há verdadeiros atores, nem verdadeiros intercâmbios, mas que a função da comunicação é fazer uma informação ir de um polo a outro. A crítica apresentada pelo autor é que, a partir dos modelos funcionalistas e difusionistas de comunicação – onde também se enquadravam teorias embasadoras da extensão rural – a recepção seria um ponto de chegada para aquilo que já está concluído.

Martín-Barbero (1995) pondera que, diferentemente do sentido atribuído pelos funcionalistas, a comunicação seria uma questão de cultura, de sujeitos protagonistas e produtores de sentido e não apenas de reprodutores. Ou seja, levando a discussão para a extensão rural, percebe-se a enfática crítica ao difusionismo de ideias estudado e praticado no contato dos extensionistas com os camponeses de modo geral.

Seguem-se outras críticas quanto à sustentabilidade do modelo de produção baseado na Revolução Verde. Um dos exemplos mais presentes vem da agroecologia, que, utilizando-se de métodos inter, pluri e transdisciplinares, procura demonstrar que o conceito de desenvolvimento como crescimento infinito e homogeneizador – que são características da agricultura convencional – não é sustentável em longo prazo. (CASADO; MOLINA; SEVILLA-GUZMÁN, 2000; CAPORAL; COSTABEBER, 2002).

Contudo, mesmo que levando em consideração as várias críticas ao modelo de Ater hegemônico no Brasil, vemos que o país possui uma estrutura histórica que pouco possibilitou ao agricultor familiar permanecer no campo. Callou (2006) afirma que, desde a fundação do serviço de extensão rural, essas atividades voltaram-se à modernização do setor agroindustrial com base no que fora desenvolvido nas políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural norte-americana. No Brasil, porém, o sentido de melhoria das condições de vida do campesinato foi, aos poucos, sendo esvaziado, pois os seguidores da Revolução Verde baseavam-se em insumos e pacotes tecnológicos pouco acessíveis aos pequenos agricultores, bem como perseguiram incansavelmente o aumento dos níveis de produção.

Nesse contexto, as estratégias comunicacionais atuaram, na maioria das vezes, no sentido de convencer o agricultor a adotar os pacotes tecnológicos propostos pelos extensionistas. A prática que ainda vigora em boa parte das instituições públicas brasileiras voltadas à extensão rural trata o serviço meramente como assistência técnica,

não envolvendo questões de participação no processo de tomada de decisão sobre o que, porque e para quem produzir pelo agricultor familiar (FREIRE, 1983; LIMA e ROUX, 2008).

Como dito anteriormente, o fim da Embater foi um duro golpe no financiamento e nas ações de Ater, porém a esperança de mudanças voltou com a abertura proposta no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando, em junho de 2003, o MDA passou a ser responsável pelas atividades de Ater, através do Decreto 4.739, de 13 de junho de 2003 (BRASIL, 2003). A Secretaria da Agricultura Familiar (SAF/MDA) ficou responsável pela coordenação do processo de construção de uma nova Política Nacional de Ater que levasse em conta o imperativo socioambiental, tendo como foco os agricultores familiares, assentados, quilombolas, pescadores artesanais, dentre outros. (BRASIL, 2004a).

A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural de 2004 reconhece os resultados negativos da Revolução Verde e de outros problemas encontrados em estudos sobre modelos convencionais de Ater embasados pela teoria de difusão de inovações. O documento leva em consideração que o Estado deve apoiar estratégias de desenvolvimento sustentável, além do desenvolvimento rural e de uma agricultura que, além de sustentável, possa assegurar uma produção qualificada de alimentos e melhores condições de vida para a população rural e urbana (BRASIL, 2004a).

Um fato importante a ressaltar é que o processo de construção da PNATER deu-se de forma democrática, com ampla participação de diversos setores da sociedade. Podemos elencar, de acordo com o texto do documento, a participação de diversas esferas do governo federal, unidades federativas e suas instituições, assim como segmentos da sociedade civil, lideranças de organizações representativas dos agricultores familiares e movimentos sociais comprometidos com essa questão (BRASIL, 2004a). A preocupação denotada nesse processo mostra que a questão agrária no país tem diversas faces, bem como inclui não apenas as pessoas que dependem diretamente do campo para sua atividade econômica, mas de toda sociedade que depende da produção de alimentos para sua manutenção.

Em seus objetivos, a PNATER trazia a agroecologia como eixo orientador de suas ações, buscando “estimular, animar e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, que envolvam atividades agrícolas e não agrícolas, pesqueiras, de extrativismo, e outras, tendo como centro o fortalecimento da agricultura familiar” (BRASIL, 2004a), porém em 2010, quando da promulgação da Lei 12.188/2010, a Lei

de Ater, a agroecologia foi retirada do texto final, o que, segundo (CAPORAL, 2011), representa um retrocesso. Para o autor, quando da elaboração do projeto de Lei nº 5.665/2009, que fora posteriormente transformado em Lei, conduzido pela SAF/MDA, estranhamente a agroecologia foi substituída por um princípio de eficácia duvidosa que diz “adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial (sic) para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis” (BRASIL, 2010a apud CAPORAL, 2011).

Essas mudanças, de acordo com o autor, abriram caminho para um retorno ao velho modelo difusionista e produtivista, pois, ao longo de 2010, das 148 Chamadas de Projetos de Ater, apenas 28 tinham a transição agroecológica entre suas linhas de ação. Podemos ver que o modelo, que comprovadamente não resolveu os problemas da produção agrícola do Brasil – mas tão só os aumentou, a partir do ponto em que excluiu agricultores familiares e outros grupos étnicos não abastados de suas linhas de ação – está vivo e ainda com grande força não apenas nas práticas de ensino e de ações das empresas estaduais de Ater, mas encontra-se no bojo da discussão política e acadêmica brasileira (CAPORAL, 2011).

As críticas não são relacionadas apenas ao caráter socialmente excludente do modelo hegemônico de produção agrícola, mas aos danos ambientais que o mesmo tem provocado. Entre os principais impactos estão os altos níveis de CO<sub>2</sub> emitidos, envenenamento de lençóis freáticos, solo, plantas e alimentos, desertificação, desmatamento, desequilíbrio climático, entre outros (WISSHEIMER, 2006; BUNDE; MENDONÇA, 209).

Não cabe, no âmbito deste trabalho, levantar todas as críticas à forma como a Ater foi desenvolvida ao longo dos últimos 60 anos por parte de diversos campos do conhecimento, tendo em vista que existe uma extensa produção acadêmica que vai desde os estudos de comunicação e recepção até estudos econômicos, ecológicos e agroecológicos sobre os perigos oferecidos por uma agricultura centrada no uso de insumos e venenos químicos. Todavia fica clara a importância de uma extensão rural concatenada com todas as discussões atuais em torno da insustentabilidade de um modelo econômico focado no crescimento da produtividade a qualquer custo, deixando de lado questões sociais que incidem e influem diretamente sobre o campesinato.

Ainda cabe-nos tratar aqui do fenômeno da globalização e da consequente perda de autonomia dos Estados nacionais em favor dos organismos internacionais e das agências multilaterais como Banco Mundial, Banco Interamericano de

Desenvolvimento, Organização Mundial do Comércio, entre outros. Giddens (apud SANTOS, 2005, p. 26) define a globalização como “a intensificação das relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas e distância e vice-versa”. Essa intensificação, que Santos (2005) define como dramática, trouxe consigo a radicalização de um modelo de desenvolvimento, calcado nas leis de mercado, que atinge todos os setores da economia e da vida social das populações mundiais.

De certo, boa parte das transformações ocorridas no rural durante a última metade do século XX e início do século XXI, se dá pelos esforços elencados para o desenvolvimento do capitalismo. A própria Ater institucionalizada no Brasil deriva de um esforço do pós-guerra norte-americano de tomar para si possíveis mercados consumidores emergentes impondo a Doutrina Truman aos países em desenvolvimento, sob o risco de deixá-los vulneráveis à **ameaça comunista**. Como relembra Callou (2006), não é a toa que a extensão rural nasce aqui sob auspícios da família Rockefeller com as ações dos extensionistas transfiguradas em ajuda técnica e financeira, que era a perspectiva adotada pela *Farm Security Administration* (FMA/USA) para ajudar os agricultores norte-americanos, sob a égide do governo devido à Grande Depressão de 1929.

## 1.2 Agricultura familiar no Brasil

Tanto os conceitos de campesinato quanto o de agricultura familiar são polissêmicos e comportam várias definições e significados. Santos e Zazini (2010), ao delimitarem o sentido da agricultura familiar, apontam que, no Brasil, essa designação é profissional e foi fomentada pelo Estado especialmente a partir da década de 1980. Neves (apud SANTOS; ZAZINI, 2010) afirma que o agricultor familiar emerge como um sujeito de direitos consagrados pelo Pronaf em 1986.

Por outro lado, não é difícil encontrar na literatura o termo tomado como sinônimo de uma ampla gama de grupos étnicos e/ou sociais que tem na agricultura, atividades extrativistas e artesanais sua principal fonte de renda. Abramovay (1997) estabelece que o uso do termo agricultura familiar, muitas vezes, foi balizado por critérios econômicos, afirmando que documentos oficiais usavam como noções equivalentes “agricultura de baixa renda”, “pequena produção” ou mesmo “agricultura de subsistência”.

O autor ressalva que essas definições têm, por trás delas, prejulgamentos a respeito do tamanho e da capacidade de geração de renda das unidades produtivas, contudo, apesar de reconhecer que nem todas as características abaixo citadas se aplicam em todos os casos, Abramovay (1997) prefere usar a definição proposta por Gasson e Errington (1993), para quem as características básicas que definem agricultura familiar são:

- a gestão é feita por proprietários;
- os responsáveis pelo empreendimento estão ligados entre si por laços de parentesco;
- o trabalho é fundamentalmente familiar;
- o capital pertence à família;
- o patrimônio e os ativos são objeto de transferência intergeracional no interior da família;
- os membros da família vivem na unidade produtiva. (ABRAMOVAY, 1997, p. 74).

Wanderley (2001), por sua vez, afirma que agricultura familiar se define pela combinação da propriedade dos meios de produção, cultivo orientado tanto para o mercado quanto para o consumo próprio, além do trabalho no estabelecimento. Para a autora, essa combinação de fatores faz com que a agricultura familiar tenha características que lhe conferem uma particularidade econômica e social no conjunto da sociedade.

Essa visão é concordante com Neves (apud SANTOS e ZAZINI, 2010), que estabelece um conceito mínimo capaz de referenciar uma extensa diversidade, não apenas de tipos econômicos diferentes, mas também de situações históricas e sociais de grupos diversos através da mesma categoria. Para a autora, agricultura familiar:

corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Esta condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento: referencia racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos sócio-econômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre famílias de produtores; e constringe os modos de inserção, tanto no mercado produtor como no consumidor (NEVES apud SANTOS; ZANZINI, 2010, p. 3).

Podemos observar que essas definições encontram, em comum, a questão do trabalho fundamentalmente familiar, bem como o fato de que a família é tanto proprietária quanto unidade produtora. A questão levantada nos critérios citados por Abramovay (1997) – para quem o patrimônio é objeto de transferência intergeracional –

hoje encontra limites na fuga dos filhos de agricultores para os grandes centros urbanos em busca de melhores condições de trabalho. Em nosso capítulo de análise da formação do técnico, voltaremos a esse tema.

Por fim, para efeito de legislação oficial e definição de políticas públicas, a Lei de Ater reconhece como agricultores familiares o conjunto social que obedece ao disposto no artigo 3º da Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, e modificações impostas pela Lei 12.512, de 14 de outubro de 2011, características essas transcritas abaixo:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011)

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. (BRASIL, 2006, art. 3º).

É interessante observar que o inciso III teve sua redação modificada, passando a considerar que o agricultor familiar não necessariamente tenha que ter a maior parte de sua renda originada na propriedade ou empreendimento da família. Anteriormente à modificação pela Lei 12.512, de 14 de outubro de 2011, a redação desse inciso previa justamente o contrário, conforme podemos ver a seguir: “III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;” (BRASIL, 2006; 2011b).

### **1.3 Desafios da Ater no Brasil contemporâneo**

Até o presente, procuramos apresentar, de forma geral, como se desenvolveu a Assistência Técnica e a Extensão Rural Brasileira, encontrando dispositivos jurídicos desde o Brasil Imperial, bem como o campo de batalha que envolve diferentes concepções sobre o que fazer da atividade e da agricultura. Buscamos, a partir de então, realizar um esforço sobre os desafios que se apresentam para os extensionistas e para quem lida acadêmica ou politicamente com esse campo de conhecimentos e ações.

A verdade é que, para além do que fora abordado, vários outros temas são transversais à atividade de produção agropecuária no campo. O próprio documento da PNATER (BRASIL, 2004a) não passou sem críticas pelo crivo de alguns estudiosos. Abramovay (2007) discorda da centralidade dos agricultores familiares em relação aos demais beneficiários da ação extensionista. Para o autor, profissionais de médio e grande porte podem contribuir com uma produção comprometida com a utilização sustentável de recursos.

O autor segue afirmando que a agricultura dificilmente será a base fundamental de uma mudança de condição social. A pobreza é um fenômeno multidimensional e heterogêneo, e as oportunidades para melhorar as condições de vida da população campesina podem estar também fora da agricultura. A política pública de Ater deveria reconhecer, em suas ações, a natureza heterogênea e diversificada do tecido social e econômico da grande maioria das regiões rurais. A ruralidade não é composta necessariamente por agricultores. Segundo essa ideia, o caminho para diversificação de oportunidades, que, com tanta frequência, a agricultura não pode mais oferecer, estaria em reconhecer o caráter multissetorial e heterogêneo do rural a fim de traçar estratégias de desenvolvimento rural não apenas enfocadas na Agricultura (ABRAMOVAY, 2007).

Em outro ponto, o autor tece críticas à escolha da agroecologia como eixo orientador das ações da extensão rural. Apesar do que fora comentado sobre as considerações de Caporal (2011) acerca dos perigos da retirada da agroecologia do texto final quando a promulgação da Lei de Ater, Abramovay (2007) se contrapõe à ideia de que uma das correntes de pensamento seja superior às outras, na tentativa de conhecer e propor soluções aos problemas ligados ao uso sustentável dos recursos naturais e da biodiversidade. Para o autor, seria grave para o pensamento agrônomo que uma só doutrina possa dar respostas a um problema que ocorre simultaneamente, que é o de “aumentar a produção agropecuária, elevar a renda dos produtores e preservar o meio ambiente” (ABRAMOVAY, p. 7).

Embora não nos caiba, no presente trabalho, discutir a melhor estratégia para enfrentamento desses dilemas, reconhecemos que os princípios agroecológicos e de outras vertentes da agricultura que repudiam o uso de agrotóxicos e venenos utilizados em plantações, como a agricultura biológica e orgânica, por exemplo, devam ser levados em conta na superação desses desafios. A crítica principal, a nosso ver, é a de tornar o agricultor dependente de empresas externas que, comprovadamente, por vários métodos, têm tornado não sustentável a produção agropecuária. Não são poucas as



críticas, na literatura, sobre o uso de insumos agroquímicos que podem causar doenças, envenenamento em longo prazo, tanto dos agricultores que fazem uso, quanto dos consumidores de produtos agrícolas que são tratados com o uso de agrotóxicos.

O documentário de Silvio Tendler (apud GUIMARÃES, 2011) intitulado *O veneno está na mesa* mostra que cada brasileiro consome, em média, 5,2 litros de agrotóxicos por ano. Guimarães afirma que parte disso se deve a:

(...) isenções fiscais – parciais ou totais – sobre agrotóxicos, em âmbito federal e/ou estadual; condicionamento de crédito bancário à comprovação de aquisição do pacote agrônômico completo; assédio judicial sobre os órgãos reguladores como a Anvisa por parte tanto das empresas como de órgãos do próprio governo – como os ministérios da Agricultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação (GUIMARÃES, 2011).

Existe um *lobby* perverso que faz com que, ao aderir a kits agrônômicos, o agricultor fique preso, seja por condicionamento da própria produção viciada nos insumos, seja porque, para fazer o tratamento da lavoura após o início da aplicação dos insumos, se torne caro às expensas dele. Alguns contratos, inclusive, proibem a reserva de parte da safra para o replantio, mostrando como tudo é pensado de forma que o agricultor não consiga produzir fora do que lhe é imposto (GUIMARÃES, 2011).

Além dessas questões, aparecem outros temas que precisam ser incorporados às agendas dos governos federal, estaduais e municipais, ao se pensar em políticas públicas de Assistência Técnica e Extensão Rural. Fenômenos conhecidos genericamente pelo nome de novas ruralidades englobam várias características que têm sido observadas em relação ao rural, palavra que por si só apresenta uma designação de múltiplas formas de ocupação e modos de vida de determinadas populações, que passam longe de qualquer homogeneidade.

No decorrer dos últimos anos, nos países de capitalismo avançado, o rural tem servido como uma maneira de escape para a sociedade citadina. Seja para a fixação de uma segunda residência, seja para fixação definitiva ou mesmo para atividades turísticas. A antiga dualidade campo-cidade expressa no arcaico *versus* moderno tem dado lugar uma inversão de tal forma que o rural hoje é visto como abarcável e idôneo para a formação de uma identidade individual e coletiva. Isso fruto da crise da ideia de progresso a qualquer custo, forjada pelo industrialismo e urbanização dos últimos dois séculos. O reencontro com a natureza, tão em voga nos últimos anos, encontra significação no rural, tido como modelo alternativo de sociedade e desenvolvimento. Transformado em mercadoria, o excursionismo rural tende a ser uma via de escape

periódica para suportar a rotina hiper-racionalizada da vida urbana. (FROEHLICH, 2002).

Nessa discussão, encontram-se as categorias da multifuncionalidade e pluriatividade da agricultura. Cazella e Roux (1999 apud MULLER, 2005) chamam de multifuncionalidade da agricultura um conjunto de preocupações que vão da segurança alimentar, qualidade dos alimentos, proteção do meio ambiente, valorização dos diferentes tipos de territórios e geração de oportunidade de emprego, renda e lazer. Por outro lado, a pluriatividade está ligada a um critério mais econômico.

O critério adotado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), baseado no que fora desenvolvido por Fuller (1990), considera que um agricultor pluriativo é aquele que executa, além das funções de agricultura em senso estrito, a transformação e venda direta de sua produção, agroturismo, proteção da natureza e a produção de paisagens no interior da propriedade, assim como atividades remuneradas que não estão diretamente ligadas à produção agrícola (CAZELLA; ROUX, 1999).

Essa diferenciação entre as categorias acima elencadas deve ser vista com cuidado, pois, de acordo com os autores:

(...) está longe de ser mais uma querela semântica, uma vez que revela duas dimensões completamente opostas sobre o papel da agricultura nos processos de desenvolvimento rural. Uma – a da pluriatividade – procura chamar a atenção para as funções fundamentais das atividades agrícolas para o desenvolvimento sustentável de cada país. Ao discurso do poder criador do progresso técnico, esta última opõe o direito dos povos à segurança alimentar, à qualidade dos alimentos e ao meio ambiente. (CAZELLA; ROUX, 1999, p. 47).

Dentre as várias noções de desenvolvimento que tentaram, de alguma forma, alavancar a produção econômica do campo, está a de que o caminho para a melhoria de vida da população rural não depende apenas da agricultura. O setor de serviços funcionaria como uma saída para a elevação de renda da população do campo. Essas noções devem ser vistas com cuidado, principalmente em países como o Brasil, onde nem problemas sociais básicos foram resolvidos, tais como a pesada concentração de renda, além das precárias condições de vida nas quais se acha submetida boa parte da população do campo.

O turismo rural, a exemplo, que seria um dos carros-chefes da questão da pluriatividade, é questionado por Froelich (2002) quanto a uma série de dificuldades pelas quais passaria um agricultor para ter capacidade de financiamento do

empreendimento. Também faz ressalvas ao fato de investir inadvertidamente recursos públicos em atividades sem respectivos estudos de suas especificidades, desviando esses da agricultura familiar. Ou seja, se esses temas, por um lado, fazem parte das discussões que permeiam o campo no Brasil, por outro lado faltam estudos e perspectivas da viabilidade real que esses temas poderiam ter dentro do MDA e dentro das políticas públicas de Ater.

Além da questão do financiamento, o Brasil precisaria de toda uma legislação específica que ainda está em discussão, sobre as particularidades do campo para oferecimento de serviços. Essa legislação teria que ser adaptada de modo a não ferir os critérios para obtenção da DAP, ou esses teriam que se tornar mais flexíveis. No Brasil, há uma extensa burocracia estatal para se criar uma empresa comercial para atuar com proteção jurídica dentro de determinadas atividades. Não é uma discussão que caiba fazer aqui, mas merece ser registrada, porque tem ocupado as agendas e discussões sobre como alavancar um desenvolvimento rural, no Brasil, que seja compatível com as noções de desenvolvimento local e conservação dos recursos naturais.

Quanto ao desenvolvimento local, tem sido uma noção cara à Assistência Técnica e Extensão Rural. De acordo com Callou (2006), citando Santos, dois vetores se fazem importantes nesse processo. O primeiro é a perda do papel central do Estado, sendo esse responsável apenas pela coordenação na orquestração de parcerias formadas entre organizações governamentais, não governamentais e para-governamentais. Nesse caso, emerge o desenvolvimento local, que funciona como estratégia para resolver, através de uma dinâmica de concertação de territórios, os problemas da exclusão causados pela globalização, ou seja, é necessário que cada território descubra suas potencialidades para desenvolver-se. Em contextos sociais frágeis, a intervenção estatal é necessária e o afastamento do mesmo não se dará de imediato, sendo necessário que o Estado seja forte para poder regular sua desregulação (CALLOU, 2006; SANTOS apud CALLOU, 2006).

O desenvolvimento local, por sua vez, é entendido por Tauk Santos e Callou (2006) como um processo de construção de oportunidades e de melhores condições de vida para uma determinada população local, lançando mão de capacidades e energias endógenas desse próprio território. De Jesus (2003) o entende como um processo endógeno, localizado e concertado, no qual lideranças, instituições, empresas e habitantes de uma determinada região aproveitam-se das potencialidades e recursos locais para se articularem, tendo em vista melhorar as condições de produção e

circulação de bens e serviços de forma a proporcionar melhores condições de vida aos cidadãos e cidadãs daquela área. O desenvolvimento local presume a participação de todos os atores relevantes de uma comunidade e entende essa como uma entidade viva, dotada de várias particularidades – virtudes e defeitos – não estanque e aberta simultaneamente ao contato e à solidariedade com outras comunidades em diferentes escalas (DE JESUS, 2003).

Essas definições partem do princípio de que é possível, dentro de um determinado território, não confundido com os limites municipais, organizar uma rede de parcerias em que as qualidades de cada um dos participantes possam influenciar positivamente o conjunto. Em todo caso, vale a pena registrar que alguns autores acreditam que esse processo conhece seus limites na própria natureza de sua formação. Callou (2006) afirma que a associação em sindicatos, fóruns e conselhos, muitas vezes, ocorre de forma apressada, sem que haja um passado ou interesse comum entre os participantes, apenas porque as agências financiadoras colocam como exigência. Isso gera distorções de natureza política, além das ressalvas ao conceito de participação, que, se outrora significava conquista, hoje passa a significar consentimento.

Por outro lado, Oliveira (2001) tece críticas à noção de desenvolvimento local, pois acredita que a mesma não pode deixar de lado os conflitos existentes na sociedade:

(...) está-se elaborando um discurso sobre o desenvolvimento local como paradigma alternativo à sociedade plagada de conflitos por todos os lados; desenvolvimento local é apresentado como um “emplastro” (do romance de Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas) capaz de curar as mazelas de uma sociedade pervertida, colocando-se no lugar bucólicas e harmônicas comunidades. Pensado dessa forma, o desenvolvimento local tende a fechar-se para a complexidade da sociedade moderna e passa a buscar o idêntico, o mesmo, entrando, sem querer, perigosamente, na mesma tendência midiática da sociedade complexa. O desafio do desenvolvimento local é o de dar conta dessa complexidade, e não voltar as costas para ela (OLIVEIRA, 2001, p. 13).

As definições de desenvolvimento local, em maior parte, a rigor se assemelham mais com adaptações dos dominados do que alternativa à dominação. A noção é polissêmica, portanto comporta esse problema, por ser muito ampla e qualquer coisa ser designada como desenvolvimento local, então “como ensinava uma velha lição de álgebra, nada é desenvolvimento local” (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Continua o autor, considerando que a única forma da cidadania se afirmar é combater a racionalidade burguesa e não atuar dentro do seu próprio campo, sob o risco de passar de desregulamentador à desformalizador dentro das razões da própria

burguesia. No Brasil, tendencialmente, a sociedade civil, que, segundo Gramsci, é o lugar do conflito pela hegemonia, tenta se afirmar como um discurso de concertação, o que é falso, pois encobre os reais interesses por trás da defesa dessa acepção (OLIVEIRA 2001).

Ainda pondera Oliveira (2001) que o grande desafio do desenvolvimento local é dar conta da complexidade de temas que estão em seu seio. Estendemos essa definição para a própria discussão em torno da Ater. Santos (1999) alerta para o fato de que um dos dispositivos ideológicos da moderna sociedade capitalista, em sua luta contra a desigualdade e exclusão, é negá-las. É o que o autor chama de universalismo anti-diferencialista, que opera pela negação das diferenças. O Estado capitalista moderno tem como função geral manter a coesão social numa sociedade atravessada por sistemas de desigualdade e exclusão.

Concordamos com ambos os autores quando nos apresentam a visão de uma sociedade como lócus de conflitos. Na verdade, temos destacado, desde o início deste trabalho, a ferrenha luta acadêmica e política pela afirmação de uma extensão rural pensada fora dos moldes do grande capital. Isso nos mostra que, antes de ser um espaço de congregação de interesses, a sociedade é um espaço de luta pela afirmação de direitos, porém não quer dizer que os grupos com causas em comum não se possam unir para lutar por interesses mútuos e apoiarem-se uns aos outros em suas causas.

Essa união em torno de objetivos comuns não dilui as diferenças dentro dos grupos. Essas diferenças têm que ser trabalhadas de forma que não inviabilizem o projeto comum. Em outro momento, Santos afirma que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, quanto aos rumos que a Ater tem tomado no Brasil, acreditamos na prevalência de uma perspectiva mais humana e menos tecnicista. É preciso olharmos para além das críticas; precisamos, cada vez mais, da existência de instâncias permanentes de discussão sobre a Ater e sobre o ensino de Ater. Para tanto, seria necessário que cursos técnicos, superiores e de pós-graduação formassem profissionais comprometidos com a mudança permanente da realidade, na busca por agriculturas mais sustentáveis, alçando essa discussão aos olhos da sociedade brasileira.

Por fim, acerca dessa multiplicidade de assuntos e temas referentes à Ater, acreditamos no que nos relata Callou (2006), ao afirmar que a indeterminação desse campo das Ciências Agrárias, se, por um lado, deu margem a muitos profissionais de diversas áreas se arvorando em tratar de tal tema – muitas vezes até excluindo-a do seu papel fundamental nos processos de desenvolvimento do campo – por outro, possibilitou que a atividade se renovasse teoricamente, resistindo aos efeitos do tempo.

[...] a Extensão se mantém apesar das diversas crises socioeconômicas e políticas enfrentadas pelas organizações governamentais e não governamentais que se ocuparam dessa atividade nos quase sessenta anos de sua história oficial no Brasil (CALLOU, 2006, p.82).

#### **1.4 Estado da arte do ensino de extensão rural no Brasil**

No que tange à nossa análise sobre a formação do técnico agrícola em relação ao desempenho de atividades de Assistência Técnica e Extensão Rural, com foco na agricultura familiar, cabe-nos tratar do ponto onde se encontram o ensino, a pesquisa e a extensão que relacionam o campo político e profissional das atividades de Ater e sua relação com o ensino nos cursos que lidam direta ou indiretamente com as ciências agrárias.

A formação educacional e profissional ligada à extensão rural no Brasil passa por mudanças e reformulações em tempos recentes. Isso vem ocorrendo desde os primeiros indícios de críticas relacionadas à ineficiência da atividade em atender amplamente os que dependem de uma política pública. As políticas de Ater historicamente ficaram por conta do Estado brasileiro e de suas unidades federativas, cabendo relatar que, apesar da tendência à municipalização de políticas públicas, legitimada pela Constituição Brasileira de 1988, são poucos os municípios que dispõem de estrutura para atender a demanda de serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural.

O estado da arte ou estado do conhecimento, expressões comuns na pesquisa científica, fazem referência ao que já fora descoberto sobre determinado assunto, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias. Expressa uma ideia da não totalidade do conhecimento, reconhecendo o avanço que já fora feito até então, mas tendo em vista que são necessários processos de análise e crítica de outras informações para se chegar a outros conhecimentos. De acordo com Ferreira (2002), os pesquisadores se valem de fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos

dados e suas análises. A partir de então, busca-se um ponto de início para realização de novos trabalhos e novas pesquisas.

Para Callou et al. (2008), é evidente que a obra *Extensão ou comunicação?*, de Paulo Freire, permeia uma ruptura com um ensino universitário tradicional, pautado no difusionismo modernizador da agricultura, já observado no fim da década de 1970. Por outro lado, passados quase 30 anos do início dessas críticas, o assunto se faz cada vez mais atual e presente, dentro de um estado de crise ou de crises pelas quais passam a academia, o mundo do trabalho, referenciais de análise típicos de uma ciência cartesiana, entre outros. Somam-se ainda problemas historicamente não resolvidos e que têm sido exacerbados no início do século XXI, como a exclusão social, a falta de acesso à terra, a insustentabilidade de um modelo planetário de exploração de recursos naturais, problemas para os quais se precisa de análise e proposição de respostas urgentes (CALLOU et al. 2008).

A componente curricular Extensão Rural vive seu próprio estado de crise. No que se refere a esse aspecto, Alemany e Sevilla Guzmán (2006), após analisarem o processo de desenvolvimento da extensão rural exportada dos Estados Unidos para a América Latina, afirmam que:

De esta manera, la extensión convencional desarrolla una trayectoria en la cuál, primero ayuda a generar las condiciones culturales y económicas para iniciar los procesos de modernización, posteriormente constituye un arma poderosa para la transferencia de los paquetes tecnológicos de la Revolución Verde que consolidan el uso industrial de los recursos naturales y, finalmente, cuando la tarea de transformación de la agricultura en una rama de la industria está cumplida, se plantea su desaparición como disciplina científica (ALEMANY y SEVILLA GUZMÁN, 2006, p. 7).

Uma de nossas preocupações é com o fato de que muito se tem discutido na academia sobre o que é pesquisado e produzido acerca da extensão rural no âmbito dos cursos superiores e de pós-graduação, mas vemos uma baixa integração dessas pesquisas com o ensino profissionalizante, formador de uma ampla gama de profissionais, que, em diversos casos são os principais intermediadores do contato do agricultor com as políticas públicas de Ater, além de realizarem processos de intervenção e acompanhamento de projetos junto a homens e mulheres do campo. Pensamos então que o ensino técnico deve ser contemplado nas discussões permanentes sobre o quefazer da extensão rural e de sua necessidade permanente de revisão e incorporação dos múltiplos pontos da realidade rural brasileira.

Entre esses novos referenciais de análise, Callou et al. (2008) apontam para:

a reorganização do trabalho e da produção dentro de uma ótica do associativismo/cooperativismo e da economia solidária; as desigualdades sociais associadas a gênero, etnias e geração; as concepções de desenvolvimento, que promovem o empoderamento dos contextos sociais excluídos, tal como descritas no Desenvolvimento Local; a expansão das novas tecnologias de comunicação e informação; a perspectiva comunicacional, que considera as populações do meio rural como sujeitos que reagem às políticas governamentais e não-governamentais como produtores de sentido; os movimentos sociais pela terra; a agricultura familiar e suas relações com a segurança alimentar; a representatividade das atividades não-agrícolas e, mais recentemente, a agroecologia (CALLOU et al., 2008, p. 87).

De maneira geral, os resultados encontrados por Callou et al. (2008), no que se refere aos projetos de pesquisa desenvolvidos por professores do Ensino Superior – através da pesquisa intitulada *Estado da Arte do Ensino de Extensão Rural no Brasil*, apresentada no Seminário Comemorativo dos 60 Anos da Extensão Rural no Brasil, em Itamaracá-PE, 2008 – demonstraram que pesquisas envolvendo agricultura familiar, desenvolvimento local, agroecologia e movimentos sociais estavam presentes em mais de 60% dos projetos, enquanto pesquisas relacionadas à geração, gênero e etnias não chegavam a 10%. Essa situação era ainda mais grave no caso de projetos ligados à extensão pesqueira, que simplesmente não apareceram entre os respondentes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

No que se refere às temáticas de atividades não agrícolas, que, segundo Campanhola e Graziano da Silva (2004 apud CALLOU et al., 2008), representam mais de 50% das atividades produtivas da população do campo, o tema teve pouco mais de 3% de menção entre os pesquisadores da Região Sudeste, não sendo sequer mencionado no Norte. Os autores ainda afirmam que o tema da reforma agrária apareceu discretamente em pouco mais de 5% dos projetos de pesquisa informados. Esses assuntos também apresentam a mesma tendência de pouca expressão nos projetos de extensão.

Quanto à componente curricular extensão rural, a mesma apareceu nas matrizes dos cursos de graduação em 90% das respostas, como obrigatória, com carga horária variando entre 20 e 90 horas-aula e predominância em 60 horas-aula (CALLOU et al., 2008). Os números nos parecem insuficientes para tratar da complexidade exigida para o trabalho de extensionista. Ainda foi constatado um nível baixo de integração entre as atividades de pesquisa/pós-graduação com as atividades dos cursos de graduação (CALLOU et al., 2008). Pontuamos que essa integração ainda é menor ou inexistente



em termos de unir o conhecimento técnico, produzido e ensinado nos cursos para formação de técnicos agrícola com o que é pesquisado e produzido em cursos de pós-graduação e graduação ligados das agrárias.

De forma geral, o que ocorre nos projetos de pesquisa se assenta nas disciplinas. Características iniciais das críticas, principalmente com base em Freire (1983), estão presentes, mas temas como pesca e extensão pesqueira, geração, gênero, etnia, novas ruralidades, entre outros, ainda são pouco debatidos ou explorados. Contudo há que elencar que, nos objetivos e ementas das disciplinas, aparecem temas importantes como o diálogo de saberes e uma busca por uma sustentabilidade oposta ao preconizado nos modelos da revolução verde (CALLOU, et al. 2008).

No que tange à PNATER, foi constatado que quase 80% dos componentes curriculares de extensão rural no Brasil abordavam temas referentes à política, posteriormente transformada em lei (BRASIL 2004a).

[...]. Assim sendo, dentre os temas elencados como relacionados à política de ATER, foram citados: “desenvolvimento rural sustentável”; “agricultura familiar”; “inclusão social”; “uso sustentável dos recursos naturais”; “associativismo, cooperativismo”; e “metodologias participativas”, entre outros (CALLOU et al. 2008, p. 103).

Esses temas também aparecem de forma transversal, com maior ou menor intensidade, em outras disciplinas, que estão ligadas a contextos rurais, como sociologia, educação agrícola, marketing e administração rural, cooperativismo/associativismo, entre outras.

Podemos afirmar, com base nos autores Callou et al. 2008, que a extensão rural, a despeito dos avanços, ainda enfrenta problemas ligados à sua forma histórica de execução, bem como a forte presença do tecnicismo em suas bases, além da falta de concatenação com os problemas sociais que exigem sua atenção.

Ainda são grandes as dificuldades, contabilizando também o próprio descrédito do Estado junto às famílias rurais, uma vez que se queixa de sempre ter havido mais promessas do que ações propriamente ditas. O mesmo pode ser dito do distanciamento entre universidade e sociedade no geral, contudo a pesquisa mostra que a crítica, iniciada desde a década de 1970, tem persistido e renovado a produção acadêmica sobre o tema. A componente curricular ainda carece uma vivência interdisciplinar mais intensa, pois o caráter fragmentário do ensino dificulta uma concepção mais sistêmica em detrimento de um reducionismo especialista (CALLOU et al. 2008).

Tendo em vista os problemas elencados, tem-se procurado colocar como pauta permanente de discussões a extensão rural na sua condição de componente curricular. Os seminários nacionais, ocorridos em Itamaracá (2008) e Santa Maria (2010), procuraram apontar diretrizes pelas quais deve se guiar o ensino de Ater. Em março de 2012, a I Jornada de Ensino em Extensão Rural, ocorrida na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), se propôs a discutir a crise pela qual essa componente curricular vem passando no âmbito das ciências agrárias no Brasil, com o intuito de enviar diretrizes para o enfrentamento da questão junto à I Conferência Estadual de Ater. Essa por sua vez, compunha uma das bases estaduais da Conferência Nacional sobre Assistência Técnica e Extensão na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (CNATER), realizada entre 23 e 26/04/2012, que teve como objetivo a proposição de diretrizes para o Pronater, que é o instrumento que orienta as ações da PNATER.

Da I Jornada de Ensino em Extensão Rural, resultou a Moção do Fórum Nacional de Ensino em Extensão Rural, que propunha, para a conferência nacional, entre outras ações – aqui de maneira resumida: mudanças nos currículos e projetos pedagógicos; articulação dos currículos de universidades e institutos de educação tecnológica responsáveis pela formação de profissionais de Ater; criação de processos de formação continuada para agentes de Ater; utilização de metodologias participativas e pedagogias construtivistas, inclusive camponês-camponês, no processo na prática junto aos agricultores e nos intercâmbios entre extensionistas; uso da pedagogia da alternância em cursos de ciências agrárias e ciências sociais aplicadas que ofereçam a componente curricular de extensão rural (FORUM NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2012).

Além do elencado acima, o documento ainda traz a necessidade da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos das Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas; da formação continuada para os agentes de Ater, sejam gestores ou executores, e a promoção de metodologias de conhecimento agroecológico. As reformulações devem levar em conta os avanços construídos nos dois fóruns sobre ensino de extensão rural, ou seja, o diálogo de saberes, a inter, trans e multidisciplinaridade e o espaço permanente para discussão. O documento também afirma a necessidade de as universidades trabalharem junto ao Fórum para a criação dos cursos de formação continuada em todos os níveis, além da criação de planos de cargo e carreira nas instituições estaduais e um sistema de plano plurianual para garantir o lançamento de editais específicos para sistematização de experiências de ensino dentro

da extensão rural e da extensão pesqueira (FORUM NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2012).

Podemos notar, com a leitura do documento, a importância da integração do ensino técnico profissionalizante, quando se refere, no item 2, à articulação dos currículos das universidades e IFs responsáveis pela formação de profissionais de Ater. Fica evidente que esse profissional desempenha uma importante função dentro do universo da extensão rural, devendo sua formação levar em conta o conhecimento dos processos e da realidade do meio, tendo em vista a necessidade de uma ação que promova mudanças e melhoria da qualidade de vida, não apenas do/a agricultor/a assistido/a, mas do próprio profissional que gere ou execute essas atividades.

No próximo capítulo, deteremo-nos sobre as instâncias de educação profissional de nível médio, que são responsáveis pela formação do técnico em agricultura, bem como abordaremos a relação que o ensino de Ater tem com a legislação educacional brasileira, tendo em vista os subsídios teóricos para análise dos documentos referentes dos cursos agrotécnicos analisados. Também enfocamos uma parte da produção acadêmica sobre educação agrícola e suas necessidades na tentativa de oferecer, aos que se ocupam da agricultura, uma política pública educacional ligada à sua realidade.

## **CAPÍTULO II – ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E LEGISLAÇÃO**

---

O ensino agrícola, muito antes da institucionalização, no século XX, remonta ao período colonial brasileiro. Ministrado inicialmente por ordens religiosas e padres jesuítas, era voltado aos filhos de colonos e índios, para que pudessem explorar as fazendas de propriedade dos colonos e manter seu sustento (SOBRAL, 2005). No Império, fizeram-se as primeiras incursões estatais<sup>9</sup> fora das ordens religiosas, com a criação de institutos imperiais de agricultura. A partir daí, temos um longo percurso até a formação da rede de cursos técnicos e superiores, administrados pelo governo federal, ligados às ciências agrárias no Brasil.

Como a análise deste trabalho se detém ao ensino agrícola em nível técnico e sua relação com a extensão rural para a agricultura familiar, faz-se interessante debruçar-nos sobre os aspectos históricos do surgimento e as mudanças pelas quais passaram esses centros de ensino. Além do surgimento e desenvolvimento das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), buscamos uma análise sobre a legislação atual, tendo em vista o grande processo de mudança pelo qual vem passando o aparato jurídico educacional brasileiro, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. As mudanças preconizadas pela Lei ainda estão em curso, principalmente através dos planos nacionais de educação, o primeiro válido entre 2001 e 2010 e o segundo com validade entre 2011 e 2020, que atualmente ainda se encontra em tramitação no Congresso Nacional.

A evolução histórica do surgimento das EAFs passa pelos asilos e posteriormente pelos Patronatos Agrícolas, que permitiu a criação dos primeiros centros de ensino/internato, muitos dos quais seriam aproveitados para a implantação dessas instituições, passando também pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 e, por fim, chegando até a integração das Escolas aos atuais Institutos Federais (IFs), ocorrida em 2008. Ressaltamos que algumas dessas escolas já eram vinculadas a universidades e assim permaneceram (BRASIL, 2008).

Os centros de ensino agrícola que outrora correspondiam aos ensinos de 1º e 2º graus foram criados a partir do Decreto 12.893, de 28 de fevereiro de 1918 (BRASIL, 1918), do então presidente da República Wenceslau Brás. Esse Decreto autorizava o ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, tendo em vista internar os menores

---

<sup>9</sup> Cunha (2005) assinala que mesmo sob responsabilidade das ordens religiosas, o ensino no período colonial se caracterizava por uma iniciativa estatal, tendo em vista que a Igreja Católica era parte da burocracia do Estado.

abandonados e desvalidos, com o intuito de solucionar problemas de mão de obra que o crescente mercado demandava, e, por outro lado, de parar o êxodo para os centros urbanos que estavam em formação. Vale frisar que os patronatos agrícolas não se confundem com as Escolas de Aprendizes de Artífices, criadas em 1909 e que são consideradas o início do ensino técnico profissionalizante no Brasil.

## **2.1 O início e desenvolvimento das Escolas Agrotécnicas Federais**

A palavra de ordem no início do século XIX era modernização. Essa se dava, antes de tudo, pela integração econômica dos países periféricos ao capital. De acordo com Oliveira (2000, p. 1), “demandava-se a adequação dos setores pobres à racionalidade capitalista”. Para Callou (2006a), a modernização foi profundamente influenciada pela *belle époque*, que floresceu entre o final do século XIX e 1914, quando fora atravessada pela 1ª Guerra Mundial. A *belle époque* consistia em um período de intensas descobertas científicas e intenso fervor cultural. Paris e Viena eram dois grandes centros da cultura cosmopolita europeia e, de certa forma, irradiaram sua influência para diversas áreas do mundo. Esse ideário de modernização, que, segundo Le Goff (1986), é equivalente à ocidentalização, carrega, junto consigo, não apenas o problema do moderno, mas também o debate sobre a formação da identidade nacional.

Para Herchman e Pereira (apud OLIVEIRA, 2000), entre o século XIX e XX, a palavra de ordem no Brasil era civilizar [sic]. Ficar em pé de igualdade com a efervescência de ideias que havia na Europa. De acordo com Callou (2006a), citando Jeffrey D. Needell, no Brasil também tivemos nossa *belle époque* tropical. Reformas urbanísticas foram empreendidas, como o Bota Abaixo Passos, que teria descortiado o Centro do Rio de Janeiro, dando origem a algumas favelas cariocas. Quem encabeçou essa lista de reformas foi o então prefeito Pereira Passos (1902-1906), com o intuito de transformar o Rio de Janeiro em uma cidade com moldes franceses.

O ideário modernista contaminou vários dos setores políticos brasileiros, principalmente se levarmos em consideração que muitos dos filhos abastados de famílias ricas realizavam seus estudos na Europa, trazendo de lá novas ideias sobre administração, engenharia, cultura, economia, dentre outras. No caso do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), Oliveira (2000) afirma que se pretendia uma modernização técnica e econômica com a articulação entre o ensino e a pesquisa agrônoma ao serem construídos os patronatos agrícolas. Para o autor, os patronatos:

[...] foram direcionados para a formação de trabalhadores a partir de concepções fundadas nos conhecimentos científicos e inscritos entre os meios de intervenção sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural (OLIVEIRA, 2000, p. 1).

No texto do Decreto 12.893/1918 (BRASIL, 1918) estão expressas as preocupações políticas do país com aumento da capacidade produtora, através da implantação do ensino agrícola, que deveria produzir resultados imediatos. O entendimento, segundo o texto do Decreto, era que “faz-se necessario cuidar, antes de tudo, da preparação do productor”, através do ensino profissional voltado à “produção agro-pecuaria”, ao mesmo tempo em que se procurava um “equilibrio entre a população das cidades e a população dos campos”. O Decreto ainda afirma que era dever do governo contribuir com o aumento da população rural, assim formando o “verdadeiro agricultor brasileiro, aproveitando e treinando como factor de riqueza o elemento nacional” (BRASIL, 1918).

A partir da autorização da criação, seguiu-se a instituição de vários patronatos agrícolas. Oliveira (2000) enumera pelo menos 20 deles entre 1918 e 1926. O Patronato Agrícola Dr. João Antônio Coimbra foi criado na Vila de Tamandaré, então localizada no município de Rio Formoso, em Pernambuco. Esse viria a ser transferido para a Fazenda Sapé, no município de Barreiros, em 1941, passando, em 1947, a se chamar Escola Agrícola João Coimbra, que hoje é o Campus Barreiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Outros patronatos foram criados nos seguintes números: Minas Gerais - 7, São Paulo - 4, Rio Grande do Sul - 2, Pernambuco -2, Paraíba -1, Santa Catarina -1, Bahia - 2 e Pará -1 (OLIVEIRA, 2000).

Apesar de não entrarmos profundamente na questão a seguir, para efeito de registro, Oliveira (2000), Tavares de Lima (2010) além de Boeira (2011), Oliveira e Rocha (2011), consideram que, juntamente ao caráter profissionalizante dos patronatos agrícolas, estava o caráter correcional como medida punitiva aplicada aos menores ociosos ou que tivessem cometido pequenos delitos e fossem apreendidos pelo serviço de polícia. O caráter educativo dizia respeito à regeneração moral pela vida no campo, que era considerada como possuidora dessa possibilidade. Esses menores eram considerados como detentores de uma falha moral, devido à ausência da instituição familiar, e era dever do Estado transformá-los em força de trabalho, bem como em cidadãos que o moderno país necessitava. Dessa forma, desenvolveram-se os embriões de alguns dos centros que depois viriam a dar origem às Escolas Agrotécnicas.

Tavares de Lima (2010), explica que qualquer pessoa poderia solicitar em uma delegacia de polícia o envio de menores aos patronatos, sendo então a admissão a esses órgãos uma função policial. “Los argumentos son diversos: pobreza, delincuencia, hijos abandonados o huérfanos, también se encuentran solicitudes del propio menor una vez que no tenía vivienda fija ni quien lo mantuviera” (TAVARES DE LIMA, 2010, p. 91).

Por sua vez, Soares e Oliveira (2005) afirmam que a trajetória do ensino técnico profissionalizante brasileiro está marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império e à República Velha. Esse tipo de ensino foi ofertado como benesse do Estado inicialmente aos “cegos, surdos e aleijados”, passando depois aos menores carentes, visando a uma inclusão forçosa no mercado de trabalho ou mesmo com o propósito de **limpar** as cidades que ganhavam ares de modernidade dos indivíduos que não poderiam contribuir para esse novo projeto de sociedade devido à sua raça ou classe social.

As autoras averbam que, através do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, são criadas as Escolas de Aprendizes de Artífices, consideradas como o início do ensino técnico profissional brasileiro, que possuía um objetivo muito mais social do que técnico. Essas escolas não se articulavam com outros graus de ensino, formalizando uma dualidade que ainda perdura nos dias atuais. O ensino propedêutico continuava reservado àqueles indivíduos que seriam os responsáveis pelos rumos da nação, sendo a eles possibilitado o acesso ao Ensino Superior. Eram esses abastados que representavam uma “minoría pensante de intelectuais que têm acesso à literatura, à arte, à sensibilidade, à crítica e demais manifestações culturais” (SOARES; OLIVEIRA, 2005, p. 180).

Essa é uma visão que prevalece até a década de 1930, quando a educação assume um papel relevante, pois a dominação ideológica da Era Vargas procurava uma ocultação da política de classes estatal. Nesse caso, a educação passou a ser encarada e utilizada como:

veículo privilegiado no que se refere à introdução de novos valores e modelagem de condutas [...] para transformar a identidade nacional de caráter individualista em identidade nacional coletiva, considerada elemento constitutivo primordial da política de massas induzida no período. (CAPELATO apud SOARES; OLIVEIRA, 2005, p. 180).

Por outro lado, para Romanelli (1984), com o estabelecimento do Estado Novo em 1937, a educação, que era dever do Estado na Constituição de 1934, passa a ser

meramente supletiva à iniciativa particular. Com a repressão política a partir daí, o movimento renovador da educação, que contestava os métodos de ensino vigentes e a forma de organização da educação, entra em hibernação. Várias reformas são empreendidas, ainda que parciais, conhecidas como leis orgânicas do ensino. Algumas ocorreram no Estado Novo, com Gustavo Capanema como ministro da Educação. Outras ocorreram no governo provisório após a queda de Vargas, quando José Linhares respondia pela Presidência da República e Raul Leitão Cunha pela pasta da Educação.

Já a Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei 9.613, de 20 de Agosto de 1946 – (BRASIL, 1946), última a ser baixada nesse período, ocorreu já sob o governo do militar Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), tendo como ministro da Educação Netto Campelo Junior. A lei pretendia abordar todos os aspectos do ensino agrícola, indo desde os interesses dos trabalhadores rurais, estabelecimentos agrícolas e econômicos do país (art. 2º) à formação de profissionais, aperfeiçoamento dos diplomados (art. 3º) e formação de docentes do ensino agrícola, (art. 4º).

É interessante observar, mais uma vez, a preocupação inicial com formação de mão de obra, quando no inciso I do artigo 5º, o texto pede para que, nesses cursos, evite-se a “especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos” (BRASIL, 1946, art. 5º, inciso I).

De certa forma, pode ser observado que antes do caráter educacional, a formação técnica se preocupava com a formação de força de trabalho para uma sociedade que buscava se capitalizar e se modernizar nos padrões europeus. Tavares de Lima (2010) afirma que com a criação dos patronatos voltados à educação de pobres e desvalidos, estava representada a ideia de educação como elemento corretivo, como formação de mão de obra para a agricultura e não a educação como um direito do cidadão.

Soares e Oliveira (2005) afirmam que eram os interesses do empresariado os maiores beneficiados com as medidas legislativas sobre o ensino técnico profissional. Freitag (1980) pondera que essa era a única via de ascensão permitida à classe trabalhadora, mas que se revelava falsa, pois era implícito na especificidade da escola que era de nível médio, mas não habilitava para o ensino superior. Para a autora, tanto se garantia a divisão do sistema educacional, como a consolidação de uma sociedade de classes.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola previa divisão dos cursos de formação do ensino agrícola em dois ciclos, em que o primeiro, com duração de dois anos, fornecia



os cursos de iniciação agrícola e de maestria agrícola de forma subsequente. No segundo ciclo, com duração de três anos, estavam as funções que eram consideradas de caráter especial, ou seja, agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, entre outras. Ainda no segundo ciclo, estavam os cursos agrícolas pedagógicos destinados à formação de pessoal docente, que eram magistério e economia rural doméstica, didática de ensino agrícola e administração de ensino agrícola (BRASIL, 1946).

Eram ainda previstos cursos de continuação, também denominados de cursos práticos de agricultura pertencentes ao primeiro ciclo e cursos de aperfeiçoamento tanto no primeiro, quanto no segundo ciclo, proporcionando, de acordo com a Lei:

[...] a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomados, de professores de disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola (BRASIL, 1946, art. 11).

Entre os tipos de estabelecimentos agrícolas, estavam as escolas de iniciação agrícola, escolas agrícolas e escolas agrotécnicas. As últimas tinham por função tanto a formação de um ou mais cursos técnicos agrícolas quanto poderiam ministrar cursos de formação pedagógica – segundo ciclo – e cursos de iniciação e maestria agrícola – primeiro ciclo. Ainda de acordo com a Lei, qualquer estabelecimento poderia ministrar cursos de continuação e aperfeiçoamento, salvos os cursos destinados a professores ou administradores, que só poderiam ocorrer em escolas agrotécnicas (BRASIL, 1946).

No que toca a articulação com outras modalidades de ensino, os cursos de iniciação agrícola eram vinculados com o ensino primário, hoje correspondente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Os cursos técnicos e o curso de magistério de economia doméstica agrícola estavam vinculados com o ensino secundário, que hoje correspondem aos quatro anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Ainda era assegurado ao portador de diploma de curso técnico na área agrícola que se matriculasse em curso superior diretamente relacionado (BRASIL, 1946).

O texto da Lei Orgânica de 1946 ainda atua em vários outros segmentos das escolas agrícolas, desde a organização, regime letivo e corpo docente até as atribuições administrativas, diplomas, entre outros. É salutar tocar no fato de que às escolas de iniciação agrícola era permitido oferecer o ensino primário aos candidatos do curso de iniciação agrícola que fossem adolescentes analfabetos.

Por outro lado, era possível observar a preocupação prática de que o ensino estivesse ligado à realidade agrícola, prestando serviços de assistência e influência educativa. Versava o art. 71 do referido Decreto-Lei que:

Os estabelecimentos de ensino agrícola buscarão estender a sua influência educativa sobre as propriedades agrícolas circunvizinhas, quer levando-lhes ensinamentos relativos aos seus trabalhos agrícolas habituais ou de matéria de economia rural doméstica, quer despertando entre a população rural interesse pelo ensino agrícola e compreensão de seus objetivos e feitos (BRASIL, 1946, art. 71).

Várias das escolas agrotécnicas, de acordo com Martins-Salandim e Garnica (2010), foram erigidas em antigas fazendas-colônias ou utilizando-se da estrutura dos patronatos agrícolas anteriormente existentes. Nesse caso, as antigas celas dos patronatos transformavam-se em alojamentos de alunos, mas o internato continuava seguindo no rastro do poder aquisitivo. Eram os jovens de baixo poder aquisitivo, advindos de várias regiões do país e mesmo de outros países como Bolívia e Japão – no caso das escolas agrotécnicas das regiões Sul e Sudeste – que recebiam a educação agrícola. Os autores ainda relatam que era majoritariamente masculina a presença nessas escolas, mesmo que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola previsse a participação de meninas, que seriam efetivadas em instituições exclusivas (MARTINS-SALANDIM; GARNICA, 2010).

De acordo com os autores, problemas foram comuns com alunos enviados por convênios firmados com órgãos da justiça, como o Serviço de Assistência ao Menor<sup>10</sup> (SAM), em que os as Escolas Agrotécnicas eram vistas como possibilidade de recuperação, tanto pelo afastamento – ainda que em áreas rurais não ficassem muito distantes das cidades – quanto pelo aprendizado de uma profissão. Os professores não olhavam esses alunos advindos do SAM com bons olhos, pois acreditavam no risco de má influência sobre os outros alunos. De acordo com os autores, como não havia restrição de liberdade, eram comuns as fugas de alunos por não se adaptarem ao rígido regime das escolas ou por não se adaptarem ao ensino profissional ali ministrado (MARTINS-SALANDIM; GARNICA, 2010).

---

<sup>10</sup> Serviço de Assistência ao Menor foi criado durante o Estado Novo, tratando-se de um órgão do Ministério da Justiça que era semelhante a um sistema penitenciário para a população de menoridade. O sistema era correccional e repressivo, enquanto que previa atendimentos diferentes ao menor praticante de ato infracional e ao menor carente abandonado (LIBERATI, 2002).

Vale ressaltar que o que hoje designamos genericamente pela alcunha de ensino técnico profissionalizante de nível médio, em cursos ofertados na esfera federal, geralmente pelos IFs, eram, a partir das Reformas Educacionais do Estado Novo em 1942, divididos em três modalidades de ensino: o ensino industrial, o ensino comercial e o ensino agrícola. As indústrias foram corresponsáveis na qualificação dos trabalhadores, minorando a impossibilidade do Estado alocar recursos para equipar os centros de ensino adequadamente (ROMANELLI, 1984).

A autora relata que, apesar dos aspectos positivos dessa separação, o principal problema era a falta de flexibilidade entre as modalidades de ensino e entre essas e o ensino secundário. O estudante que quisesse mudar de curso não poderia aproveitar os créditos cursados, o que acarretava em gastos para o próprio Estado e perda de tempo para o estudante. A equivalência entre esses níveis e o ensino propedêutico para o acesso ao ensino superior só viria a ocorrer em 1961, com a aprovação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), pois até então, apenas os secundaristas podiam ingressar nas universidades (ROMANELLI, 1984).

A Lei 4.024 (BRASIL, 1961), assinada no governo de João Goulart, acabava com um longo debate entre os defensores do método da Escola Nova e os conservadores. Os primeiros, através de seus manifestos de 1932 e 1959, advogavam por uma educação como missão do Estado, sendo “pública, obrigatória, laica e gratuita” (BOMENY, 2010). A Constituição de 1946 previa a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação, que foi apresentada em forma de projeto por Clemente Mariani, então ministro da Educação, em 1948. A Lei alteraria as reformas baixadas por Gustavo Capanema com suas Leis Orgânicas do Ensino, mas a presença desse último no Congresso impediu o prosseguimento das discussões, fazendo com que tal LDB só fosse aprovada 13 anos depois (BOMENY, 2010).

Após 1961, os cursos técnicos profissionalizantes foram divididos em dois ciclos, que eram o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de no mínimo três anos (BRASIL, 1961). Houve várias modificações nessa LDB, que não convêm elencar no âmbito deste trabalho, mas cabe ressaltar como essa legislação propiciou a construção de escolas voltadas para o ensino agrícola, a partir do momento em que o Estado assumia como sendo sua principal prioridade o ensino técnico, porém deixando os outros níveis livres à iniciativa particular e se omitindo da obrigatoriedade em função dos Estados e municípios da federação (BOMENY, 2010).

## **2.2 A legislação atual sobre o Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio**

A partir de 1996, passou a vigorar, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), aprovada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da Educação Paulo Renato Souza. De certo, a LDB de 1996 unificou parte de uma extensa e muitas vezes desconexa rede de leis e decretos que versavam sobre educação, desde a promulgação da LDB de 1961. Além da LDB, outros dispositivos legislativos posteriores versam sobre educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.712, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que ainda continua como documento de referência, tendo em vista que o novo plano decenal (2011-2020) ainda está em tramitação no Congresso Nacional.

Além dos citados, temos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para as diversas modalidades do ensino, e especificamente para a educação profissional, o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 2004b), e a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b) que modifica os artigos da LDB de 1996 que fazem referência ao ensino técnico profissionalizante.

Merece registro que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é frequentemente acusada por vários autores de apresentar uma profunda influência neoliberal, advinda das diretrizes do Banco Mundial. Antonio et al. (2010) afirmam que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras são marcadas por forte influência dos princípios neoliberais nos planos de metas. Essas metas estão previstas principalmente no Plano Nacional de Educação. Soares e Oliveira (2005, p. 175), por sua vez, afirmam que “a política educacional brasileira, expressa na legislação aprovada a partir de 1996, traduz a inspiração advinda dos documentos do banco mundial que tem configurado as linhas mestras adotadas pelos países latino-americanos”.

De acordo com as autoras, estão imbuídos discursos sobre qualidade, flexibilização, empregabilidade que trazem atualmente a mesma marca que carregava a distinção entre ensino propedêutico destinado às elites e ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas. A legislação que trata do ensino técnico profissionalizante depois de 1996 até o Decreto 5.514/2004, segundo as autoras, prejudica a formação de professores, que são obrigados a ficar presos ao projeto do antigo fazer universitário, que cria profissionais com a função de ensinar meros planos

mecânicos de ação para os educandos, com base em definições políticas externas e mercantis para atender as demandas do capitalismo (SOARES; OLIVEIRA, 2005).

### **2.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, modificações e ordenamentos jurídicos posteriores**

A LDB, no que se refere ao ensino técnico profissional de nível médio, foi modificada pela Lei 11.741/2008, que incorporou dois decretos anteriores referentes a essa matéria – Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, e Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o primeiro. Em sua seção IV-A, a LDB descreve as regras aplicadas a essa modalidade de ensino. O novo ordenamento educacional brasileiro prevê, de acordo com o artigo 36-B, que a educação profissional técnica possa ser desenvolvida de duas formas: “I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.” (BRASIL, 1996, art. 36-B). Ainda reconhece a Lei que deverão ser observadas as normas complementares dos sistemas de ensino<sup>11</sup>, bem como o disposto nas instituições e em seus projetos políticos pedagógicos.

Quanto à educação articulada com ensino médio, ela poderá ser:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 1996, art. 36-C).

A Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, versa em seu artigo 4º

---

<sup>11</sup> Sistema de Ensino, de acordo com a LDB, corresponde ao conjunto de órgãos e instituições sob a coordenação de algum ente da Federação, podendo ser os sistemas municipais, estaduais e/ou Federal. Os municípios ainda têm a possibilidade de formar, com seu Estado de origem, um só sistema de ensino, observadas as responsabilidades comuns a cada um (BRASIL, 1996).

sobre a articulação com ensino médio, inclusive com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA):

A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores. (BRASIL, 2012c, art. 4º, parágrafo único).

Essa preferência se deve à tentativa de minorar os efeitos negativos da educação tardia, buscando oferecer uma profissionalização ao trabalhador, geralmente penalizado pela falta de instrução formal no mercado de trabalho.

Por outro lado, uma diferença marcante que a nova LDB apresenta em relação à de 1961 é que a educação profissional não se apresenta como equivalente à educação média. Outrora o ensino secundário e o ensino técnico habilitavam para o ingresso no ensino superior, mas não eram complementares. Atualmente, os estudos de educação profissional técnica de nível médio obrigatoriamente são subsequentes ou integrados ao ensino médio, e, somente dessa forma, habilitam o acesso ao ensino superior, conforme o art. 36-D da LDB.

A legislação atual, inclusive o Decreto 5.154/2004, procurou, nesse caso, resolver o impasse que era a ausência de formação cultural e humanística para os estudantes que optavam por uma formação técnica. Além disso, de acordo com Pacheco (2012), após várias reflexões dos educadores ligados ao ensino técnico no Brasil, quando da elaboração do documento base para o debate sobre a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, foram levadas em consideração as questões sociais brasileiras.

Uma grande maioria dos jovens precisa trabalhar muito antes dos 18 anos para poder realizar seu sustento, então a espera por realizar uma educação profissional apenas após a conclusão do ensino médio não encontraria uma base material adequada, pois a desigualdade econômica obriga a uma inserção muitas vezes precoce no mundo do trabalho por parte dos filhos da classe trabalhadora. De certo, essa é uma solução transitória, enquanto a realidade socioeconômica não permita que os jovens possam decidir por uma formação profissional, apenas após a conclusão dos estudos de ensino médio (PACHECO, 2012).

O Decreto de 5.154/04 foi a segunda regulamentação do ensino técnico profissionalizante prevista na LDB. Esse decreto trata da formação profissional de

maneira ampla, abordando tanto os cursos profissionais de nível médio quanto a formação profissional tecnológica em nível de graduação e pós-graduação. No que tange ao nosso objeto de estudo, o disposto nele foi incorporado pela Lei 11.741/08, mantendo-se a oferta de cursos subsequentes que foram trazidos pelo Decreto 2.208/97. Consta no art. 7º, parágrafo único, do Decreto 5.154/04 que “para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio” (BRASIL, 2004b, art. 7º, parágrafo único).

O PNE aprovado em 2001, por sua vez, é resultado direto da LDB, que versa, em seu art. 9º e Inciso I, sobre a incumbência da União em formular o plano, juntamente com Estados, Distrito Federal e Municípios. O PNE tinha como um de seus objetivos principais colocar o Brasil em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Unesco, que foi fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien – Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990 (UNESCO, 1990). Por sua vez, esse documento apresenta-se na forma de alguns artigos introdutórios sobre a discussão da universalização da educação, posteriormente apresentando objetivos e metas a serem cumpridos pelos participantes e pela comunidade mundial.

De acordo com a introdução do documento:

Países, individualmente ou em grupos, assim como organizações internacionais, continentais, e nacionais, poderão recorrer ao Plano de Ação para elaborar os seus próprios planos de ação e programas, em conformidade com os seus objetivos específicos, sua determinação e o interesse de seus representados. Assim tem funcionado, por dez anos, o Projeto Principal da UNESCO sobre Educação para a América Latina e o Caribe [...]. (UNESCO, 1990).

Dessa forma, organiza-se o Plano Nacional de Educação no Brasil. Em seu capítulo 7, *Da Educação Tecnológica e Formação Profissional*, trata de temas relativos à formação profissional do Brasil, realizando um diagnóstico do painel encontrado nessa modalidade de ensino até então, para depois realizar a proposição de objetivos e metas. No diagnóstico acerca da educação tecnológica e formação profissional, o PNE reconhece a necessidade de informações precisas, tendo em vista a profunda heterogeneidade da formação para o trabalho, realizada em escolas técnicas federais e estaduais, programas do Ministério do Trabalho e das secretarias estaduais e municipais de trabalho, programas dos sistemas nacionais de aprendizagem – Sesi, Senai, Senac,

Sesc, entre outros – e ainda instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas (BRASIL, 2001).

Entre os objetivos e metas para a educação profissional, no que se refere às escolas agrotécnicas, o PNE apresenta dois itens que dizem respeito a essas instituições:

12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.

13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável (BRASIL, 2001, subcapítulo 7.3).

Reconhece-se, portanto, no PNE, a natureza especial da educação agrícola para a população rural, bem como que a mesma deve estar ligada não apenas à melhoria do nível técnico da agricultura, mas também às questões de preservação ambiental e questões sociais envolvidas com a particular natureza das populações ligadas à agricultura.

### **2.3 A busca por uma nova política para o ensino agrícola**

Se no início da gerência estatal sobre o **ensino agrícola** havia leis e decretos específicos para essa modalidade de ensino, ainda inexistem, desde 1996, diretrizes atuais específicas para tal. A legislação consultada e pesquisada, inclusive a Resolução CEB/CNE<sup>12</sup> nº 6, de 20 de setembro de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2012c) não faz referência específica ao ensino agrícola. Esses documentos jurídicos tratam de maneira geral sobre princípios e formas do ensino profissional técnico médio, mas, a nosso ver, deixam de lado um ponto crucial que são as particularidades da atividade rural.

Mesmo não fazendo referências explícitas ao ensino agrícola, a Resolução nº 6 estabelece, em seus princípios norteadores, um entendimento de que o ensino técnico deve ser pautado por uma visão ampla sobre educação, não se coadunando com cursos de formação de meros reprodutores de conhecimento. Abaixo destacamos alguns incisos do art. 6º do Capítulo II da resolução:

---

<sup>12</sup> Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.



III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo **a pesquisa como princípio pedagógico**;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a **historicidade** dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

[...]

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os **arranjos socioprodutivos** e suas **demandas locais**, tanto no meio urbano quanto no campo;

[...]

XI - reconhecimento das identidades de **gênero e étnico-raciais**, assim como dos **povos indígenas, quilombolas e populações do campo**;

[...]

XIII - **autonomia** da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino. (BRASIL, 2012c, art. 6, grifos nossos).

Podemos observar, entre pontos importantes, o respeito às diversidades de gênero e étnicas, além da consideração sobre a historicidade dos sujeitos, que, se levadas a cabo, propõem uma profunda mudança de visão acerca da organização de cursos de educação profissional. Vemos aqui a preocupação em não priorizar apenas a formação para o mercado de trabalho, mas uma que leve em conta o respeito às questões territoriais e culturais dos estudantes e do meio social onde os mesmos se encontram. É importante frisar que a autonomia para concepção, elaboração e execução do projeto político pedagógico se mostra como um importante recurso na definição das agendas das instituições de ensino, mas, por outro lado, a ausência de diretrizes mais específicas pode dar margem ao estabelecimento de cursos que só priorizem interesses mercantis, em detrimento de outras formas de arranjos produtivos e circuitos alternativos de comercialização de bens e serviços.

O trabalho assumido como princípio educativo e a pesquisa assumida como princípio pedagógico estão intimamente ligados a uma educação que busca formar

sujeitos autônomos, que podem intervir para mudar a realidade e não apenas reproduzir formas prontas e acabadas de conhecimentos. Pacheco (2012) acredita que entender o trabalho como princípio educativo está ligado a compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e tecnologia. Porém, essa relação não é sinônimo de “**aprender fazendo**”, mas considerar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, pode apropriar-se dela e transformá-la “Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, **o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social**” (PACHECO, 2012, p. 67, grifos do autor).

A pesquisa, assumida como princípio pedagógico, contribui para a construção de autonomia intelectual que deve ser inerente ao processo de ensino, além do fato de estar orientada à busca de soluções para questões teóricas e práticas da vida cotidiana e dos sujeitos trabalhadores. Além disso, a pesquisa instiga a curiosidade do estudante sobre o mundo que o cerca, gerando inquietude e evitando a incorporação de “pacotes fechados” de visão de mundo e de saberes, tanto do senso comum, escolares ou científicos (PACHECO, 2012).

Dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio, a afirmação de princípios norteadores que fujam do ensino meramente reprodutor de manuais é uma vitória, pois há o reconhecimento do Estado sobre as falhas históricas inerentes ao ensino técnico. Porém o simples reconhecimento não muda anos e anos de práticas arraigadas na cultura de docentes e de instituições.

Por outro lado, como lembra Caldart (2009), a LDB, em seu artigo 28, estabelece o direito dos moradores do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. A formulação de propostas de educação profissional de nível técnico demanda uma análise contextual de suas realidades. Uma análise que compreenda as diferenças entre a lógica da agricultura não comercial e a agricultura voltada para a produção de *commodities*, ou seja, o agronegócio. A autora estabelece que, na primeira, a lógica é que produção e consumo estão diretamente relacionados, enquanto, na segunda, isso se inverte: “produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo. Esse mercado é também o de máquinas, fertilizantes, agrotóxicos, sementes”. (CALDART, 2009, p. 43).

Caldart (2009) afirma que a insustentabilidade do modelo industrial, corroborada por diversas crises de produção e distribuição de alimentos e de preservação ambiental,

abre perspectivas para um projeto alternativo de desenvolvimento no campo. Afirma que tal projeto ainda não possui uma formulação precisa e acabada, pois está sendo construído nos embates em torno dessa questão. Como dissemos no primeiro capítulo deste trabalho, a luta em torno na questão se trava no campo político e econômico, mas reverbera fortemente no modelo educacional, no que é discutido e produzido dentro da academia e, como afirma a autora, na busca por um projeto para a educação profissionalizante agrícola.

A educação profissional do campo implica preparar educandos para a análise dessa realidade e das contradições reais envolvidas. O que traz a necessidade de uma rediscussão das finalidades educativas ou dos objetos da educação profissional. Duas vertentes predominam: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agroexportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores. De modo geral, os cursos da educação profissional não são destinados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores. (CALDART, 2009, p. 44).

Lima (2002) afirma que os conteúdos e as metodologias para um público-aluno devem trazer a articulação de um projeto pedagógico específico e a concepção de sociedade que se deseja construir. A autora observa, quando analisa um texto sobre o técnico agrícola de Dinarte e Dalpiaz (apud LIMA, 2002), que a finalidade primordial da educação agrícola tem sido a inclusão no setor produtivo ou no mercado de trabalho, muitas vezes sem uma leitura adequada da realidade da agricultura familiar, carente de recursos sofisticados, mas com saídas estratégicas a partir dos recursos naturais disponíveis.

Frente a todas as críticas realizadas por diversas vertentes científicas, desde Freire (1983), passando pelos estudos de comunicação e mais recentemente a agroecologia, vemos que o modelo de produção agrícola baseado na mecanização do campo, largo uso de insumos e agrotóxicos, dependência das flutuações do mercado externo e uso de sementes modificadas vem demonstrando ser prejudicial à manutenção e conservação ambiental, além de apresentar riscos, muitas vezes, não analisados à saúde dos consumidores e agricultores que operam a utilização desses itens na produção.

De acordo com Caldart (2009), instituições federais de ensino agrícola surgiram para atender as demandas da implementação da Revolução Verde. Hoje vivemos o que é conhecido como intensificação da Revolução Verde, ou Revolução Duplamente Verde, que, segundo Caporal e Costabeber (2000), não só não resolve os problemas causados

pela Revolução Verde, como pretende enfrentar os desafios por ela criados, intensificando a utilização dos insumos que são os causadores dos problemas.

Em face disso, convém-nos questionar se o ensino ministrado hoje, nos cursos que preparam técnicos para o trabalho com a produção agrícola, continua seguindo apenas a lógica mercadológica do agronegócio – que não pode ser desconsiderado, pois apresenta-se como um dos campos de trabalho para os egressos dessas escolas – ou se propõe, em seus projetos políticos pedagógicos, o conhecimento da realidade agrária do país e de toda luta pela afirmação de formas não predatórias de produção agrícola, notadamente mais afinadas com a agricultura familiar.

Ciente dessa realidade, o governo federal, através do Ministério da Educação, vem promovendo uma tentativa de mudança de significado do ensino agrícola nos cursos mantidos sob a égide do governo federal. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) promoveu, entre os anos de 2008 e 2009, um ciclo de cinco seminários regionais, culminando com um seminário nacional, que procurou discutir o papel do ensino agrícola nesse novo contexto agrário, buscando não apenas estratégias operacionais, mas um repensar completo sobre a gestão e proposta pedagógica desses cursos. O objetivo principal do seminário foi a construção de uma nova política nacional para o ensino agrícola ofertado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O documento final do Seminário atenta para o fato de que, mesmo após quase cem anos de história, desde a fundação das instituições da rede, os contrastes no meio rural brasileiro são marcantes.

Se por um lado nunca se testemunhou tamanho crescimento do agronegócio, por outro, se atesta a maior concentração de terras e a ampliação da pobreza no campo, combinada com a dilapidação dos recursos naturais e o comprometimento da qualidade de vida (BRASIL, 2009b, p.10).

O desenvolvimento histórico do Brasil sob o cenário de uma sociedade capitalista organizou um processo produtivo que instituiu um modelo social, no qual, através da divisão do trabalho, acentuam-se as diferenças salariais que contribuem para a tendência histórica de valorização do ensino superior (BRASIL, 2009b). Isso pode ser constatado quando o ensino secundário/propedêutico, desde os tempos do império, era voltado aos filhos das elites governantes, enquanto o ensino técnico, desde seu

surgimento, era voltado aos filhos da classe proletária, órfãos e menores abandonados, marginais em situação de privação da liberdade, entre outros.

O documento aponta para a ligação íntima entre a educação agrícola e a extensão rural, pois ambas foram implantadas e utilizadas com objetivo de frear ou desacelerar o êxodo rural no Brasil. As escolas-fazendas implantadas na década de 1960/1970 tinham como princípio pedagógico o **aprender a fazer fazendo**. Eram instituições voltadas à grande produção e aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos em escala internacional. Esse modelo ainda orienta a prática de muitas escolas agrotécnicas. Por outro lado, a política de ensino agrícola implantada no Brasil incorporou as ideias da Revolução Verde, que, pela alta entrada de insumos, provocou mudanças significativas nos arranjos de trabalho e emprego. Se o objetivo era a melhoria da vida da população do campo, e a minoração do êxodo rural, o resultado foi justamente o contrário. A incorporação de insumos e máquinas importadas contribuiu para a diminuição de trabalhadores permanentes no campo devido à mecanização da lavoura (BRASIL, 2009b).

Hoje se reconhece a existência de dois modelos distintos de produção agrícola no país, como citados por Caldart (2009). Também é de conhecimento a diversidade existente dentro da produção ligada à atividade agropecuária familiar, individual ou organizada pelo associativismo, assim como a necessidade do ensino agrícola em dar conta desses desafios. Reconhece-se ainda que as instituições de ensino agrícola vêm preparando técnicos de nível médio cuja formação não condiz com as demandas sociais, principalmente as vindas de pequenos produtores rurais, assentados, acampados da reforma agrária e agricultores familiares (BRASIL, 2009b).

Este cenário corrobora a necessidade de uma política nacional de ensino agrícola, que reconheça as mudanças sociais em curso, a diversidade do tecido sociocultural do meio rural brasileiro, como também envolva questões de gênero, geração e etnia. Um currículo que aborde as questões ligadas à educação ambiental e ao desenvolvimento sustentável, fugindo do reducionismo científico e da visão que considera o técnico um mero executor de manuais e pacotes desenvolvidos profissionais de nível superior. O currículo deve dar conta da plena formação técnica e propedêutica de nível médio, evitando o isolamento desses dois núcleos, que, muitas vezes, são estranhos um ao outro dentro do mesmo curso (BRASIL, 2009b).

Parece-nos positiva uma possível integração do Ministério do Desenvolvimento Agrário através da Secretaria da Agricultura Familiar com o Ministério da Educação,

por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, na busca de formulação de agendas comuns. Há uma aproximação forte entre a necessidade uma nova política para o ensino agrícola, com o que tem sido debatido antes e após a promulgação da Lei de Ater, além do constante nas diretrizes e metas estabelecidas pelo Pronater, no que diz respeito ao trabalho extensionista, que, como demonstrado por Caldart (2009), é um dos principais campos em que trabalham os egressos de cursos técnicos profissionalizantes agrícolas.

Por fim, podemos citar ainda, como documentação relevante em relação ao ensino técnico de nível médio, o parecer CNE/CEB 11/2008 (BRASIL, 2008c), que versa sobre a instituição e um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Esse catálogo já se encontra em funcionamento no portal do Ministério da Educação e visa a uniformizar as denominações, bem como enquadrar em eixos temáticos os cursos técnicos profissionalizantes em nível nacional, independentemente da esfera administrativa responsável. A criação desse catálogo estava prevista no decreto 5.154/2004, além de possibilitar posteriormente um processo avaliativo da qualidade dos cursos técnicos no país, além do fornecimento de subsídios para formulação de políticas públicas (BRASIL, 2008c).

A existência de uma classificação em eixos tecnológicos para a educação superior, válida desde 2006, foi então adotada para os cursos técnicos de nível médio. Os cursos que quiserem aderir ao catálogo, caso suas denominações e planos de curso não estejam em conformidade, passam a ter a necessidade de se adequar ou de se reformular, mediante procedimentos internos de consulta à comunidade escolar e aos seus sistemas de ensino, usando como base também as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade. No catálogo, existem ao todo 12 eixos temáticos. Os cursos técnicos e agricultura e agropecuária se enquadram no eixo tecnológico “Recursos Naturais”. Esse eixo ainda agrupa outros cursos, como técnico em agroecologia, agronegócio, aquicultura, cafeicultura, pesca, recursos pesqueiros, dentre outros (BRASIL, 2008c).

No próximo capítulo, vamos tratar de assuntos relacionados à formação dos técnicos em agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, no campus Vitória de Santo Antão, bem como no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas/UFRPE. Procuramos, para tanto, empreender uma minuciosa nos documentos oficiais das escolas, bem como analisar as entrevistas obtidas com profissionais e discentes dessas instituições.

### **CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA EM PERNAMBUCO**

---

Neste capítulo, descrevemos o processo de investigação da dissertação, bem como a análise dos dados coletados à luz da revisão de literatura consultada sobre Ater e legislação voltada ao ensino técnico no Brasil. Decidimos começar pela descrição dos nossos objetos de pesquisa, para, em seguida, entrarmos na parte de análise dos documentos e entrevistas obtidas nesses locais. Como dito, focamos nossa análise em duas instituições que oferecem cursos de formação técnica profissional em ciências agrárias. A primeira, o Colégio Dom Agostinho Ikas (Codai), é situada no município de São Lourenço da Mata-PE, que faz parte da Região Metropolitana do Recife. Já o Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) é localizado na Zona da Mata do Estado.

Para efeito de melhor organização com relação às transcrições dos relatos dos entrevistados, identificamos os discentes entrevistados do Codai pela sigla EC, somados ao número da entrevista, que optamos por numerar de acordo com a coleta de dados para melhor sistematização. Os discentes de Vitória de Santo Antão, por sua vez, são identificados pela sigla EV, também acrescido do número da entrevista por ordem de realização. Além das informações básicas da entrevista semiestruturada, descrita pormenorizadamente na introdução deste trabalho, foram coletadas outras informações de conhecimento dos estudantes, mantendo-se o foco na extensão rural e tendo o cuidado de não influenciar as respostas dos entrevistados.

#### **3.1 O Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas**

O Codai tem suas origens no Aprendizado Agrícola de Pacas, fundado em 1936, na localidade de Pacas, município de Vitória de Santo Antão. Inicialmente era vinculado à Secretaria de Agricultura do Estado de Pernambuco, vindo a fazer parte da Universidade Federal Rural de Pernambuco em 1958. A sua denominação atual foi uma homenagem ao monge beneditino Dom Agostinho Ikas, um dos fundadores da Escola Superior de Agricultura de Pernambuco, remanescente do grupo de monges alemães que, em 1912, fundaram a Escola que viria a se tornar a UFRPE. Em 1971, o Codai foi transferido para o município de São Lourenço da Mata, onde funciona atualmente,

devido à inundação em sua antiga sede pelas águas de Barragem de Tapacurá (PERRIER, 2005; CODAI, 2009).

O Codai ocupa uma área de 34,7 ha, e oferece atualmente quatro cursos presenciais e cursos a distância. Dentre os presenciais, encontramos três cursos técnicos regulares, que são Técnico em Agropecuária, Técnico em Administração Empresarial e Marketing e Técnico em Alimentos, além de um curso de pós-técnico de Especialização em Cana-de-açúcar. A Escola possui um corpo docente formado por 48 professores, além de 20 servidores técnicos-administrativos e aproximadamente 900 estudantes nas modalidades oferecidas. Desde 2004, a instituição também oferece ensino médio integrado ao profissionalizante (CODAI, 2009). Atualmente a escola é um órgão suplementar da UFRPE, possuindo uma área de atuação que engloba jovens da Região Metropolitana do Recife, formada por 12 municípios, e também na microrregião da Mata Setentrional, que compreende 17 municípios (PERRIER, 2005).

### **3.1.1 O Curso Técnico em Agropecuária do Codai**

O Curso Técnico em Agropecuária foi implantado em 1986 e hoje, de acordo com as reformas previstas nas leis e regulamentos, tem duração de quatro semestres, com carga horária total de 2000 horas/aula (1500 horas). Ainda possui um estágio obrigatório com carga horária equivalente a 320 horas, sendo iniciado a partir da conclusão do 2º período. O número de alunos matriculados no curso até 2011 era de 218 alunos, tendo apresentado uma constante diminuição desde o ano de 2005, quando estavam matriculados 406 alunos (UFRPE, 2012).

O curso é composto por 35 disciplinas, descritas no quadro 1, retirado da Matriz de Referência Curricular do Curso Técnico em Agropecuária. De início, nos chamou atenção a ausência de disciplinas ligadas à extensão rural ou agricultura familiar. Buscamos, através da análise minuciosa das ementas das disciplinas descritas no quadro, por indícios desses conteúdos diluídos em outras disciplinas, aproveitando o que nos disse Callou et. al (2008), de que os temas podem aparecer em outras disciplinas que tratem de problemas relacionados à extensão rural, PNATER ou agricultura familiar. Algumas dessas disciplinas são “Agroecologia, Economia Rural, Educação Agrícola, Marketing e Administração Rural, Cooperativismo/Associativismo, entre outras” (CALLOU, 2008, p. 104).



**Quadro 1 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do CODAI**

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
<b>1ª PERÍODO</b>	
ZOOTECNIA GERAL	80
AGRICULTURA GERAL	80
HIGIENE E SAÚDE PÚBLICA ANIMAL	40
HIGIENE E SAÚDE AMBIENTAL	40
DESENHO	80
MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	80
REDAÇÃO INSTRUMENTAL	60
PLANEJAMENTO E GESTÃO I	40
TOTAL	500
<b>2ª PERÍODO</b>	
AVICULTURA CORTE/POSTURA	80
SUINOCULTURA	80
CUNICULTURA	40
OLERICULTURA	80
CULTURAS REGIONAIS I	80
CULTURAS REGIONAIS II	40
TOPOGRAFIA	60
PLANEJAMENTO E GESTÃO II	40
TOTAL	500
<b>3ª PERÍODO</b>	
BOVINOCULTURA CORTE/LEITE	80
CAPRINOCULTURA/OVINOCULTURA	80
APICULTURA	40
FRUTICULTURA	80
CANA-DE-ACÚCAR	80
IRRIGAÇÃO E DRENAGEM I	40
CONSTRUÇÕES E INSTALAÇÕES RURAIS	60
PLANEJAMENTO E GESTÃO III	40
TOTAL	500
<b>4ª PERÍODO</b>	
EQUINOCULTURA	60
COTURNICULTURA	40
PISCICULTURA	40
CARCINOCULTURA	40
OLEAGINOSAS	60
SILVICULTURA	40
IRRIGAÇÃO E DRENAGEM II	40
ARBORIZAÇÃO E JARDINAGEM	40
HIGIENE, LIMPEZA E SANITIZAÇÃO DA PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL	40
CONSERVAÇÃO E ARMAZENAMENTO DA MATÉRIA-PRIMA E DOS PRODUTOS AGROINDUSTRIAIS	40
INFORMÁTICA APLICADA	60
TOTAL	500
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>320</b>

Fonte: CODAI (2009, p. 14-15).

Porém, mesmo nos debruçando sobre as ementas de disciplinas como “Agricultura Geral” e “Culturas Regionais I” e “II”, não encontramos nenhuma referência a Ater ou agricultura familiar ou mesmo à Lei de Ater. As ementas apresentam um caráter puramente técnico e também não descrevem a bibliografia usada para embasá-las.

Em nossa consulta aos documentos do Curso, não nos foi fornecido o Projeto Político Pedagógico, mas outro documento que rege o mesmo, implementado a partir do ano de 2010. O Plano de Curso analisado procura se adequar ao que determina o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CODAI, 2009). Os objetivos para o Curso de Técnico em Agropecuária, constantes no documento analisado, seguem abaixo transcritos:

#### 1. 2 – OBJETIVOS

O Curso Técnico em Agropecuária ministrado pelo CODAI tem como objetivos:

Formar profissionais de nível médio, para atuar no setor produtivo agroindustrial;

Atender as demandas do mercado setorial, através da formação profissional;

Proporcionar embasamento técnico-científico para inserir o Técnico em Agropecuária no mercado de trabalho;

Aperfeiçoar conhecimentos prevalentes para seu melhor desempenho profissional;

Aplicar metodologias que melhor orientem o processo produtivo;

Aplicar inovações que projetem os processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos;

Planejar, gerenciar, controlar e fiscalizar os sistemas de qualidade na produção agropecuária;

Aplicar articuladamente os princípios relativos ao respeito aos valores estéticos, políticos e éticos.

Propiciar condições para elaboração, aplicação e monitoramentos de programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial.

Instrumentalizar os estudantes para:

Fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial

Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais.

Atuar em **programas de assistência técnica, extensão rural e** pesquisa. (CODAI, 2009, p.10, grifo nosso)

Observamos, por outro lado, que há, nos objetivos da formação do técnico em agropecuária do Codai, uma referência à instrumentalização do discente para o desempenho de atividades como extensionista rural público, conforme versa a Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural. Porém, essa referência nos objetivos não se coaduna com a matriz curricular. Podemos afirmar que ela aparece isolada em todo o documento, não havendo nem bibliografia que trate da Assistência Técnica e Extensão Rural, nem interligação com outras partes do texto.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, por sua vez, reconhece que, na formação do técnico em agropecuária, tanto extensão rural, quanto legislação e políticas agropecuárias são temas passíveis de serem abordados. É importante frisar que tais possibilidades não são obrigatórias, podendo a escola, na definição de seu plano de curso, deixar de optar por algum tema que não esteja concatenado com seus objetivos. O catálogo também aborda as possibilidades de atuação dos formados por esses cursos e reconhece que o egresso pode realizar sua atuação profissional em empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, conforme a Imagem 1 abaixo, retirada do portal do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (MEC, 2012).

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos		
EIXO TECNOLÓGICO: RECURSOS NATURAIS		
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - 1.200 HORAS		
Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.		
POSSIBILIDADES DE TEMAS A SEREM ABORDADOS NA FORMAÇÃO	POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	INFRAESTRUTURA RECOMENDADA
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ferramentas de gestão</li> <li>➤ Produção animal, vegetal e agroindustrial</li> <li>➤ Sustentabilidade</li> <li>➤ Silvicultura</li> <li>➤ Irrigação e drenagem</li> <li>➤ Topografia</li> <li>➤ Mecanização agrícola</li> <li>➤ Extensão rural</li> <li>➤ Legislação e políticas agropecuárias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Propriedades rurais</li> <li>➤ Empresas comerciais</li> <li>➤ Estabelecimentos agroindustriais</li> <li>➤ Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa</li> <li>➤ Parques e reservas naturais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Biblioteca com acervo específico e atualizado</li> <li>➤ Laboratório de informática com programas específicos</li> <li>➤ Laboratórios didáticos: unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial</li> </ul>

Imagem 1 – Recorte do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos sobre o curso técnico em Agropecuária. Fonte: MEC, 2012.

Há, portanto, o reconhecimento de que o egresso desses cursos pode desempenhar funções de extensionista, ou mesmo trabalhar com pesquisas envolvendo esse tema. Isso é corroborado pela afirmação de Caldart (2009), para quem a extensão rural pública é um dos principais campos de trabalho dos egressos em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio. Por outro lado, nos deparamos com uma realidade bastante distinta no que diz respeito ao Codai.

### **3.1.2 Os discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Codai**

Com o objetivo de conhecer a formação profissional oferecida pelo Colégio, procuramos levantar, junto aos discentes, dentre outras informações, os motivos pelos quais eles escolheram o curso oferecido pelo Codai. Nosso universo de pesquisa se baseia nos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária. A delimitação se deve ao fato de procurarmos por discentes que já tivessem cursado a maior parte da carga teórica, tendo em vista que o conhecimento sobre extensão rural poderia ser encontrado em outras componentes curriculares do curso. O número de alunos entrevistados, sete, se deve à realidade encontrada no local de pesquisa. Considerando as duas turmas de concluintes, em dois períodos – manhã e tarde – obtivemos um total de 11 discentes; nesse caso, nossa amostra de entrevistados representa mais que 50% do público disponível para realização da pesquisa naquele local.

Em todo caso, podemos abstrair daí um grande índice de evasão, ou seja, a ausência de conclusão do curso, pois o ingresso se dá em número de 60 discentes, divididos em duas turmas de 30, nos períodos matutino e vespertino<sup>13</sup>. Nesse caso, menos de 20% dos ingressos estavam chegando ao fim do curso, o que representa um abandono superior a 80%. Não nos cabe aqui precisar as causas do índice tão elevado de desistência, mas podemos inferir com base nas respostas obtidas dos próprios entrevistados.

Inicialmente questionamos os motivos para os discentes procurarem o Curso de Técnico em Agropecuária. Obtivemos uma variada gama de respostas, como a projeção futura de um curso superior ligado àquela área; a identificação com a questão agrícola por ser nascido ou morar em área rural e até mesmo por causa de amigos que fizeram o curso e o indicaram posteriormente. De acordo com um dos entrevistados:

---

<sup>13</sup> Informações levantadas junto à Coordenação do Colégio.

EC5 – Eu vim fazer esse curso porque eu já fazia economia rural, com ênfase rural. Aí eu vim pra cá pra Recife; eu não sou daqui, eu sou do Sertão. Toda vida eu morei na zona rural, no município de Carnaíba – e a gente tem algumas propriedades, minha e da minha família e a gente cultiva e cria algumas coisas. Eu sempre me interessei por essa área pra adquirir a prática mesmo e o meu foco maior é pra concurso.

Observamos que, além de uma grande variedade de aspirações pessoais para a procura por um curso técnico, ele funciona, muitas vezes, como substituto temporário para o não acesso ao ensino superior. No Brasil, ainda existe um cisma entre o trabalho manual e o intelectual. As profissões de nível superior são supervalorizadas, e continuam como objetivo de boa parte de nossa juventude. Czernisz (2010) afirma que o ensino médio e profissional brasileiro tem representado e servido a interesses de classes, pois, em seu percurso histórico, editou e reeditou uma dualidade estrutural entre os que pensam e os que trabalham. Pacheco (2012) reconhece essa dualidade quando afirma que, para saná-la, é preciso que trabalho e pesquisa caminhem juntos em um novo projeto para um ensino técnico profissionalizante de nível médio.

Por outro lado, a faixa de idade em que se situa nossa amostra apresenta variação entre 19 e 27 anos, com predominância acima dos 20 anos, o que evidencia que alguns voltaram a estudar depois de constatar a necessidade de um diploma para ingresso ou mesmo melhoria das condições salariais e perspectivas de emprego. Vale lembrar que o curso do Codai, objeto de nossa análise, é subsequente, ou seja, frequentado por alunos que já concluíram o ensino médio regular. Ainda assim, considerando que, pela duração normal da educação básica elencada pelos documentos oficiais, seu término se daria por volta dos 17 anos, e considerando a duração do curso técnico de dois anos, a média de 23 anos dos concluintes é alta em relação à faixa etária média para o fim do ensino médio.

Outro dado interessante é que, entre os discentes do curso, a maioria era de moradores da zona urbana, o que de certa forma é condicionado pela localização do Colégio na Região Metropolitana do Recife. Deslocar-se do interior do Estado para o Codai se tornaria dispendioso em termos financeiros, além do grande tempo gasto para a chegada até o local de estudo. Por outro lado, existem oito campi do IFPE que se tornam mais interessantes do ponto de vista do deslocamento para quem mora na Zona da Mata ou Agreste pernambucano e tem o objetivo de cursar um técnico profissionalizante de nível médio. Dos entrevistados, três afirmaram morar na zona rural, sendo descendentes de agricultores, enquanto os pais dos demais respondentes

trabalhavam em ocupações diversas, como carpintaria, comércio ou mesmo já se encontravam aposentados.

Nas questões específicas desta análise, questionamos os estudantes sobre o curso atender ou não as expectativas que os mesmos tinham quando ingressos e obtivemos a resposta, em uníssono, que não. Vários motivos se confundem nas respostas, que variam desde uma matriz curricular que eles consideram defasada frente às exigências do mercado de trabalho, bem como problemas administrativos enfrentados pelo Colégio, como a lentidão na substituição de professores que saíam para realizar pós-graduação ou mesmo para aposentadoria, entre outros. Um dos pontos criticados foi o estágio obrigatório. Na visão dos discentes, falta uma maior integração da escola com empresas ou outros organismos em que os estudantes possam colocar em prática a carga teórica estudada durante o curso.

Essa integração nos parece crucial, pois uma visão dicotômica entre teoria e prática trabalha contra a efetivação do trabalho como princípio educativo. Perdicaris e Souza (2005) concebem que a educação profissional deve se formular e efetivar em uma relação de unidade entre teoria e prática. Para as autoras, a prática pedagógica baseada na unidade tem um caráter criador, e a prática social é quem orienta sua ação. “[...] Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou modelo previamente elaborado” (PERDICARIS; SOUZA, 2005, p. 31).

O entrevistado EC6 afirma que “é um curso técnico, mas que tem pouca prática [...] se é um curso técnico tem que ser na prática mesmo, mas o nosso setor de estágio não prepara”. Para os discentes, a horta da qual dispõe a escola não apresenta muita novidade, principalmente para os que são filhos de agricultores, que, segundo a Entrevistada EC5 “já sabem fazer isso melhor do que aqui”.

A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008d), dispõe e regula os mecanismos de estágio de estudantes. Em seu artigo primeiro ela versa que:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008d, art. 1º).

Em face do exposto, o momento de realização do estágio curricular é de suma importância para a formação do estudante, pois permitirá a integração não apenas com o mercado de trabalho, mas com a realidade prática e social da profissão que escolheu. A Lei 11.788 ainda versa, em seu artigo 3º, inciso III, § 1º, que o estágio é um ato educativo, devendo ser acompanhado não apenas pelo professor orientador da instituição de ensino, mas também pelo supervisor da parte concedente, devendo ser documentado para permitir a aprovação final do discente (BRASIL, 2008d).

No questionamento quanto ao conhecimento ou realização de experiências práticas em relação à extensão rural, apenas a Entrevistada EC5 afirmou ter conhecimento sobre esse tema. Esse conhecimento, de acordo com a discente, teria sido adquirido devido à sua formação paralela realizada no curso superior de Economia Doméstica da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os demais entrevistados ainda relataram que sua única experiência com agricultura familiar havia sido uma visita a um assentamento no município de Paudalho-PE, no qual um pequeno grupo de homens e mulheres se ocupava das etapas de produção em uma casa de farinha. Tal posição foi ainda confirmada pela falta de conhecimento por parte dos discentes sobre a Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural ou sobre o campo de trabalho do extensionista rural.

Ora, como dissemos anteriormente, se o governo federal prevê, através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que um dos campos de atuação do egresso do Técnico em Agropecuária seja o trabalho em empresas de pesquisa e Assistência Técnica e Extensão Rural, nos parece grave a ausência de conhecimento sobre esse campo na formação do técnico, pois o mesmo pode vir a se deparar com essas questões no seu cotidiano profissional, não possuindo base teórica ou prática para executar tais funções.

Quanto às expectativas de trabalho ao concluírem o curso, as respostas acabaram por se transformar em críticas ao curso, pois os mesmos achavam que não teriam condições de conseguir emprego na sua área formação, por conta da pouca integração do estágio com o mundo de trabalho. Devido ao desconhecimento sobre a extensão rural, nenhum dos entrevistados colocou como possibilidade o trabalho nesse campo de atuação.

Lima (2000), analisando a formação do técnico agrícola como mediador entre novas tecnologias e o contexto rural do Nordeste do Brasil, alertava que, em face da reorganização das escolas em função da legislação aprovada a partir de 1996, essas instituições estavam a reconstruir seus projetos políticos pedagógicos, buscando atender exigências da demanda do mundo de trabalho. Por outro lado, esses projetos deveriam trabalhar em função da intervenção em uma realidade regional cuja principal atividade era a agricultura familiar.

[...] Conseqüentemente, se não presta a atenção ao seu cenário imediato, [a escola] estará promovendo muito mais a formação de um profissional acrítico, fruto de uma aprendizagem que capacita-o para: confirmar observações, memorizar, aprender respostas e só saber se alguém ensinar. Ao contrário disso deve se questionar quanto ao investimento pedagógico que deveria ter em vista a formação de um técnico agrícola capacitado cognitivamente para: observar, saber-ver, saber-fazer, analisar, questionar, argumentar, descobrir, etc. E assim, pronto para a inserção no mundo produtivo, como sujeito crítico e criativo (LIMA, 2000 p. 11).

### **3.1.3 A Extensão Rural segundo a Direção do Codai**

A fim de dar prosseguimento à análise da realidade encontrada nos documentos oficiais do curso oferecido pelo Codai e na ausência de conhecimentos dos discentes sobre temas relacionados à extensão rural, procuramos realizar uma entrevista com o diretor do Colégio e também professor do curso, que foi bastante proveitosa nos termos desta pesquisa.

Ao diretor do Colégio, professor Juarez José Gomes<sup>14</sup>, que, segundo seu relato, ministrou várias disciplinas durante a história do Curso Técnico em Agropecuária, questionamos inicialmente sobre a importância da formação para a competência da extensão rural em cursos técnicos agrícolas de maneira geral. O docente reconhece que a Ater é importante principalmente no apoio à agricultura familiar, que não pode ser vista como algo mecânico, mas que deve ser entendida “como uma possibilidade de integração da universidade e das pessoas que já adquiriram na prática um certo conhecimento”. Prossegue o diretor afirmando que o novo se constrói no “entrelaçamento” do saber acadêmico com o conhecimento de uma comunidade onde se realiza uma ação de extensão rural.

Por outro lado, o entrevistado reconhece que não há, no Codai, o que o mesmo chama de “política implementada” para a extensão rural. Afirma que o fato se deve a

---

<sup>14</sup> Entrevista realizada no dia 27 nov. 2013, no campus Recife da Universidade Federal Rural de Pernambuco.



uma questão cultural, pois muitos docentes acham que extensão é “pegar um monte de papel e ir lá descer de goela abaixo pro agricultor como se aquilo fosse a verdade absoluta”. Em outro momento, nos afirma que “[...] eles têm que ir, de forma muito cuidadosa, se integrar às comunidades para com base tanto nos conhecimentos da comunidade quanto do que se considera extensionista, para que, de fato, dentro do entrelaçamento desse conhecimento, se construir o novo”. Isso se confirma pela visão de Freire (1983), para quem o agricultor não é um mero ser que recebe um conhecimento estendido, mas um sujeito ativo no processo de construção dialógica do conhecimento.

A entrevista se revela particularmente interessante, quando o diretor aborda que, apesar de não haver a extensão rural como disciplina ou prática regular, o tema existe em algumas ações do Colégio, principalmente em colaboração com outros departamentos acadêmicos da UFRPE. Algumas dessas ações envolvem discentes, como um projeto desenvolvido pelo docente junto à Bacia Leiteira do Estado, que envolve os municípios de Cumaru, Cachoeirinha e Garanhuns. Porém, com base nas informações fornecidas tanto pelo diretor quanto pelos discentes, percebemos que não se trata de uma ação regular, mas fica na dependência da participação isolada de um docente em alguma atividade dessa natureza.

Por fim, o que se observa, após a entrevista com o diretor do Colégio, é que, mesmo constando nos objetivos do Plano de Curso e considerando as ações isoladas realizadas por docentes em projetos de pesquisa, os conhecimentos sobre Assistência Técnica e Extensão Rural não fazem parte da formação regular e do cotidiano dos estudantes do curso. Lembramos o que versa a Lei de Ater ao definir que, entre seus objetivos, estão:

XI - promover a integração da Ater com a pesquisa, aproximando a produção agrícola e o meio rural do conhecimento científico; e

XII - contribuir para a expansão do aprendizado e da qualificação profissional e diversificada, apropriada e contextualizada à realidade do meio rural brasileiro. (BRASIL, 2010<sup>a</sup>, art. 4º)

Podemos afirmar que, no caso em análise, o ensino agrícola oferecido encontra-se dissociado do que propõe a Lei de Ater. A questão que transparece é que o ensino técnico agrícola, no caso analisado, parece não dar conta da realidade de seu entorno, se levarmos em consideração o exposto no primeiro capítulo deste trabalho, no que diz

respeito à importância da agricultura familiar, principalmente por serem os agricultores/as familiares os principais responsáveis pela alimentação do país, segundo os dados do IBGE (2006).

Outrossim, como colocado por Caldart (2009) e pela análise das possibilidades profissionais para extensionistas relatadas nesta pesquisa, a ausência de conhecimentos acerca da extensão rural é prejudicial ao técnico formado, pois lhe tira a possibilidade de exercer profissionalmente funções na área de pesquisa ou no trabalho de campo ligados à Ater, além de se correr o risco de formar um técnico com pouca capacidade crítica e sem condições de intervir na realidade com o qual terá que lidar no seu campo profissional (LIMA, 2002).

### **3.2 O Campus Vitória de Santo Antão do IFPE**

O Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) está localizado no município de mesmo nome, na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco. O município possui uma área total de 372 km<sup>2</sup>, estando distante cerca de 50 Km do Recife. O Censo de 2010 do IBGE (2013) estimou sua população, em 2013, em aproximadamente 134 mil habitantes. Desses, aproximadamente 18% vivem na zona rural, conforme os critérios de ruralidade adotados pelo Brasil.

O Campus se situa a cerca de 2 Km do centro comercial da cidade, sendo acessível por meio da BR-232, principal rodovia do Estado de Pernambuco. A instituição recebe discentes de vários municípios de seu entorno, como Caruaru, São Caetano, Bezerros, Bonito, Camocim de São Feliz, São Joaquim do Monte, Barra de Guabiraba, Sairé, Jaboatão dos Guararapes, entre outros (BEZERRA e GONÇALVEZ, 2006).

O Campus foi originado da antiga Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão (EAFVSA), criada em 2 de junho de 1954 pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, com base no Decreto-Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946, ou seja, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Inicialmente denominada de Escola de Magistério de Economia Rural e Doméstica, a partir de 1962, foi renomeada para Colégio de Economia Doméstica Rural, oferecendo cursos de 1º e 2º ciclos, além de cursos de aperfeiçoamento (IFPE, 2012a).

A denominação de Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão ocorreu em 1979, com a implantação de um curso técnico em agropecuária. Em 1985,

foi transferida para sua sede atual, funcionando no Sistema Escola-Fazenda. Já na década de 1990, a EAFVSA foi transformada em Autarquia, assim como todas as outras Escolas Agrotécnicas Federais brasileiras, por meio da Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993. Em 1997, inaugurou o Curso Técnico em Agroindústria. A partir de 2005, obedecendo à legislação atual, oferece cursos integrados com o ensino médio de Técnico em Agropecuária e Agroindústria e cursos subsequentes de Técnico em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria.

A EAFVSA passou a integrar o IFPE em 2008, a partir da Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, responsável também pela criação dos IFs. A partir da permissão jurídica para implantar cursos superiores, foram organizados, no Campus Vitória, dois cursos de graduação, que são Bacharelado em Agronomia e Licenciatura em Química (IFPE 2012). Hoje, a instituição ocupa uma área equivalente a 120 ha e possui um total de setenta e três docentes, com 22 salas, vários laboratórios, 14 banheiros, auditório, biblioteca, cantinas e refeitórios, entre outros espaços.

### **3.2.1 O Curso Técnico em Agricultura do Campus Vitória de Santo Antão/IFPE**

O Curso Técnico em Agricultura oferecido pelo Campus Vitória ocorre na modalidade subsequente, possuindo duração de 18 meses, com carga horária total de 1211,80 horas e estágio supervisionado com 150 horas, totalizando 1361,80 horas. Cada hora-aula equivale a 50 minutos.

No momento desta análise, realizada entre os meses de setembro/2013 e dezembro/2013, nos foi informado, via Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC)<sup>15</sup> pela coordenadora de Ensino da Instituição, Daniela La Cava, que os cursos estavam em processo de reestruturação, portanto não poderiam fornecer o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) que seria submetido ao Conselho Superior do Instituto, com previsão de aprovação até o final do ano de 2013. Todavia, até o fechamento da pesquisa, o documento continuava indisponível, pois ainda não havia sido aprovado no Conselho daquela instituição. Vale frisar que, de acordo com essas informações, constantes no Anexo I do presente trabalho, a reformulação estava sendo realizada em todos os cursos daquele Campus.

---

<sup>15</sup> O e-SIC é um serviço implantado pela Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527 de 18/11/2011) e disponível no portal <<http://goo.gl/rN0myo>>, que torna possível a solicitação de quaisquer documentos referentes à administração pública, desde que não sejam marcados como documento sigilosos pela autoridade competente.

Nesse caso, concentramos nossa análise no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE, buscando, dentro das possibilidades, a relação com nosso objetivo de pesquisa, que é a análise da formação do técnico agrícola na perspectiva do trabalho com a extensão rural para a agricultura familiar.

O PPPI é um documento geral para todo o IFPE, não tratando especificamente de nenhum dos Campi, mas estabelecendo regras gerais, bem como concepções de currículo e propostas de ações para todo o instituto. O documento procura pautar-se nos avanços trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como a gestão democrática, a valorização dos profissionais de educação, o respeito à diversidade da sociedade brasileira e a indissolubilidade da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Como o PPPI não versa especificamente sobre o programa dos cursos, passaremos à análise da matriz curricular e ementário do curso.

A matriz curricular, constante no quadro 2 na próxima página é válida para o curso de Técnico em Agricultura, na modalidade subsequente, no momento da realização desta pesquisa, data do ano 2012, sendo dividida em três módulos, que são o Básico, Culturas Anuais e Temporárias e Culturas Perenes e Manejo Sustentável. A matriz curricular segue abaixo em forma de quadro para posterior análise. Os três módulos totalizam 25 disciplinas e mesclam componentes curriculares técnicas sobre agricultura, com conhecimentos gerais sobre informática, segurança do trabalho, agroecologia e extensão rural.

**Quadro 2 - Matriz Curricular - Curso Técnico em Agricultura Subsequente – 2012**

Hora-aula: 50 Minutos – Semanas Letivas: 20 por semestre

<b>MÓDULOS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>AULAS P/ SEMANA</b>	<b>CH TOTAL (H/A)</b>	<b>CH TOTAL (H/Rel.)</b>
<b>MÓDULO I</b>  <b>BÁSICO</b>	<b>Introdução à Agricultura</b>	03	60	49,80
	<b>Desenho e Topografia</b>	03	60	49,80
	<b>Informática Básica</b>	02	40	33,20
	<b>Fundamentos da Ciência do Solo</b>	04	80	66,40
	<b>Redação Técnica</b>	02	40	33,20
	<b>Segurança do Trabalho</b>	03	60	49,80
	<b>Associativismo/Cooperativismo</b>	03	60	49,80
	<b>Extensão Rural</b>	03	60	49,80
	<i>Sub-Total de Aulas e CH</i>	23	460	381,80
<b>MÓDULO II</b>  <b>CULTURAS ANUAIS</b>  <b>E TEMPORÁRIAS</b>	<b>Mecanização Agrícola</b>	04	80	66,40
	<b>Horticultura</b>	06	120	99,60
	<b>Culturas Regionais</b>	05	100	83
	<b>Construções Rurais</b>	04	80	66,40
	<b>Informática Aplicada</b>	02	40	33,20
	<b>Manejo e Conservação do Solo</b>	02	40	33,20
	<b>Tecnologias Agrícolas</b>	02	40	33,20
	<i>Sub-Total de Aulas e CH</i>	25	500	415
<b>MÓDULO III</b>  <b>CULTURAS</b>  <b>PERENES E</b>  <b>MANEJO</b>  <b>SUSTENTÁVEL</b>	<b>Administração Rural</b>	04	80	66,40
	<b>Fruticultura</b>	04	80	66,40
	<b>Sociologia Rural</b>	02	40	33,20
	<b>Silvicultura</b>	02	40	33,20
	<b>Legislação Ambiental</b>	03	60	49,80
	<b>Controle de Pragas e Doenças</b>	03	60	49,80
	<b>Agroecologia</b>	03	60	49,80
	<b>Irrigação e Drenagem</b>	04	80	66,40
	<i>Sub-Total de Aulas e CH</i>	25	500	415
	<b>Total de Carga Horária de aulas</b>	-	-	<b>1211,80</b>
	<b>Estágio Supervisionado</b>	-	-	<b>150</b>
	<b>Total de Carga Horária do Curso</b>	-	-	<b>1361,80</b>

Fonte: (IFPE, 2012b)

Antes de iniciarmos a análise do ementário das disciplinas, trazemos a imagem abaixo, retirada do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que versa sobre os cursos

técnicos em agricultura. O catálogo mostra que extensão rural é uma das possibilidades de temas a serem abordados na formação, bem como reconhece o trabalho em instituições de Ater e pesquisa, como uma dos campos de trabalho dos egressos.

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos		
EIXO TECNOLÓGICO: RECURSOS NATURAIS		
TÉCNICO EM AGRICULTURA - 1.200 HORAS		
<p>Planeja, executa e monitora etapas da produção agrícola. Planeja e acompanha a colheita e a pós-colheita das principais culturas. Auxilia na implantação e gerenciamento de sistemas de controle de qualidade na produção agrícola. Identifica e aplica técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos. Elabora laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos. Atua em atividades de extensão e associativismo.</p>		
POSSIBILIDADES DE TEMAS A SEREM ABORDADOS NA FORMAÇÃO	POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	INFRAESTRUTURA RECOMENDADA
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construções rurais e instalações agrícolas</li> <li>➤ Viabilidade</li> <li>➤ Maquinaria, implementos e ferramentas</li> <li>➤ Levantamento planialtimétrico</li> <li>➤ Conservação de solo</li> <li>➤ Fenômenos meteorológicos</li> <li>➤ Manejo e viveiricultura</li> <li>➤ Extensão rural e associativismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Empresas de produção e consultoria agrícola</li> <li>➤ Instituições de assistência técnica, extensão rural e pesquisa</li> <li>➤ Comércio de equipamentos e produtos agrícolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Biblioteca com acervo específico e atualizado</li> <li>➤ Laboratório de desenho e topografia</li> <li>➤ Laboratório de informática com programas específicos</li> <li>➤ Laboratório de mecanização agrícola</li> <li>➤ Unidade de cultivo hidropônico</li> <li>➤ Viveiro de produção de mudas</li> </ul>

Imagem 2 – Recorte do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos sobre o curso Técnico em Agricultura. Fonte: MEC, 2012.

Por outro lado, podemos perceber que a infraestrutura recomendada não contempla itens que poderiam auxiliar no trabalho permanente de uma escola junto à agricultura familiar. Dentre eles, por exemplo, transporte para levar os estudantes até o campo, onde poderiam realizar acompanhamento permanente em assentamentos, unidades produtivas familiares, entre outros locais.

A disciplina de Extensão Rural é ministrada no primeiro módulo do Curso, possuindo três aulas por semana e carga horária total de 60 horas/aula. Sua ementa, constante no Anexo II, apresenta temas como “Fundamentos da extensão rural”, “Processos de comunicação e difusão de inovações”, além da PNATER, desenvolvimento de comunidade, entre outros. Podemos, nesse caso, detectar a presença ainda de temas como difusionismo de inovações, que, de acordo com nossa análise, traz toda a problemática relacionada a uma extensão rural que não se compromete com os interesses da população camponesa, sendo prejudicial ao agricultor familiar, a partir do

momento em que não discute outras relações políticas e sociais por trás do viés econômico.

O Desenvolvimento de Comunidade (DC), por sua vez, institucionalizado pela Organização das Nações Unidas nos países pobres, após a Segunda Guerra Mundial, tem ampla participação dos Estados Unidos e de suas embaixadas junto aos órgãos políticos dos países em que foi implantado. Ammann (1992) afirma que os programas de desenvolvimento de comunidade trazem consigo uma visão acrítica e classista, sem envolvimento político e sem modificar as estruturas que geram desigualdades sociais. O DC não apenas influencia na vida de comunidades rurais e urbanas, como na própria formação de quadros de intelectuais para a continuidade do serviço iniciado pelos EUA.

Esse é um dos vieses contrapostos por Freire (1983) em sua obra. Gadotti (apud Gohn, 2009), afirma que o pensamento de Freire surge como uma alternativa emancipatória e progressista face aos programas extraescolares predominantes na época. Dentre esses programas estavam a extensão rural e o desenvolvimento de comunidades, patrocinados por agências norte-americanas e de outros países. Freire, por outro lado, postula uma educação voltada para um processo de mudança de consciência dos indivíduos, orientada para a transformação não apenas de si próprios, mas também de sua realidade social (GADOTTI apud GOHN, 2009).

A bibliografia citada na ementa da componente curricular extensão rural parece não permear discussões atuais sobre o quefazer do extensionista. Apenas duas obras fazem referência específica ao tema, sendo *A extensão rural no Brasil: da anunciação ao milagre da modernização agrícola*, de Oriowaldo Queda, e *O extensionista*, obra do mexicano Felipe Santander. A última, de acordo com Bergamasco (1988), é uma obra teatral que retrata a história de um engenheiro-agrônomo que, ao iniciar suas atividades profissionais com o campo da extensão rural, convive com pequenos produtores ameaçados de perder suas terras pela ação de grileiros. Segundo a autora, “o técnico enfrenta um emaranhado de conflitos e tensões, e o seu posicionamento é que garantirá, ou não, a construção de uma nova ordem social” (BERGAMASCO, 1988, p. 196).

Se, por um lado, pensamos que a bibliografia da disciplina carece de discussões atuais sobre o quefazer do extensionista, por outro, vemos que a difusão de inovações continua fazendo parte da formação profissional do técnico em agricultura. Isso, no entanto, não chega a ser uma constatação gritante, pois como podemos perceber no artigo *O estado da arte do ensino de extensão rural no Brasil*, a difusão de inovações e extensão do conhecimento e tecnologia aparecia como o terceiro tema mais recorrente e

ementas e objetivos da componente curricular extensão rural no Brasil. Ainda constatam os autores que havia uma disparidade entre a ênfase dada aos temas desenvolvidos nos projetos de pesquisa e de extensão, que não se reproduziam no âmbito do ensino (CALLOU et al., 2008).

No que se refere a outras componentes curriculares que poderiam apresentar temas concernentes à extensão rural, segundo a análise de Callou et al., (2008), encontramos referências à agricultura familiar na ementa e objetivos da disciplina “Agroecologia”, constante no Anexo III. Essa componente também tem carga horária de 60h/aula, bem como é ministrada em três aulas semanais. Nos seus objetivos e ementas, estão “Conhecer os princípios básicos da agroecologia e a sua relação com a Agricultura Familiar./Identificar a relação entre agroecologia e agricultura Familiar”.

Não custa lembrar que a Lei de Ater faz questão de explicitar quem são os beneficiários das políticas públicas de extensão, reconhecendo várias outras categorias e evitando, dessa forma, conflitos teóricos na identificação de quem pode ou não receber apoio, baseado no proposto por esse dispositivo jurídico:

Art. 5º São beneficiários da PNATER:

I - os assentados da reforma agrária, os povos indígenas, os remanescentes de quilombos e os demais povos e comunidades tradicionais; e

II - nos termos da Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006, os agricultores familiares ou empreendimentos familiares rurais, os silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, bem como os beneficiários de programas de colonização e irrigação enquadrados nos limites daquela Lei.

Parágrafo único. Para comprovação da qualidade de beneficiário da PNATER, exigir-se-á ser detentor da Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - DAP ou constar na Relação de Beneficiário - RB, homologada no Sistema de Informação do Programa de Reforma Agrária - SIPRA. (BRASIL, 2010a, art. 5º).

Partindo do exposto acima, bem como do que fora explicitado no item 1.2 do primeiro capítulo, acerca da agricultura familiar, podemos afirmar que não encontramos outras referências à extensão rural como apoio à agricultura familiar dentro das outras componentes curriculares analisadas. Essa a definição aqui se faz válida também para a análise do ementário das disciplinas referentes ao Codai/UFRPE.



### **3.2.2 Os discentes do Curso Técnico em Agricultura do Campus Vitória de Santo Antão/IFPE**

Foram realizadas entrevistas com discentes do Curso Técnico em Agricultura, na modalidade subsequente, oferecido pelo Campus Vitória de Santo Antão do IFPE. Inicialmente nos deparamos com uma baixa quantidade de discentes em relação ao número de vagas abertas, especificamente apenas três discentes para uma entrada possível de 40 alunos. Como optamos por entrevistar os estudantes que estavam no último semestre de curso, tendo em vista já terem passado pela maior parte das disciplinas teóricas, fomos informados de que não havia nenhuma turma no último semestre.

Optamos, então, pela realização das entrevistas com a turma que estava no segundo semestre e, nesse grupo, havia apenas três estudantes matriculados e frequentando o curso. Em uma conversa informal com a coordenadora de Ensino da Instituição, Daniela La Cava, a mesma elencou duas possíveis causas para a baixa procura pelo curso. Uma delas estava na alegação, por parte dos estudantes, de que para melhorar de vida era necessário “sair do campo”, “sair do atraso”.

Abramovay (apud SILVA et al., 2013) afirma que, nas últimas décadas, foi intenso o esvaziamento do trabalho no campo, principalmente de jovens em busca de melhores condições e oportunidades de trabalho. Para Brumer e Spavanello (apud MATTE et al., 2010), são vários os motivos que levam os filhos de agricultores à desistência pela ocupação no campo; entre eles, podem ser citados a questão da renda, a penosidade do trabalho agrícola e mesmo a desvalorização social da ocupação. Matte et al. (2010) afirmam que essa migração demonstra, na Região Sul, características de seletividade por sexo, apresentando-se maior para as mulheres, devido à desvalorização do trabalho feminino e a falta de perspectivas para mulheres que herdaram a terra dos pais.

Silva et al. (2013), em pesquisa realizada com jovens de um assentamento rural em Mossoró-RN, evidenciam que essa situação se repete também no Nordeste. Na pesquisa, cerca de 67% dos jovens se diziam insatisfeitos com as oportunidades educacionais e profissionais no campo. Nessa perspectiva, os autores lembram o que afirma Abramovay (2007 apud SILVA et al., 2013) de que uma das missões fundamentais da extensão rural é a de favorecer a criação de oportunidades de emprego e geração de renda, sendo capaz de atender a maioria dos jovens de áreas rurais, que, segundo o autor, encontram-se cada vez menos prováveis na agricultura.

As causas para o abandono do campo por parte da juventude parecem ser de várias ordens. Existem desde questões materiais e de consumo, até mesmo o imaginário dos moradores do campo em relação à cidade como lugar de desenvolvimento. Dada a complexidade desse tema, optamos por não aprofundar essa discussão, mas constatamos que os relatos da Coordenação de Ensino do Campus Vitória de Santo Antão/IFPE, encontram respaldo na literatura sobre reprodução da força de trabalho na agricultura familiar.

O segundo motivo para a baixa procura pelo curso, de acordo com a Coordenação de Ensino, residia na alta procura pelo curso de Técnico em Agroindústria, inaugurado em 1997, pois o trabalho na indústria é encarado como melhor oportunidade de emprego pelos jovens. O município de Vitória de Santo Antão e adjacências possuem várias indústrias de produção e beneficiamento de alimentos e, segundo dados do governo do Estado de Pernambuco, apenas no ano de 2009, dez indústrias foram instaladas na Zona da Mata Sul do Estado, sendo que sete delas em Vitória de Santo Antão (PERNAMBUCO, 2009).

Dos discentes entrevistados, todos residiam no município de Gravatá, sendo dois deles na sede e um em área rural. O residente em área rural era filho de agricultores. Nenhum dos jovens exercia atividade remunerada, sendo que o jovem filho de agricultores ajudava seus pais no trabalho com a lavoura. Os jovens tinham idade entre 17 e 27 anos, e, entre os motivos de escolha do curso, os três afirmaram se identificar com a área. Um dos respondentes, EV3, afirmou que “o curso é de grande importância para o pequeno agricultor”.

Todos os respondentes afirmaram que a formação ofertada pelo IFPE atendia suas expectativas, porém apenas um dos respondentes afirmou que tinha pretensão de trabalhar como extensionista rural. Os outros dois afirmaram optar pela prestação de concursos, além da busca por um curso superior na área agrícola.

Os discentes afirmaram que, durante o curso, tiveram contato com agricultura familiar, através de atividades práticas, entre as quais foi realizada uma visita a uma comunidade no Município de Lagoa de Itaenga, que possui uma Feira de Agricultura Familiar, coordenada pela Prefeitura do Município através da Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente. De acordo com informações da prefeitura, também são comercializados, na feira, produtos de artesãos locais. “Essas frentes viabilizam a comercialização direta entre centro produtor e centro consumidor, revertendo maior

renda a este agricultor e artesão que diversifica o destino de sua produção, eliminando o atravessador” (LAGOA DE ITAENGA, 2013).

Ao perguntarmos sobre o que os alunos entendem por extensão rural, obtivemos respostas variadas. A entrevistada EV1 afirmou que “é uma forma de levar conhecimento técnico até o campo, contribuindo para o desenvolvimento agrícola”. O entrevistado EV2 declarou que é “um meio de levar melhorias para cada sociedade”, enquanto EV3 afirmou que extensão rural é “na verdade uma elaboração de técnicas a ser aplicada numa comunidade [...] tem como finalidade trazer melhorias aos agricultores de modo que venha gerar renda para a família, usando técnicas para fazer aperfeiçoamento tanto individual ou em grupo”.

As respostas dos discentes evidenciam a questão do difusionismo de inovações por um lado e aumento de renda, desenvolvimento agrícola e aperfeiçoamento de técnicas por outro. Deixam claro o sentido da extensão como uma forma de estender conhecimentos ao agricultor, porém, ao serem comparadas as respostas da questão 6 descritas no parágrafo acima, com as da questão 12, sobre a importância da extensão rural para o desenvolvimento agrícola, vemos que existe, entre as concepções dos entrevistados, a questão de considerar o conhecimento prévio dos agricultores.

De acordo com EV1, a extensão rural é “muito importante, pois o extensionista tem um contato direto com o agricultor, prestando assistência e também deve levar em consideração o conhecimento empírico de cada agricultor”. Para o EV3, “é nessa troca de conversa onde o técnico e agricultor pode gerar uma boa qualidade do produto e viabilizando o contexto social na comunidade”.

Por fim, questionamos os entrevistados sobre o uso de conhecimentos da extensão rural na sua vida futura profissional, ao passo que os respondentes afirmaram positivamente, mas com a ressalva de que iriam fazer uso apenas caso trabalhassem na área. Somente o entrevistado EV3, filho de agricultores, afirmou que sua predileção pelo campo profissional seria trabalhar no campo da extensão rural.

O que podemos abstrair desses dados é que, apesar da existência da disciplina de Extensão Rural, que trata sobre o tema diretamente, bem como da disciplina Agroecologia, que abrange temas relacionados à agricultura familiar, o contato dos discentes com esses temas se dá majoritariamente no campo teórico, ficando a prática restrita a uma visita ou atividade didática de campo, que julgamos insuficiente para quem pretende desempenhar a função de extensionista rural.

Esse não é um problema específico do Campus Vitória de Santo Antão do IFPE, mas da formação de profissionais de ciências agrárias. Callou et al. (2008) apontam, na pesquisa realizada com cursos superiores, que um dos principais pontos da análise é a insuficiência de carga horária para a formação do extensionista rural/gestor de processos de desenvolvimento, bem como a insuficiência de aportes teóricos na formação, que podem trazer sérias consequências para os profissionais da área.

Mesmo temas já extensamente discutidos, como a crítica de Freire (1983) ao sentido da extensão rural e temas recentes que fazem parte do cotidiano e da realidade rural brasileira, como gênero, geração, etnia, novas ruralidades, multifuncionalidade, entre outros, continuam sendo ignorados em programas de ensino, a despeito de fazerem parte permanente das agendas dos eventos que se destinam a discutir a extensão rural e a agricultura fora dos moldes do agronegócio no país.

Com base na literatura sobre extensão rural e agricultura familiar utilizada no primeiro capítulo deste trabalho, pensamos que a formação do técnico agrícola para o desempenho de atividades de extensão rural está aquém das múltiplas necessidades teóricas e práticas encontradas nesse campo de trabalho. Essa formação demanda não apenas um aumento de carga horária e mudança nas ementas de disciplinas, mas um profundo repensar sobre a estrutura do ensino técnico agrícola para incentivar o contato direto e constante do discente com atividades de natureza teórica e empírica entre outras.

## CONCLUSÃO

---

Este trabalho se baseou no objetivo principal de analisar a formação do técnico agrícola para o desempenho de atividades de extensão rural no apoio à agricultura familiar. Os objetos de análise foram os colégios agrícolas componentes do Sistema de Ensino Federal no Estado de Pernambuco. Após a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, as instituições que oferecem ensino técnico/agrícola podem ser encontradas como campi de algum Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ou vinculadas a alguma universidade. Nesse caso, optamos por realizar nossa pesquisa tanto em uma instituição que passou pela **ifetização**, quanto em uma escola vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Apesar dos cursos analisados não terem a mesma denominação – Técnico em Agricultura/IFPE -Vitória e Técnico em Agropecuária/Codai/UFRPE – estão enquadrados no mesmo eixo tecnológico, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que é o de Recursos Naturais. Nas suas descrições, segundo o catálogo, a Assistência Técnica e Extensão Rural são temas possíveis de serem abordados na formação, bem como se constituem como campos de trabalho para os egressos de tais cursos.

Inicialmente procuramos realizar um apanhado das discussões teóricas que fazem parte da agenda das discussões sobre agricultura familiar e extensão rural no Brasil, uma vez que seria impossível abordar toda a extensa carga teórica desse campo em apenas um capítulo. São longos anos de discussão, que perpassam diversas áreas do conhecimento humano, desde as técnicas agrícolas propriamente ditas até estudos de comunicação, sociologia, história, economia, política e, mais recentemente, da agroecologia, que procura se firmar como uma ciência capaz de dar conta da amplitude de desafios que se põem frente à agricultura neste início de século.

Um dos pontos que nos chamam a atenção é que a problemática do campo da extensão rural é, ao mesmo tempo, política, econômica, social, acadêmica e ideológica. Acreditamos em um modelo de agricultura que leve em consideração os homens, as mulheres e a juventude do campo em toda a sua expressão, deixando de lado o viés puramente econômico da produção agrícola, que tem causado sérios impactos

ambientais negativos e danos a toda a sociedade, que depende dos alimentos produzidos para sua manutenção e reprodução.

A luta se trava em duas frentes que consideramos principais, ou seja, a frente política, por meio do Congresso Nacional, e a acadêmica, por meio dos que defendem a agricultura familiar como capaz de suprir as necessidades alimentares da sociedade, e os que defendem a utilização do campo para produção de *commodities* dentro dos moldes da economia de mercado capitalista. Temos a nosso favor a constatação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006) de que, mesmo dispondo de apenas 24% das terras disponíveis para o cultivo no Brasil, a agricultura de base familiar é responsável por 74% da mão de obra ocupada, bem como por 60% da produção da comida que chega à mesa do brasileiro.

Não obstante, a agricultura familiar foi historicamente massacrada pelo descaso político, pelo clientelismo próprio de nossa estrutura política, pelas modernizações sem mudanças estruturais implantadas no campo, além de ter sido preterida por um serviço oficial de extensão rural, que fora criado com o intuito inicial de promover a melhora de vida da população camponesa, mas que, na prática, acabou realizando justamente o contrário, contribuindo para a exclusão dos homens e mulheres do campo das agendas de políticas públicas do país. Apesar de não abordar o tema neste trabalho, com base na literatura disponível, essa situação se repete no que diz respeito à extensão pesqueira, que passa, em muitos casos, por problemas tão ou mais graves do que os que afetam a extensão rural.

Atendendo ao primeiro objetivo específico, procuramos fazer um levantamento da legislação brasileira aplicada ao ensino técnico profissionalizante de nível médio, especificamente ao ensino técnico agrícola, por entendermos a necessidade de definição jurídica sobre um ensino que deveria levar em consideração o *modus vivendi* dos camponeses/camponesas e a natureza especial da atividade de produção de alimentos. Para tanto, fomos buscar nas longínquas origens do ensino técnico e do ensino técnico agrícola subsídios para analisar o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no país.

Como pudemos constatar, o ensino técnico profissionalizante foi implantado menos pela preocupação com a formação educacional da classe trabalhadora e mais como uma forma de gerar mão de obra para o nascente capitalismo brasileiro. Essa situação marcou, durante décadas, o ensino agrícola, principalmente com a Lei Orgânica de 1946, que, por outro lado, propiciou a criação de várias Escolas Agrotécnicas, que

futuramente viriam a ser anexadas aos IFs, quando da criação da citada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que revogou a maior parte dos dispositivos jurídicos que versavam sobre educação anteriores e ela, uma nova sorte de leis, decretos, parâmetros curriculares, planos educacionais e outros documentos tem sido discutida em várias instâncias acadêmicas, administrativas e políticas do país. Entre essas discussões está a criação de uma legislação específica para o ensino técnico agrícola, ainda inexistente, mesmo levando em consideração o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), mas que não toca especificamente na questão do ensino técnico agrícola.

Essa necessidade tanto de criação de uma legislação específica, quanto de planos de ensino adequados deve-se ao reconhecimento de que uma das vertentes da formação do técnico agrícola historicamente foi o trabalho com a extensão rural (CALDART, 2009), que precisa preparar o profissional para as reais contradições envolvidas no seu cotidiano profissional. Não apenas as contradições, mas a própria preparação do técnico deve deixar de torná-lo um mero reprodutor de manuais, mas deve ser capaz de formar um ser crítico que possa intervir e transformar a realidade com a qual se depara (PACHECO, 2012).

Para atender ao segundo e terceiro objetivos específicos, tendo como base as constatações anteriores, realizamos as entrevistas com futuros egressos dos cursos e nos deparamos com duas realidades distintas. O Curso Técnico em Agropecuária do Codai/UFRPE não tem como foco a preparação de extensionistas, e, a despeito de uma única referência nos objetivos de seu plano de curso, não oferece carga teórica ou reflexões sobre extensão rural. O fato se soma à insatisfação dos discentes com o curso, que, para eles, é incapaz de prepará-los para o mundo do trabalho, não restringindo aqui o campo de atuação profissional às atividades de extensão rural.

Essa visão é, de certa forma, confirmada pelo diretor da instituição, que reconhece essa ausência e para quem a mudança do curso teria que vir também da mudança de visão dos docentes e do que eles entendem por extensão rural, que está distante da simples aplicação de técnicas e do conhecimento científico outorgado ao agricultor. Percebemos que, mesmo a escola se integrando em algumas atividades de extensão rural, por meio da participação de docentes em projetos de pesquisa dessa área,

esse conhecimento não faz parte da formação regular ou mesmo do cotidiano dos discentes.

Por outro lado, o Curso Técnico em Agricultura oferecido pelo Campus Vitória de Santo Antão do IFPE apresenta, em sua carga teórica, tanto a disciplina de Extensão Rural quanto a disciplina de Agroecologia, que permeia discussões com a agricultura familiar. Contudo, ao analisar a ementa da disciplina de Extensão Rural, percebemos que predominam temas como difusão de inovações e desenvolvimento de comunidades, além da bibliografia sugerida não dar conta de discussões atuais sobre o campo da extensão rural.

A visão é confirmada pelo entendimento sobre extensão rural apresentado pelos discentes do curso, para quem a extensão é uma forma de levar melhorias e aperfeiçoamento ao campo, porém, os discentes também reconhecem que o conhecimento empírico do agricultor deve ser levado em consideração. Essa visão nos parece mais ligada à assistência técnica pura do que à extensão rural, que busca a afirmação dos agricultores/agricultoras como sujeitos sociais capazes de decidir o que, como e para quem produzir.

Com objetivo de identificar a perspectiva formativa encontrada com as exigências contemporâneas da Ater, podemos afirmar que antes de se tornar apenas uma realização de críticas vazias ao ensino ofertado pelas antigas Escolas Agrotécnicas Federais, hoje participantes da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, esta pesquisa procurou apontar pontos de clivagem com os quais a Ater tem se deparado em sua caminhada de mais de meio século no Brasil. Academicamente as discussões estão em um nível bastante avançado em relação às práticas, que, muitas vezes, são hegemônicas nos locais onde deveria começar a mudança, ou seja, em instituições onde se formam profissionais que, muitas vezes, são o principal contato com o agricultor/a foco de uma política pública.

Se alguma instituição é capaz de contribuir ativamente para a mudança de práticas em relação à construção de agriculturas mais sustentáveis, essa é a educação. Porém, como relatado por Lima (2002), a mudança deve ocorrer também no campo das práticas. Não adianta apenas atualizar ementas de disciplinas se a nossa sociedade e os nossos governantes não acordarem para os perigos de um sistema econômico que preconiza um sistema educacional calcado apenas no mercado e no crescimento econômico. Nossos cursos superiores formam profissionais com pouca ou nenhuma identificação com a agricultura não industrial, e os mesmos, por outro lado, vão cursar



pós-graduações e se tornarem docentes de Institutos e Universidades Federais, perpetuando o ciclo de produzir e pesquisar sobre ciência sem preocupação com a desigualdade social que a academia tem ajudado a perpetuar ou simplesmente ignorado.

Tomando emprestado o título do artigo de Grzybowski (2009) *Mudar mentalidades e práticas: um imperativo*, podemos estendê-lo permanentemente à educação técnica profissionalizante. No trabalho citado, o sociólogo Cândido Grzybowski mostra que estamos imersos em uma sociedade em que o motor é crescer economicamente a qualquer custo, não importando as consequências de uma ideia nefasta, na qual se afirma que é possível crescer indefinidamente em um planeta que tem recursos naturais finitos. A condição desse crescimento tem sido pobreza, exclusão social, desigualdades de todas as ordens, destruição ambiental e social e infelizmente, durante boa parte de sua história no Brasil, a extensão rural contribuiu para a formação desse quadro, ao convencer o agricultor a adotar agrotóxicos, insumos agroquímicos, maquinário pesado, consumo massivo de energia, entre outras técnicas agressivas social e ambientalmente, dentro do que se convencionou chamar de processo de modernização do campo.

A extensão rural pensada pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local caminha na contramão desse tipo de desenvolvimento. É um trabalho árduo e, muitas vezes, ingrato, se pensarmos, por exemplo, na criação, no ano de 2013, da Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Anater), que pode trazer de volta às linhas de ação do governo federal junto à agricultura familiar, o fantasma da difusão de inovações e a preocupação apenas com a questão da produtividade, o que representaria um retrocesso frente a todas as conquistas dos últimos anos.

Essa preocupação é legítima pela presença massiva do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento no processo de criação da Anater com setores políticos, inclusive desejando que a responsabilidade deixada a cargo do Ministério do Desenvolvimento Agrário para com a extensão rural e agricultura familiar voltem à coordenação do Mapa.

Podemos ressaltar ainda a Moção de Repúdio dos participantes do III Encontro Internacional de Agroecologia, realizado em Botucatu, em 2013, que afirma que a criação da Anater difere categoricamente do que fora reafirmado pela 1ª Conferência Nacional de Ater, sobre a necessidade de criação de um sistema nacional para articular

os serviços de Ater, que deveria ser voltado exclusivamente à agricultura familiar e fundamentado nos princípios da agroecologia.

Acreditamos que a integração dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário, em conjunto com o Ministério da Educação, para o desenvolvimento de política nacional voltada ao ensino técnico profissionalizante de nível médio em cursos ligados às ciências agrárias facilitaria sobremaneira o trabalho de definição dessa política, ao serem discutidas, de maneira comum, agendas que interessam aos setores progressistas dos dois ministérios, inclusive na pressão social junto ao Congresso Nacional para aprovação de um projeto comum.

Por fim, a pesquisa realizada neste trabalho foi circunscrita a instituições federais que oferecem a modalidade de ensino técnico profissionalizante agrícola de nível médio em Pernambuco. Longe de esgotar o tema que é rico e amplo, a multiplicidade de cursos técnicos existentes não apenas do sistema de ensino federal, mas também das escolas técnicas estaduais pode dar margem a continuação dessa pesquisa em nível de doutorado, adotando também outras categorias de entrevistados além do corpo docente. O levantamento de concepções docentes dessas instituições é um campo de análise que pode propiciar um entendimento mais completo acerca da formação e perfil profissional do técnico agrícola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar e uso do solo. **São Paulo em Perspectiva**, n. 11(2), 1997. Disponível em < <http://goo.gl/jUhq4G>>. Acesso em: 27 dez. 2013.
- ABRAMOVAY, R. Estratégias alternativas para a extensão rural e suas consequências para os processos de avaliação. In: Congresso Brasileiro de Sociologia e Economia Rural, XLV, Londrina, 2007. Disponível em < <http://goo.gl/fBEL6s>>. Acesso em: 25 mai. 2013.
- ABRAMOVAY, R. apud SILVA, R. A.; FIGUEIREDO, P. A. R.; FELIX, K. K. F.; OLIVEIRA, A. B. B.; SIQUEIRA, E. S. Campo ou cidade? Um estudo qualitativo sobre as pretensões migratórias de jovens de um assentamento em Mossoró-RN. In: VIII SOBER Nordeste. Parnaíba-PI, 2013. Disponível em < <http://goo.gl/i5xD5q>>. Acesso em: 28 dez. 2013.
- ALEMANY, C.; SEVILLA GUZMÁN, E. ¿Vuelve la extensión rural?: Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas al retorno y fortalecimiento de la extensión rural en Latinoamérica. In: Foro La extensión rural en el Cono Sur, Uruguai, 2009. Disponível em <<http://goo.gl/Ohu3vC>> Acesso em: 24 abr. 2013.
- AMMANN, S. B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992, p.29-56.
- ANDRADE, M. R. Notas para discussão sobre o diálogo de saberes: experiências inovadoras no ensino de ater. In: 2º Seminário Nacional de Ensino de Extensão Rural. Santa Maria-RS, 2010. Disponível em: < <http://goo.gl/TIOqPc>>. Acesso em: 27 mai. 2013.
- ANTONIL, A. J. Cultura e opulência do Brasil. In: FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 22ª Ed. São Paulo, 1987, p. 5-12, 13-18, 55-64.
- ANTONIO, R. M.; SILVA, I. M. S. E.; CECÍLIO, M. A. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. In: V Encontro de Pesquisa em Educação - XVII Semana de Pedagogia da UEM - III Jornada de Gestão Escolar, 2010, Maringá-PR. Disponível em: <<http://goo.gl/t728YU>>. Acesso em: 22 out. 2013.
- ARAÚJO, N. de A. Da cadeira de agricultura ao anel de engenheiro agrônomo: ciência, civilização e estado imperial no coração da produção açucareira baiana. In: Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, 2007. Disponível em < <http://goo.gl/DikqGz>>. Acesso em: 7 jun. 2013.
- BAUMEL, A. e BASSO, L. C. Agricultura familiar e a sustentabilidade da pequena propriedade rural. In: CAMARGO, G.; CAMARGO FILHO, M. e FÁVARO, J. L. (Orgs.). **Experiências em desenvolvimento sustentável e agricultura familiar**. Guarapuava: Unicentro, 2004.
- BERGAMASCO, S. M. P. P. O Extensionista. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1/3, jan./abr./1988.

BEZERRA, T. M. O.; GONÇALVES, A. A. C. Concepções de meio ambiente e educação ambiental por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE. **Biotemas**, v. 20, n. 3, Set/2007.

BOEIRA, D. A. Instituições de correção, educação e regeneração: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930). In: Anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente, Florianópolis, 2011. Disponível em: < <http://goo.gl/htUH6v>>. Acesso em: 18 out. 2013.

BOMENY, H. Educação e desenvolvimento: o debate dos anos 50. **Fundação Getúlio Vargas - CPDOC Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Disponível em <<http://goo.gl/GPhxRQ>>. Acesso em: 17 out. 2013.

BRASIL. Decreto Imperial nº 2.681 de 3 de novembro de 1860. Aprova os Estatutos do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura. In: PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação**. Senado: Brasília, 2008. Disponível em <<http://goo.gl/6EVCvI>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.319 de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento. In: PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação**. Senado: Brasília, 2008. Disponível em <<http://goo.gl/IVfgnZ>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 12.893, de 28 de Fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a crear patronatos agricolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 5 mar. 1918, p. 2963. Disponível em <<http://goo.gl/yTuAcR>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 ago. 1946. Disponível em <<http://goo.gl/5Fs8d7>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de dez. 1962. Disponível em <<http://goo.gl/vjerwm>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.029 de 12 de janeiro de 1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução das entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1990, retificado em 20 abr. 1990. Disponível em <<http://goo.gl/0mqtVL>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 1993, republicado e retificado em 06 jun. 1994. Disponível em < <http://goo.gl/kTuR2Y>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/G4aZQj>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em <<http://goo.gl/q1GG9V>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.712 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 janeiro. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/6sgRMK>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.739 de 13 de junho de 2003. Transfere a competência que menciona, referida na Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jun. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/CltFRF>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural de 2004. **Ministério do Desenvolvimento Agrário**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004a. Disponível em <<http://goo.gl/4bukoj>>. Acesso em: 9 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004b. Disponível em <<http://goo.gl/9YSq8T>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 11.326 de 24 de julho e 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jul. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/KYlw3P>>. Acesso em 09 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Disponível em <<http://goo.gl/nz57iU>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em <<http://goo.gl/EgR77X>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, CNE/CEB. Parecer 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 de jul. 2008c. Disponível em: <<http://goo.gl/aYFbVU>>. Acesso em 07 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008d. Disponível em <<http://goo.gl/WxVsg1>>. Acesso em: 19 Dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.897 de 30 de dezembro de 2008. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2009. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jul. 2009a. Anexo I disponível em <<http://goo.gl/Eqq7E2>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Documento Final. Brasília, DF, 2009b. Disponível em <<http://goo.gl/Dr1Lhu>>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.188 de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jan. 2010a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.214 de 26 de janeiro de 2010. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2010. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010b, retificada em 03 ago. 2010b e 28 mai. 2010b. Anexo II Disponível em <<http://goo.gl/uYJxPY>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.381 de 9 de fevereiro de 2011. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2011. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 fev. 2011a, retificada em 15 ago. 2011. Anexo II Disponível em <<http://goo.gl/oSHKi1>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 12.512 de 14 de outubro de 2011. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera as Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 out. 2011b. Disponível em <<http://goo.gl/P7rP7t>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nos 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nos 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória no 2.166-67,

de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 mai. 2012a. Disponível em <<http://goo.gl/ZeHGZi>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.595 de 19 de janeiro de 2012. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jan. 2012b e retificada em 08 ago. 2012b. Anexo II disponível em <<http://goo.gl/6rg3uc>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, CNE/CEB. Resolução 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012c. Disponível em <<http://goo.gl/wT1hs2>>. Acesso em 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.798 de 4 de abril de 2013. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2013. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Anexo II disponível em <<http://goo.gl/cbO2LO>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRUMER; SPANEVELLO apud MATTE, A.; SPANEVELLO, R. M.; AZEVEDO. L. F. A reprodução social na agricultura familiar: a saída dos filhos e o encaminhamento do patrimônio entre agricultores sem sucessores. In: 48º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural. Campo Grande-MS, 2010. Disponível em <<http://goo.gl/HlcXzS>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

BUNDE, A.; MENDONÇA, M. R. Os impactos ambientais dos agrocombustíveis sobre as famílias camponesas – Município de Ipiranga de Goiás/Brasil. In: IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária. Niterói-RJ, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/fyHR4q>>. Acesso em 26 nov. 2013.

CALDART, R. S. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Debate 12. Brasília, 23 a 27 de novembro de 2009.

CALLOU, A. B. F. **Extensão rural: polissemia e memória**. Recife: Bagaço, 2006.

\_\_\_\_\_. Extensão rural: polissemia e resistência. In: XLIV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006a.

CALLOU, A. B. F.; PIRES, M. L. L. E. S.; LEITÃO, M. R. F. A.; TAUK SANTOS, M. S. O Estado da arte do ensino da extensão rural no Brasil. **Revista Extensão Rural**, DEAER/PPGExR – CCR, UFSM, ano XV, nº 16, Jul/Dez, 2008.

CAMPANHOLA; GRAZIANO DA SILVA apud CALLOU, A. B. F.; PIRES, M. L. L. E. S.; LEITÃO, M. R. F. A.; TAUK SANTOS, M. S. O Estado da arte do ensino da extensão rural no Brasil. **Revista Extensão Rural**, DEAER/PPGExR – CCR, UFSM, ano XV, nº 16, Jul/Dez, 2008.

CAPELATO, M. H. R. Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo. In: SOARES, A. M. D. e OLIVEIRA, L. M. T. Ensino técnico

agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais - Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 176-189.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Cursos de Mestrado e Doutorado Reconhecidos, 2012. Disponível em <<http://migre.me/e4aA9+>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

CAPORAL, F. R. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. F. R. **Extensão Rural e Agroecologia: temas sobre um novo desenvolvimento rural, necessário e possível**, Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Lei de Ater: exclusão da Agroecologia e outras armadilhas. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre: EMATER-RS-ASCAR, vol. 4, nº 1, Ago/Dez, 2011.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, jul./set. 2002. p.70-85.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. **Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília, 2006.

CAPORAL, F. R.; RAMOS, L. de F. Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia. In: MONTEIRO, D. M. C. e MONTEIRO, M. de A. (Orgs.). **Desafios na Amazônia: uma nova assistência técnica e Extensão Rural**. Belém: UFPA/NAEA/Editora Branco Medeiros, 2006.

Carta de Itamaracá. In: Seminário O estado da arte do ensino em Extensão Rural. Itamaracá-PE, 2008. Disponível em <<http://goo.gl/3A9dFR>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

Carta de Santa Maria. In: 2º Seminário Nacional de Ensino de Extensão Rural. Santa Maria-RS, 2010. Disponível em <<http://goo.gl/wgILRV>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CASADO, G. G.; MOLINA, M. G. de; SEVILHA-GUZMÁN, E. **Introducción a la Agroecologia como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000, p.115-147.

CAZELLA, A.; ROUX, B. Agrobusiness em questão: a emergência da agricultura multifuncional. **Estudos Sociedade e Agricultura**, nº 13, outubro, 1999. Disponível em <<http://goo.gl/77JiVJ>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

CODAI – Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas. **Plano de Curso Técnico em Agropecuária**. São Lourenço da Mata: Codai, 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.



CUNHA, S. Agricultura puxa alta do PIB, mas infraestrutura limita crescimento. **G1**. Rio de Janeiro, 29 mai. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/Ffwe4q>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

CZERNISZ, E. C. S. Um novo ensino médio e profissional brasileiro ou a reedição da dualidade estrutural na formação conformada à acumulação capitalista? **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 05, 2010.

DE JESUS, P. Desenvolvimento Local. In: CATTANI, A. D. (Org.). **A Outra Economia**. Porto Alegre: Vaz Editores, 2003, p.72-75.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago/2002.

FEITOSA, T. de S. **As “reformas” do ensino profissionalizante de 1996 a 2006 na Escola Agrotécnica Federal de Crato Ceará: acomodação à legislação ou consciência da prática?**. 2010. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://goo.gl/56vygb>>. Acesso em 20 mai. 2013.

FONSECA. M. T. L. da. A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital. In: CALLOU, A. B. F. **Extensão rural: polissemia e memória**. Recife: Bagaço, 2006, p. 81-113.

FORUM NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2012, Pesqueira. Moção dos Participantes da I Jornada de Ensino em Extensão Rural do Nordeste, 29 a 30 mar. 2012. Disponível em < <http://goo.gl/ziBDFv>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FROEHLICH, J. M. Turismo rural e agricultura familiar, explorando (criticamente) o cruzamento de abordagens e estratégias para o desenvolvimento local. In: CALLOU A. B. F. (Org.). **Comunicação rural, tecnologia e desenvolvimento local**. São Paulo: Intercom; Recife Bagaço, 2002, p. 209-225.

FULLER, A. M. From part-time Farming to Pluriactivity: a Decade of Change in Rural Europe. **Journal of Rural Studies**, London , v. 6, n 4, p. 361-373, 1990.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 22ª Ed. São Paulo, 1987, p. 5-12, 13-18, 55-64.

GASSON, R. e ERRINGTON, A. apud ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar e uso do solo. **São Paulo em Perspectiva**, n. 11(2), 1997. Disponível em < <http://goo.gl/jUhg4G>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

GADOTTI, M. apud GOHN, M. G. Paulo Freire e a formação de sujeitos sociopolíticos. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 22, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/JSY2Nh>>. Acesso em 26 dez. 2013.

- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.
- GIDDENS, A. apud SANTOS, B. de S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOI, E. P. apud WANDERLEY, M. N. B. O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro. **Revista Agriculturas** (Impresso), v. espec., 2009, p. 33-46. Disponível em <<http://goo.gl/3s0c1p>>. Acesso em: 24 mai. 2013.
- GRAZIANO, J. S.; KAGEYAMA, A. G.; ROMÃO, D. A.; WAGNER NETO, J. A.; GUEDES PINTO, L. C. Tecnologia e campesinato: O caso brasileiro. **Revista de Economia e Política**, v. 3, n. 4. out/dez, 1983.
- Grzybowski, C. Mudar mentalidades e práticas: um imperativo. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, Ano 3 (27), 2009. Disponível em <<http://goo.gl/qhaB7Y>>. Acesso em: 03 jan. 2014.
- GUERRA, A. apud FERREIRA, T. Estado – Ausência sentida – Menor oferta de serviços em regiões pobres. **Desafios do Desenvolvimento – A revista de informações e debates do IPEA**, ano 7, ed. 58, 2010.
- GUIMARÃES, J. R. D. Brasil é campeão em envenenamento por agrotóxicos. **A voz do Acre**. Rio Branco, 24 set. 2011. Disponível em <<http://migre.me/eEWPC>>. Acesso em: 21 mai. 2013.
- HERCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. O Imaginário Moderno no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R. de. Educar e Regenerar: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república. I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. <<http://goo.gl/DCkpV1>> Acesso em: 23 nov. de 2013.
- HOFFMANN, J. H. O "lobby" agrícola e os primeiros sinais do governo Collor. **Indicadores Econômicos**, Porto Alegre: FEE, v. 18, n. 1, p. 55, abr., 1990.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <<http://goo.gl/UHn3aL>>. Acesso em: 24 mai. 2013.
- \_\_\_\_\_. Canal Cidades – Vitória de Santo Antão, 2013. Disponível em <<http://goo.gl/fqp8rT>> Acesso em: 20 dez. 2013.
- IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Recife: IFPE, 2012a.
- \_\_\_\_\_. **Resolução 22/2012 de 30/03/2012**. Recife: IFPE, 2012b.
- \_\_\_\_\_. Campus Barreiros – Histórico, 2013. Disponível em <<http://goo.gl/buoc5r>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Campus Vitória de Santo Antão – Portal Institucional, 2013b. Disponível em <<http://goo.gl/Q1BTLO>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). Sinopses Estatísticas da Educação Superior Graduação. Disponível em <<http://goo.gl/gY5L6s>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

LAGOA DE ITAENGA – Prefeitura Municipal. Feira da Agricultura Familiar de Lagoa de Itaenga. **Portal Institucional**, Lagoa de Itaenga, 12 set. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/rNvX88>>. Acesso em 3 jan. 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A Construção do Saber** – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4ª Ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LIBERATI, W. D. **Adolescente e ato infracional – medida sócio-educativa e pena?** São Paulo: Juarez de Oliveira, 2012, p. 5-128.

LIMA, I. S.; ROUX, B. As estratégias de comunicação nas políticas públicas de assistência técnica e extensão rural para a agricultura familiar no Brasil. In: CIMADEVILLA, G. **Comunicación, Tecnología y Desarrollo**. 1ª ed. Rio Cuarto: Universidad Nacional de Rio Cuarto, v. 1, p. 91-112, 2008.

LIMA, I. S. A formação do técnico agrícola como mediador entre as novas tecnologias e o contexto rural no Nordeste do Brasil. In: V Congresso da Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic), 2000, Santiago - Chile. Disponível em <<http://goo.gl/fTOx0T>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Mídia educativa: o uso do vídeo no ensino técnico agrícola em Pernambuco**. 2002. 192f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa. A interação entrevistador / entrevistado**. 1991. Tese (admissão a cargo de professora titular). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. de (Org.). **Sujeito, o lado oculto de receptor**. São Paulo: USP/ECA/Brasiliense, 1995, p. 39-68.

MARTINS-SALANDIM, M. E.; GARNICA, A. V. M. Escolas Técnicas Agrícolas: um estudo sobre ensino de matemática e formação de professores. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 1, p. 235-258, 2010.

MATTE, A.; SPAVANELLO, R. M.; AZEVEDO, L. F. A reprodução social na agricultura familiar: a saída dos filhos e o encaminhamento do patrimônio entre agricultores sem sucessores. In: 48º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural. Campo Grande-MS, 2010. Disponível em <<http://goo.gl/HlcXzS>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

MEC. Ministério da Educação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/QOI03K>>. Acesso em

MENEZES, R. R. T. Hierarquia entre lei complementar e lei ordinária. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 96, jan 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/m378Of>>. Acesso em: 22 out 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, R. M. **Da hegemonia do agronegócio à heterogeneidade restauradora da agroecologia: estratégias de fortalecimento da transição agroecológica na agricultura familiar camponesa do programa de extensão rural agroecológica de Botucatu e região – Progera, São Paulo, Brasil**. (Doutorado em Agronomia – Agroecologia, Sociologia e Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade de Córdoba, Córdoba, Espanha, 2012.

MULLER, J. M. Multifuncionalidade da agricultura e agricultura familiar: a Reconstrução dos espaços rurais em perspectiva. In: VII Congresso Brasileiro de Sistemas de Produção. Fortaleza, 2005. Disponível em <<http://goo.gl/T2R5nC>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

MUSSOI, E. M. Agricultura Familiar, Extensão Rural e a nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. In: FIGUEIREDO, M. A. B. e TAVARES DE LIMA, J. (Orgs.). **Extensão Rural, desafios de novos tempos, agroecologia e sustentabilidade**. Recife, Pernambuco, Brasil: Edições Bagaço, 2006, p. 99-106.

NEVES apud SANTOS; M. O.; ZAZINI, M. C. C. De colono a agricultor familiar: identidades do pequeno agricultor de origem europeia no Sul do Brasil. In: VII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural. 2010, Porto de Galinhas-PE. Disponível em <<http://goo.gl/xtQyqO>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

OLIVEIRA, F. **Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local?** São Paulo. Polis - Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV, 2001. Disponível em <<http://goo.gl/6Ajl7b>>. Acesso em: 27 mai. 2013.

OLIVEIRA, M. R. de. Educar e Regenerar: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://goo.gl/DCKpV1>> Acesso em: 23 nov de 2013.

OLIVEIRA, G. I da C.; ROCHA, G. O. R. da. Transformando menores orphãos ou abandonados em feitores do campo, pomicultores, horticultores, jardineiros, abegões e profissionais práticos nos diversos ofícios agrícolas: a criação do Patronato Agrícola no Pará Republicano. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. esp. P. 103-123, out. 2011. Disponível em <<http://goo.gl/SJuXgD>>. Acesso em: 18 out. 2013.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Moderna, 2012.

PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação**. Senado Federal, Brasília, DF, 2008. Disponível em <<http://goo.gl/p5Egeu>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

PERDICARIS, A.; SOUZA, S. C. de. **Práticas pedagógicas significativas e processo de inclusão**. (Trabalho final de estágio em Pedagogia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PERNAMBUCO. Edital do Instituto Agrônomo de Pernambuco – Portaria Conjunta SAD / IPA nº. 036, 20 de abr. 2010 – IPA, Recife PE, 2010.

\_\_\_\_\_. Edital do Instituto Agrônomo de Pernambuco – Portaria Conjunta SAD / IPA nº. 096, 31 ago. 2011 – IPA, Recife PE, 2011.

PERRIER, G. R. F. **Formação de professores e informática – Da falta de teoria à necessidade da prática: o caso de uma escola agrotécnica**. 2005. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2005.

PETERSEN, P. DAL SOGLIO, F. K.; CAPORAL, F. R. a construção de uma ciência a serviço do campesinato. In: PETERSEN, P. (Org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009, p. 85-104.

PINTO E SILVA, P. **Farinha, feijão e carne seca: um tripé culinário no Brasil colonial**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

PLOEG, J. D. van der. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: PETERSEN, P. (Org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009, p. 17-32. Disponível em <<http://goo.gl/u5SclM>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 35ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 31-46, 67-93.

RAMOS, C. E. P. Ensino Técnico da Área Agropecuária sob o Enfoque do Agronegócio, Agroquímicos, Agroecologia e Agricultura Familiar na Perspectiva do Desenvolvimento Rural Sustentável no Sudoeste do Paraná. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 4, n. 2, Nov/2009.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 5ed. Nova York: Free Press, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SALATIEL, J. R. Meio Ambiente: Entenda a polêmica envolvendo o novo Código Florestal. **Vestibular Uol – Pedagogia e Comunicação**, São Paulo, 20 mai. 2011. Disponível em <<http://goo.gl/FFZXta>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da desigualdade e da diferença. **Oficina do CES**, nº 135, janeiro. 1999.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

SANTOS apud. CALLOU, A. B. F. **Extensão rural: polissemia e memória**. Recife: Bagaço, 2006, p. 81-113.

SANTOS; M. O.; ZAZINI, M. C. C. De colono a agricultor familiar: identidades do pequeno agricultor de origem europeia no Sul do Brasil. In: VII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural. 2010, Porto de Galinhas-PE. Disponível em <<http://goo.gl/xtQyqO>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

SILVA, R. A.; FIGUEIREDO, P. A. R.; FELIX, K. K. F.; OLIVEIRA, A. B. B.; SIQUEIRA, E. S. Campo ou cidade? Um estudo qualitativo sobre as pretensões migratórias de jovens de um assentamento em Mossoró-RN. In: VIII SOBER Nordeste. Parnaíba-PI, 2013. Disponível em <<http://goo.gl/i5xD5q>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?**. 2003. 242p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<http://goo.gl/RDFfJn>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

SOARES, A. M. D.; OLIVEIRA, L. M. T. Ensino técnico agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais - Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 176-189.

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas-SP: UNICAMP, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Iber Livro, 2008.

TAUK SANTOS, M. S.; CALLOU, A. B. F. (Orgs.). **Associativismo e Desenvolvimento Local**. Recife: Bagaço, 2006.

TAVARES DE LIMA, J. R. **Sombras y silencios em la educación del campo en Brasil. Um estúdio de caso desde un asentamiento de reforma agraria em Pernambuco**. Tese (Doutorado em Recursos Naturais e Sustentabilidade – Agroecologia). Universidade de Córdoba, Córdoba, Espanha, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: 1ª ed.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Resolução Conselho Universitário 01/2013. Plano de Desenvolvimento Institucional UFRPE 2013-2020. Recife: UFRPE, 2012. Disponível em: < <http://goo.gl/37smtF>>. Acesso em 07 nov. 2013.

VIGNA, E. Bancada Ruralista: um grupo de interesse. **Argumento**, Brasília, nº 08, p. 01-52, dez, 2001. Disponível em < <http://goo.gl/a5ER1P>> Acesso em: 27 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Banca Ruralista perdeu 45,9% dos integrantes. **Adital – Notícias da América Latina e Caribe**, Fortaleza, 14 out. 2010. Disponível em <<http://goo.gl/YNnaWm>>. Acesso em 26 jun. 2013.

WANDERLEY, M. N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO (Org.) **Agricultura familiar: realidades e perspectivas**. Passo Fundo- RS: UPF, 2001.

\_\_\_\_\_. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Revista Estudos de Sociedade e Agricultura**, v. 21, Out/2003, p. 42-61.

\_\_\_\_\_. O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro. **Revista Agriculturas**, v. espec., 2009, p. 33-46. Disponível em <<http://goo.gl/UIWXGZ>>. Acesso em: 24 mai. 2013.

WEISSHEIMER, M. A. Expansão do agronegócio oculta pesado custo ambiental para o país. **Repórter Brasil**. São Paulo, 6 jan. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/o6WdQ2>>. Acesso em 26 nov. 2013.

**APÊNDICES**



## Apêndice I



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG EM EXTENSÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL



### Roteiro de entrevista semiestruturada com discentes

#### Dados pessoais

- Nome: \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_
- Curso: \_\_\_\_\_
- Período/semestre/ano: \_\_\_\_\_
- Instituição: \_\_\_\_\_
- Município onde mora: \_\_\_\_\_

#### Informações familiares

1. Local de nascimento (rural ou urbano)?
2. Você trabalha? (se sim, em quê?. Se não, você ajuda os seus pais?)
3. Qual a ocupação dos seus pais?

#### Relativos à extensão rural

4. Porque optou por esse curso?
5. Você considera que a formação ofertada pelo seu curso atende suas expectativas?
6. Em que você pretende trabalhar quando concluir o curso?
7. O que você entende por extensão rural?
8. Você já estudou algo sobre extensão rural durante o curso?
9. Você já teve aulas práticas de extensão rural durante o curso? Como foram?
10. Você pretende aplicar conhecimentos sobre extensão rural em sua vida profissional?
11. Durante o curso, você teve algum contato ou visita de campo com agricultura familiar?
12. Você considera a extensão rural importante para o desenvolvimento agrícola? Por quê?

## Apêndice II



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG EM EXTENSÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL



GOVERNO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### Roteiro de entrevista semiestruturado com o diretor do Codai

#### Dados pessoais

- Nome: \_\_\_\_\_
- Formação: \_\_\_\_\_
- Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_
- Instituição: \_\_\_\_\_

#### Relativos à extensão rural

1. O que o senhor entende por extensão rural e qual a importância dela para a agricultura familiar?
2. O senhor considera importante a formação para extensão rural nos cursos técnicos agrícolas?
3. No Codai, qual o componente curricular do curso técnico em agropecuária que contempla essa formação?
4. O curso desenvolve algum trabalho específico com agricultura familiar?
5. Entre 2008 e 2009, houve um seminário para ressignificação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Educação Tecnológica, no qual muitos advogaram pela necessidade de uma lei específica para o ensino agrícola. O senhor acha que existe essa necessidade?

### Apêndice III



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG EM EXTENSÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de Pesquisa:** A formação do técnico agrícola na perspectiva da extensão rural para a agricultura familiar

**Pesquisador responsável:** Marco Antônio Gomes dos Santos

**Orientadora:** Professora Dra Irenilda de Souza Lima

O presente projeto foi executado pelo pesquisador Marco Antônio Gomes dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local da UFRPE e realizado por meio de entrevistas gravadas em áudio. As entrevistas foram realizadas com os estudantes do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, Codai/UFRPE, localizado no Município de São Lourenço da Mata-PE. Essas entrevistas foram gravadas com a autorização dos(as) entrevistados(as) e realizadas em datas e horários convenientes para os participantes do estudo. Durante as observações das atividades de trabalho, alguns dados foram anotados com a permissão do(a) participante, podendo o(a) mesmo(a) solicitar que qualquer parte seja retirada.

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador Marco Antônio Gomes dos Santos a incluir minha entrevista como elemento de análise e estudo. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito. Estou ciente da utilização dos conteúdos das entrevistas para embasamento da pesquisa. Como também afirmo ter recebido uma cópia deste termo.

Data e local: Recife, \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_.

## Apêndice IV



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PPG EM EXTENSÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL



GOVERNO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de Pesquisa:** A formação do técnico agrícola na perspectiva da extensão rural para a agricultura familiar

**Pesquisador responsável:** Marco Antônio Gomes dos Santos

**Orientadora:** Professora Dra Irenilda de Souza Lima

O presente projeto foi executado pelo pesquisador Marco Antônio Gomes dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local da UFRPE e realizado por meio de entrevistas gravadas em áudio. As entrevistas foram realizadas com os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Vitória de Santo Antão, localizado no Município de Vitória de Santo Antão-PE. Essas entrevistas foram gravadas com a autorização dos(as) entrevistados(as) e realizadas em datas e horários convenientes para os participantes do estudo. Durante as observações das atividades de trabalho, alguns dados foram anotados com a permissão do(a) participante, podendo o(a) mesmo(a) solicitar que qualquer parte seja retirada.

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador Marco Antônio Gomes dos Santos a incluir minha entrevista como elemento de análise e estudo. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito. Estou ciente da utilização dos conteúdos das entrevistas para embasamento da pesquisa. Como também afirmo ter recebido uma cópia deste termo.

Data e local: Recife, \_\_\_\_\_.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora : \_\_\_\_\_.

**ANEXOS**

## Anexo I

0401/14

Gmail - [Sistema Acesso a Informação] - [23480.031174/2013-97] - Pedido Respondido



Marco Santos &lt;marcosantos743@gmail.com&gt;

### [Sistema Acesso a Informação] - [23480.031174/2013-97] - Pedido Respondido

9 mensagens

nao-responder.esic@cgu.gov.br <nao-responder.esic@cgu.gov.br>

20 de setembro de 2013 14:43

Para: marcosantos743@gmail.com

Prezado(a) Senhor(a),

Seu pedido de acesso à informação foi analisado e teve resposta na data de 20/09/2013, cujo teor segue transcrito abaixo.

#### Dados do pedido

Protocolo: 23480.031174/2013-97

Solicitante: Marco Santos

Prazo de Atendimento: 01/10/2013 23:59:59

Tipo de resposta: Correspondência eletrônica (e-mail)

Descrição da solicitação: Solicito, para efeito de pesquisa de mestrado o projeto político pedagógico (ou documento semelhante), ementas de disciplinas e matriz curricular do curso "Técnico em Agricultura" do IFPE, campus Vitória de Santo Antão. Obrigado.

#### Resposta

Em resposta à mensagem encaminhada pelo Serviço de Informação ao Cidadão contendo a seguinte solicitação: "Solicito, para efeito de pesquisa de mestrado, o projeto político pedagógico (ou documento semelhante), ementas de disciplinas e matriz curricular do curso "Técnico em Agricultura" do IFPE, Campus Vitória de Santo Antão.", comunicamos: O Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agricultura (PPC) está em fase de reformulação (juntamente com os demais cursos técnicos oferecidos pelo Campus Vitória) e será submetido à aprovação do Conselho Superior do Instituto, devendo ser publicado até o final do ano letivo de 2013. Para o momento, disponibilizamos o e-mail do Departamento de Desenvolvimento Educacional do Campus ([dde@vitoria.ifpe.edu.br](mailto:dde@vitoria.ifpe.edu.br)) para contato posterior, a fim de obter cópia do documento aprovado. No PPC consta todo o ementário do curso, outrossim, só poderá ser disponibilizado com a conclusão da reformulação. Se possível, direcione um e-mail à Coordenação de Ensino ([cet@vitoria.ifpe.edu.br](mailto:cet@vitoria.ifpe.edu.br)) informando em quais ementas há interesse para que possamos disponibilizar o Plano de Aula utilizado atualmente pelo professor do componente curricular. Para o momento, encaminhamos (anexa) a Matriz Curricular do Curso. O Instituto está em fase de elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI, um documento comum a todos os Campi. O documento base pode ser acessado pelo endereço [www.ifpe.edu.br](http://www.ifpe.edu.br), na aba da Pro-Reitoria de Ensino - PRODEN. Possuímos um outro documento, que é normativo no tocante às condutas inerentes ao corpo discente, docente e administrativo, que pode ser encontrado no mesmo endereço supracitado e está anexado nessa resposta. Nos colocamos a disposição para Daniela La Cava

Anexo: pedimos que verifique os arquivos anexados a esta mensagem.

Importante: no caso de indeferimento de acesso a informação, poderá ser interposto recurso através do sistema no prazo de 10 (dez) dias, conforme disposto no parágrafo único do art. 15 da Lei nº 12.527/2011.

Visite o sítio para obter maiores informações.

Agradecemos o contato!

#### 2 anexos

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=c6a009efbb&view=pt&q=esic&qs=true&search=query&th=1413c75a34e64030>

1/5

## Anexo II



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO  
 CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

### EMENTA DA DISCIPLINA

#### CURSO: Técnico em Agricultura Subsequente ao Ensino Médio

Nome da disciplina: <b>Extensão Rural</b>		
Semestre: I	Aulas Semanais: 3	Carga Horária em Hora Relógio: 50

<b>OBJETIVOS</b>	<p>Propiciar aos estudantes conhecimentos básicos sobre a origem, evolução, pressupostos, desafios e tendências da Extensão Rural no Brasil, tendo vista nossa história e estrutura agrícola e agrária, dando condições para que possam atuar de forma consciente, crítica e criativa no desenvolvimento do meio rural e da sociedade como um todo. Nesse contexto os principais objetivos a serem atingidos na disciplina são:</p> <p>Analisar o papel da Extensão Rural no processo de desenvolvimento da agricultura brasileira e suas relações com os demais instrumentos de Políticas Públicas;</p> <p>Estudar e compreender os modelos teóricos de difusão e adoção de inovação tecnológica, fazendo uma reflexão crítica sobre as questões de comunicação; metodologia e planejamento da Extensão Rural brasileira;</p> <p>Desenvolver habilidades para propor novos modelos de Extensão Rural no Brasil, baseados no princípio da equidade das populações rurais;</p> <p>Conhecer e praticar os métodos individuais e grupais de comunicação rural e difusão de inovações.</p>
<b>EMENTA</b>	<p>Fundamentos da Extensão Rural; Caracterização de produtores rurais; estrutura agrícola do Brasil e de Pernambuco; Métodos de aprendizagem e treinamento; Processos de comunicação e difusão de inovações; Planejamento e avaliação de programas de extensão; Desenvolvimento de comunidades, A PNATER (Política Nacional de Assistência técnica e extensão rural).</p>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<p>Obrigatória:</p> <p>HOLANDA, S. B. <b>Raízes do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.</p> <p>MARX, C. A. <b>A origem do capital</b>: A acumulação primitiva. São Paulo: Global, 1981.</p> <p>OLIVEIRA, P. S. <b>Introdução a Sociologia</b>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>PRADO JÚNIO, C. <b>História econômica do Brasil</b>. Brasiliense: São paulo, 1973.</p> <p>Complementar:</p> <p>IANNI, O. <b>Sociologia da sociologia latina-americana</b>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.</p> <p>QUEDA, O. A. <b>A Extensão rural no Brasil</b>: da anunciação ao milagre da modernização agrícola. Piracicaba: Esalq/Usp, 1987.</p> <p>SANTANDER, F. <b>O extensionista</b>. São Paulo: HUCITEC, 1988.</p>

### Anexo III



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO  
CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

#### EMENTA DA DISCIPLINA

#### CURSO: Técnico em Agricultura Subsequente ao Ensino Médio

Nome da disciplina: <b>Agroecologia</b>	
Semestre: III	Aulas Semanais: 3 Carga Horária em Hora Relógio: 60
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Conhecer os fundamentos teóricos que revolucionaram a agricultura no mundo e o surgimento da Agroecologia e as consequências do processo de industrialização da agricultura e a origem da Agroecologia.</p> <p>Conhecer cada modelo agrícola existente, os seus princípios históricos, filosóficos e científicos./Caracterizar os modelos agrícolas existentes.</p> <p>Conhecer os princípios básicos da Agroecologia e a sua relação com a Agricultura Familiar./Identificar a relação entre Agroecologia e agricultura Familiar.</p> <p>Conhecer os efeitos prejudiciais do uso de agrotóxicos, adubos químicos, queimadas e monocultura e uso incorreto da água./Identificar as práticas agrônômicas indesejáveis no manejo agroecológico.</p> <p>Conhecer os efeitos e os benefícios da adubação orgânica, cobertura morta, rotação de culturas, policultivo e do plantio em curvas de nível do solo./Identificar práticas agrônômicas adequadas ao manejo agroecológico.</p>
<b>EMENTA</b>	<p>Fundamentos teóricos que revolucionaram a agricultura no mundo e o surgimento da Agroecologia. Modelos agrícolas existentes, os seus princípios históricos. Princípios básicos da Agroecologia e a sua relação com a Agricultura Familiar. Efeitos prejudiciais do uso de agrotóxicos, adubos químicos, queimadas e monocultura e uso incorreto da água. Efeitos e os benefícios da adubação orgânica, cobertura morta, rotação de culturas, policultivo e do plantio em curvas de nível do solo. Fontes de matéria orgânica usadas na adubação das plantas. Efeitos da adubação verde no solo. Características físico-químicas do húmus e seu processo de produção. Produtos, matérias-primas e outros materiais usados no preparo de adubos foliares alternativos. Práticas e produtos agrônômicos alternativos usados no controle e prevenção de pragas e doenças das plantas.</p>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<p>Obrigatória:</p> <p>ALTIERI, M.. <b>Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável</b>. – 4.ed. – Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004.</p> <p>AQUINO, A.M. de &amp; ASSIS, R. L. de, e Cols. <b>Agroecologia – Princípios e Técnicas para uma Agricultura Orgânica Sustentável</b>. Editora: Embrapa, 2005</p> <p>GLIESSMAN, S. R. <b>Agroecologia - Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável</b></p> <p>DOURADO, D. R. <b>Manejo ecológico do solo: cartilha para capacitação de agricultores familiares</b>. Editor: Empresa Baiana de desenvolvimento Agrícola S.A. – EBDA. Salvador – BA. 2007. 31p.</p> <p>Complementar:</p> <p>GUTERRES, I. <b>Agroecologia militante: contribuições de Enio Guterres/Ivani, Guterres</b>. 1 Edição, São Paulo – SP: Expressão Popular. 2006. 184p.</p> <p>SOUZA, J. L. &amp; RESENDE P. <b>Manual de Horticultura Orgânica</b>. Editora: Aprenda Fácil. Ano: 2006. Edição: 2. Páginas: 843.</p> <p>PENTEADO, S. R. <b>Adubação na Agricultura Ecológica</b>. Editora: Via Orgânica. Ano: 2008. Edição: 75, 170p.</p>