

Gestão da educação profissional em áreas rurais e urbanas do Brasil

AURÉLIO FERREIRA BORGES

Universidade Federal de Lavras (UFLA). Departamento de Engenharia Florestal. Lavras, MG, Brasil

MARIA DOS ANJOS CUNHA SILVA BORGES

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). MG-Brasil

ANDERSON ALVES SANTOS

Universidade Federal de Lavras (UFLA). Brasil

JOSÉ LUIZ PEREIRA DE REZENDE

Departamento de Ciências Florestais da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lavras, MG, Brasil

1. Introdução

A organização nacional de educação profissional originou-se em 1909, quando o então presidente da República Nilo Peçanha organizou 19 escolas federais de aprendizes e artesãos (Araujo, 2009). Na década de 80 do século XX a rede nacional de educação profissionalizante se expandiu. O ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério de Indústria e Comércio, quando se iniciou o desenvolvimento de um ensino industrial, comercial e agrícola. Essa atribuição foi originária do empenho em preparar os operários para o exercício profissional e só se tornou efetiva no período de 1906 a 1910.

Foram instituídos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946, visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio. O Senai e o Senac tiveram por muito tempo como princípios treinar os indivíduos com técnicas para o preenchimento de postos de trabalho urbano e preparar o cidadão para o experimentar, o fazer e o improvisar (Mourão, 2010).

A educação nacional ganha organicidade e desenvolvimento de sua oferta entre as décadas de 30 e 40 do século XX. Contudo, estas medidas não implicaram ruptura com a forma dualista de conceber a educação, permanecendo assim o caráter assistencialista da educação profissional (Kuenzer, 1988). Com a euforia do tempo do milagre das décadas de 50 e 60 do século XX, o país precisou de mão de obra operária urbana mais preparada (Mourão, 2010).

A partir do golpe militar de 1964, é outorgada a lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971). Esta vem responder à preparação para o sistema produtivo, voltado para os marginalizados socialmente, pois o crescente desenvolvimento industrial exigia trabalho qualificado. A lei tinha a função propedêutica, organizada com o objetivo de direcionar o aluno à qualificação profissional.

Essa Lei organizou a educação nos ensinos fundamental e médio. Porém, estabeleceu a função contendor, com o objetivo de conter o crescente número de jovens de classe média que buscavam a ascensão social (Cunha, 1981) nos cursos superiores. Essa Lei, que tem como princípios a concepção

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 62/1 – 15/05/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



assistencialista e compensatória e a visão católico-humanista orientada ao trabalho como antídoto à preguiça, veio constituir o sistema de ensino em direção à profissionalização obrigatória da população mais jovem (Cunha, 1977).

A inauguração da profissionalização universal e obrigatória, a modificação do contexto socioeconômico e político das relações entre mercado de trabalho e educação, originou a modificação jurídica da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971). A mudança veio com a revogação da obrigatoriedade da profissionalização, estabelecida agora na Lei nº 7.044/1982 (Brasil, 1982). No Artigo primeiro desta Lei está expresso que é preciso educar para o trabalho, concedendo ao aluno ampla formação nos princípios científicos e tecnológicos que regem a produção e o consumo. A Lei nº 7.044/1982 veio normatizar o que já acontecia na prática: as escolas não efetivavam o ensino profissionalizante, que atendia à divisão técnica do trabalho. O processo de acumulação capitalista precisava operar mudanças nos processos produtivos, para manter a produtividade necessária à dinâmica do capital (Mourão, 2010).

O objetivo da pesquisa foi analisar os principais pontos conflituosos do entendimento, da interpretação e da instituição da gestão da educação profissional em áreas de transição rural e urbana do Brasil.

O problema de pesquisa surgiu da seguinte questão: quais são os pontos conflituosos oriundos do entendimento, da interpretação e da instituição, da gestão da educação profissional em áreas de transição rural e urbana do Brasil?

2. Política pública e sua interface com a educação profissional

Os anos 80 do século XX foram assinalados por um conjunto de medidas educacionais não estruturais. Foram estimuladas pelos movimentos que conceberam a abertura política. Estes conhecimentos, agrupados em torno da defesa do ensino público para a melhoria da qualidade e da democratização da educação, eram direcionados à educação de crianças e jovens dos grupos populares. Todavia a crise econômica mundial contrastou com a onda de democratização da educação que se alastrava pelo terceiro mundo (TaucheneBrandli, 2006).

O projeto do Ministério da Educação do Brasil propunha a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Kuenzer, 1999). Este Sistema estava constituído por Escolas Técnicas Federais, Estaduais e Municipais; por Instituições particulares da rede do Serviço Social do Comércio (Sesc) e pela Senac. Esse projeto propunha políticas que aumentassem o grau de escolaridade, além de incentivar as parcerias público/privado visando ao fortalecimento dos processos produtivos e maior competitividade. Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ldb) já tinha concretizado o dualismo estrutural, separando a Educação Profissional da Educação Básica, ao publicar o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), o poder executivo consolidou esta separação, ao possibilitar a consecução de uma série de medidas que deram associação à reforma do ensino médio e profissional (Mourão, 2010).

O Decreto nº 2.208/1997, ao permitir a afirmação dos objetivos da Educação Profissional, propiciou a reestruturação da rede federal de ensino, composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e pelas Escolas Técnicas Federais (Efts), estabelecimentos de ensino destinados à formação

profissional da população urbana, e pelas Escolas Agrotécnicas Federais (Eafs), direcionadas para o ensino rural profissionalizante.

Segundo o Ibge (2012), a taxa de analfabetismo no Brasil, entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais, no período de 2001 a 2011, variou segundo a situação do domicílio fosse urbano, fosse rural. A taxa de analfabetismo no meio urbano estava em torno de 6,5% em 2011 e 21,2 % no meio rural. Neste ano a taxa de analfabetismo no meio rural era 3,3 vezes maior do que no meio urbano, portanto, superior à taxa de 3,02 vezes verificada em 2001 (Tabela I).

Tabela I
Analfabetismo no Brasil, entre pessoas a partir de 15 anos de idade, de 2001 e 2011

Situação do domicílio	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade	
	2001	2011
Urbano	9,5 %	6,5 %
Rural	28,7 %	21,2 %

Fonte: Ibge, 2012 (adaptado)

O contexto de mudança da cefetização das escolas técnicas trouxe a possibilidade de formação rápida, via cursos de educação superior tecnológica urbana, que buscava atender às necessidades introduzidas pelo mercado consumidor. O argumento do Governo Federal em relação à independência entre ensino médio e profissional, existente no decreto nº 2.209/1997 (Brasil, 1997), consistia na possibilidade de o aluno traçar seu percurso formativo. Segundo o Conselho Federal de Educação (Cfe), a flexibilidade apresentada no novo parecer permitiria quebrar a rigidez que as habilitações profissionais apresentavam (Pires, 2007).

Segundo Brasil (1996), a Lei nº 9.394/1996 ou Ldb surgiu para estabelecer as bases para a reforma do ensino profissionalizante. A Ldb, nos seus artigos 39 a 42, concebeu a educação profissional como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia de forma a conduzir o permanente desenvolvimento para a vida produtiva. A Educação Profissional apresentou três planos de ensino: o Básico, o Técnico e o Tecnológico (Brasil, 1996).

A polêmica sobre a formação tecnológica em grau superior data da década de 60 do século XX, quando o (Cfe) legislava sobre a capacitação em tempo mais curto e em grau superior, de profissionais para atender às demandas do mercado. Foi a reforma da educação superior, instituída pela Lei nº 5.540/1968, que fez proliferar cursos superiores mais rápidos e flexíveis, voltados para o setor produtivo (Brasil, 1968).

O Fórum em defesa da Escola Pública estabelecia uma formação mais consistente, e no interior das Universidades Públicas os cursos de tecnólogos foram desaparecendo. Os cursos de tecnólogos viram novamente aumentar sua oferta a partir de 1996, quando a Ldb organizou o ensino superior em faculdades, institutos, centros e universidades (Amarale Oliveira, 2007).

A Lei nº 11.892/2008 propiciou a criação de 39 Institutos Federais de Educação (IF), formados pela expansão e pela fusão dos Campidos Cefets, EtfseEafs (Brasil, 2008). Os IF estão presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal e aumentam o número de vagas em cursos técnicos rurais e urbanos de grau médio, em licenciaturas e em cursos superiores de tecnologia voltados para a educação superior rural e urbana (Brasil, 2008).

Em estudo realizado sobre a caracterização de todos os 36 campi das Eafs do Brasil, Araujo (2009) verificou que o corpo docente era formado por 46 professores, em média, por campus, com titulação por professor igual a: professores com pós-doutorado, 1%; doutorado, 8%; mestrado, 40%; especialização lato sensu, 35%; graduação, 12% e curso profissional técnico, 4%. O autor verificou que a média era de 776 alunos matriculados por campus, estando 57% dos alunos matriculados em cursos técnicos e tecnológicos da área agrária e, em outras áreas, o total de alunos foi em média 43%. Com relação à estrutura física, os campi tinham, em média, 237 ha de área total, sendo 5,45 ha de área construída. Constatou-se que 20% dos campi estavam na área urbana e 80% na área rural, a uma distância média de 12,5 km da área urbana.

3. Território em transição no contexto educacional

Para Bravo (2004), a formulação de políticas educacionais deverá levar em conta aspectos como a conurbação, que se constitui no encontro entre duas ou mais cidades, normalmente uma maior e outra, ou outras, menores; a favela, formada pelo conjunto de habitação, construído de forma irregular em locais sem infraestrutura social básica; a periferia, contorno indicativo da delimitação geográfica pelo conjunto de bairros distantes do centro urbano de uma cidade, e as áreas de transição, faixas territoriais em que não há homogeneidade nos elementos socioeconômicos, como o urbano e o rural, mas em que aparece a presença de elementos dos dois meios que, ora são típicos de um, ora de outro.

Conforme Brasil (2010), o déficit habitacional do Brasil surgiu a partir do século XIX, oriundo de garantias legais para a propriedade privada da terra (em 1850), pela abolição da escravidão (em 1888) e pelo o início do primeiro movimento migratório de trabalhadores rurais para as cidades, onde se concentravam as oportunidades de trabalho assalariado.

Para o autor, as favelas estão associadas à destruição de cortiços (moradias alugadas como habitações coletivas) em 1900. Nesta época, foi autorizada a construção de galpões de madeira no morro da Providência, no Rio de Janeiro, para alojar soldados retornados da guerra de Canudos. Por analogia entre o morro e um arbusto (favela) da vegetação da caatinga de Canudos, o assentamento de soldados foi denominado Morro da Favela.

Em áreas de transição encontraremos espaço físico em processo de transformação que interfere na formulação das políticas públicas. Altera-se a pauta das discussões das demandas sociais nesses locais. Para Barroso (1998), a territorialização das políticas educativas é um processo que não pode ser reduzido à dimensão jurídico-administrativa a que o debate da transferência de poderes entre o Estado e o poder local tem sido confinado e, muito menos, reduzido à modernização da administração pública.

Há dificuldade na legislação brasileira em definir o urbano e o rural. Esta dificuldade de interpretação é divulgada na Lei nº 9.394/1996 (Ldb), Artigo 28: na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho em zona rural.

Segundo Bravo (2004), ainda que o Ministério da Educação proporcionasse a necessidade do acolhimento à educação rural, foram e são insuficientes as experiências de planejamento da educação e da política pública para o meio rural no Brasil. Este tema vem à tona, quando a economia da esfera rural oferece para as divisas de exportação do país e existem ainda influências da estrutura fundiária.

Para Hoffman e Ney (2010) há disparidade na distribuição da posse da terra de estabelecimentos agropecuários no Brasil. Os autores calcularam o índice de Gini dessa distribuição, um indicador da concentração de terra e de renda. O índice variou de zero a um (1). Quanto mais próximo de um, maior é a desigualdade fundiária. Quanto mais próximo de zero, menor é a desigualdade. O índice de Gini no Brasil é igual a 0,86. Conforme os autores, os estabelecimentos com área maior a mil hectares representam 0,95% do total e ocupam 44,4% da área total. Estabelecimentos menores que 10 hectares são 50,3% do total e ocupam 2,4% da área total. A desigualdade fundiária, do latifúndio monocultor e do trabalho escravo, permanecem no Brasil até hoje.

Para Bravo (2004), a terminologia *meio* para o urbano e o rural deve ser entendida do ponto de vista da eficácia social, no cenário das desigualdades sociais, com suas características relacionadas aos objetivos a serem alcançados. O algoritmo *zona* significa a forma de aparelhamento territorial das magnitudes urbanas e rurais, que desenham as peculiaridades físicas, como as utilizações da terra, dos edifícios, da altura e o gabarito das construções e a densidade da sua população. Uma vez que *zona* determina o local físico de ordem política, o *meio* introduz a esta todo o abranger sócio-político-econômico da necessidade humana, sendo este um adiantamento na caracterização das análises do rural e do urbano. É estabelecido um avanço e uma equidade no tratamento correto das questões que envolvem as terminologias *zona* e *meio*.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu Artigo 182 sobre a política de desenvolvimento urbano, promulga que seja “[...] executada pelo Poder Público Municipal, conforme diretrizes fixadas em lei. Têm por objetivo ordenar o desenvolvimento social da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes”, não obstante o Artigo 30, que trata das competências dos municípios em seu inciso VIII, estabelece que se deva “[...] promover, no que couber adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano” (Bravo, 2004).

Esse autor coloca que fica claro um direcionamento para que os municípios agenciem a ampliação do urbano em relação ao ambiente rural. Há uma conduta acentuada no tocante ao incentivo para a criação de mecanismos que venham estimular o urbano para atingir a disposição constitucional contida no Artigo 156, inciso I, da referida Constituição Federal: é de “[...] competência do município em instituir impostos sobre propriedade predial e territorial urbana”. No Artigo 153, inciso VI, todavia, está determinado que “[...] compete à União instituir impostos sobre a propriedade territorial rural”.

O autor menciona ainda que essas ponderações são uma incoerência no foco das finalidades jurídicas, uma vez que, do modo como a Constituição de 1988 se comunica, permanece moldado um estímulo ao desenvolvimento urbano em detrimento do rural. Isso tomando como menção a abertura das questões de tributação no emprego do recinto territorial, onde incluímos impostos, como: o Imposto Predial e Territorial Urbano (Iptu) que é municipal e o Imposto Territorial Rural (Ittr) que é federal.

A maneira de ajustar esse artifício tributário está no modo como está estabelecido o Plano Diretor de todo município brasileiro. Deve-se melhorar o Artigo 182 dessa Constituição, buscando organizar a Câmara Municipal, pois, para cidades com mais de vinte mil habitantes é imprescindível uma política de desenvolvimento citadino e urbano.

Transporte urbano é contexto importante nas cidades de Porto Velho e Maceió, mas em municípios como Colorado do Oeste, no sul de Rondônia, o transporte na zona rural é crítico. O mesmo se dá com o controle da utilização do solo urbano, que é tema candente em Lavras, Minas Gerais, mas escassamente sentido em Rio Verde, no sudoeste de Goiás. Para isso, é no Plano Diretor que será verificada a realização de políticas públicas para cada município, por meio da ênfase maior às características rurais.

Segundo Bravo (2004), uma primeira dificuldade que surge quando se pretende elaborar um plano de gestão para a unidade educacional situada em área de transição são os elementos que as constituem que não coincidem, pois ocorrem diversidades em toda a sua extensão, como é o caso dos aspectos socioeconômicos urbanos e rurais. Em regiões, porém, na qual o processo acelerado de urbanização avança sobre o meio rural, observa-se que este meio passa a não ter mais o seu teor socioeconômico, e sim outros como os de periferia e favela, concomitantemente.

Segundo esse autor, em regiões em processo de metropolização, como Campinas, em São Paulo, existe a necessidade de utilização do termo meio, dada a dificuldade para dividir um território, visto que não há elementos determinantes, com base nos quais se possa definir todo o conjunto. O elemento socioeconômico é que determinará o nome de cada meio, neste caso, o urbano e o rural. Isto não ocorre nas áreas de transição que separam o meio urbano e rural, visto serem estas áreas extremamente complexas. Entre o meio urbano e o rural seria lógico encontrar área de transição na qual ocorressem elementos de ambos, de modo combinado. Porém, aparecem nas áreas de transição elementos não só do meio *urbano* e *rural*, mas elementos que, embora urbanos, revelam o processo de avanço do urbano para o rural, como é o caso das favelas e da periferia.

Segundo a Cef (2012), a Demanda Habitacional apresenta comportamentos distintos no meio urbano e rural. A Demanda Total Relativa Urbana decresceu de 15,56% para 13,75% no período de 2001 a 2009. No entanto, a Demanda Habitacional Total absoluta urbana aumentou 10,17%, passando de 6.226.139 para 6.859.255, alinhada com a tendência de urbanização do Brasil (Tabela II).

Tabela II
Demanda habitacional urbana no Brasil, de 2001 a 2009

Ano	Nº de Domicílios Urbanos	Demanda Demográfica Urbana	Demanda Domiciliar Urbana	Demanda Total Urbana	Demanda Total Urbana % / Domicílios
2001	40.002.511	4.744.762	1.481.377	6.226.139	15,56%
2009	49.882.057	6.112.380	746.875	6.859.255	13,75%

Fonte: adaptado de Cef, 2012

Conforme essa autora, a variação da Demanda Habitacional Total Rural evidencia o processo migratório da população brasileira em direção ao meio urbano. De 2001 a 2009, apresentou redução de 25,63%, variando de 3.061.183 para 2.437.959 domicílios. No mesmo período, a Demanda Total Relativa Rural decresceu de 43,78% para 27,82% (Tabela III).

Tabela III
Demanda habitacional rural no Brasil, de 2001 a 2009

Ano	Nº de Domicílios Rurais	Demanda Demográfica Rural	Demanda Domiciliar Rural	Demanda Total Rural	Demanda Total Rural % / Domicílios
2001	6.992.355	696.901	2.364.282	3.061.183	43,78%
2009	8.764.375	866.035	1.571.924	2.437.959	27,82%

Fonte: adaptado de Cef, 2012

4. Segmentação social e espacial como política de ação

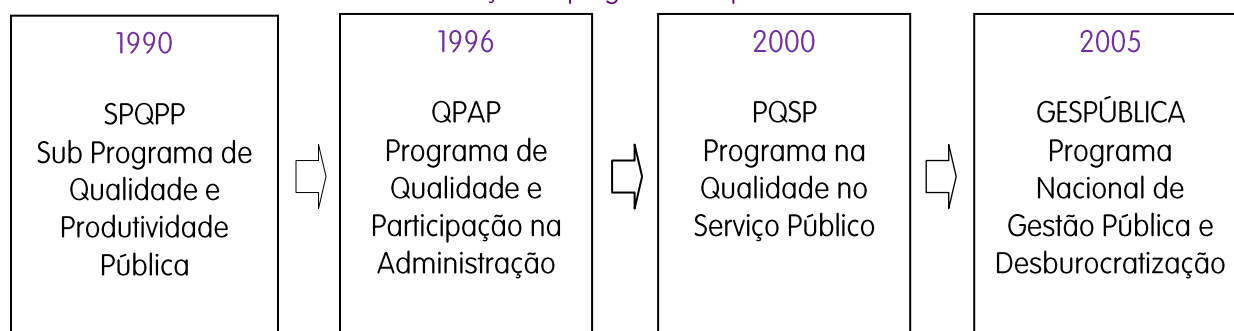
As organizações brasileiras, sejam públicas ou privadas, percebem a importância da revisão dos seus modelos de gestão: as empresas privadas a entende como objetivo de sobrevivência e sustentabilidade no mercado; e as empresas públicas a percebe, motivadas pela capacidade de cumprir seu dever de fornecer serviços e produtos de qualidade à sociedade.

Novas práticas de gestão apareceram ou sofreram alterações provocadas por mudanças macro ambientais que tornaram obsoletas as práticas anteriormente utilizadas. As principais foram: a Revolução Agrícola (até 1750 d.C.), a Revolução Industrial, dividida em três períodos: 1º período – 1750 a 1870; 2º período – 1870 a 1950; e 3º período – a partir da década de 50 do século XX e a Revolução da Informação a partir da década 70 do século XX (Santos *et al.*, 2007).

Segundo Pereira (1995), a Revolução Industrial foi caracterizada pelos períodos empresariais que evidenciaram os estágios da evolução empresarial e configurou-se na segunda onda de transformações, cuja ênfase deu-se em seu modelo de gestão próprio, caracterizando cada período como: período da produção em massa, período da qualidade total e período da informação e do conhecimento.

Conforme documentos do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública), (Brasil, 2009) em 1990, no contexto do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (Pbqp), foi criado o Subprograma da Qualidade e Produtividade da Administração Pública com o propósito de implantar programas de qualidade e produtividade nos órgãos e entidades públicos (Figura 1). O atual Gespública, instituído pelo Decreto nº 5.378/2005 (Brasil, 2005), pretende a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados.

Figura I
Evolução do programa Gespública



Fonte: Adaptado de Brasil (2009)

A importância destacada em relação à gestão ocorreu a partir da manifestação da era moderna (Santos, 2007). O controle do espaço natural e das pessoas propiciou a inovação das classes sociais. Segundo Carrasco (2006), o termo gestão tem a sua origem no termo da língua inglesa *management*, conceito de origem empresarial que significa dirigir e controlar a execução de atividades tanto administrativas como técnicas.

Na perspectiva de Gomes (2006), a gestão das instituições educacionais precisa abandonar o estilo tradicional de administrar (taylorismo-fordismo) para um estilo direcionado para a qualidade total que tem na descentralização, na participação, na ênfase no resultado dos produtos e na avaliação das instituições, a maneira de tratar os problemas da educação.

Quanto ao conceito de gestão escolar, Oliveira (2005) elaborou duas matrizes teórico-filosóficas, com configurações bem distintas: a concepção técnico-racional e a concepção sociocrítica. A primeira tendência é a autogestionária. Esta estabelece vínculos entre as formas de gestão interna e as de autogestão social, dá ênfase à auto-organização do grupo, prioriza o poder instituinte pela participação. A segunda tendência é a interpretativa. Considera a escola uma realidade social subjetiva, privilegia a ação organizadora, com valores e práticas compartilhadas.

Conforme Gallo (2009), o homem é um animal segmentário, e o vivido é segmentarizado espacial e socialmente. Por segmentação, Deleuze e Guattari (1996) percebem as subdivisões que os seres humanos constroem em todos os espaços sociais, para aceitar a vida possível. Nossas afinidades sociais são desenhadas nesses múltiplos estratos e segmentos dos quais compartilhamos em nossa existência diária.

Esses autores instituem três extensões da segmentação: uma binária (a das grandes contradições, como entre os sexos, entre as classes sociais); uma circular, recursiva (na medida em que compartilhamos ao mesmo tempo círculos sociais cada vez mais extensos, como o bairro, a cidade, o país); uma linear e unidimensional (quando passamos por uma sucessão de processos, quando reposicionamos da família para a escola, da escola para o exército, da escola para uma atividade profissional, por exemplo).

5. Resultados

Verificou-se que a avaliação específica das exterioridades socioeconômicas dos meios urbano e rural é escassa para individualizar as experiências sociais, culturais e econômicas em áreas de transição do Brasil. É imprescindível a preparação da escola no meio rural para que ocorra a capacitação na orientação e difusão das informações educacionais das quais o meio rural precisa e de que sua clientela tem expectativas.

A pobreza das zonas rurais é mais difícil de combater do que a pobreza urbana. A dispersão da população rural nesse espaço e sua dependência dos recursos naturais locais para sua sobrevivência fazem com que, em relação à pobreza urbana, a rural gere impacto maior nos diversos recursos ambientais desse território. As soluções a esses problemas devem surgir da elaboração de programas de desenvolvimento que promovam o aumento da qualidade de vida do meio rural.

6. Conclusões

Há grande número de IF com desinteresse pelas problemáticas ambientais, rurais e urbanas. As instituições de ensino devem introduzir políticas ambientais, rurais e urbanas coerentes com o desenvolvimento sustentável. Políticas que estabeleçam planos ambientais que melhorem a eficiência da gestão acadêmica.

A concepção do núcleo de gestão dos mais de 366 Campi dos IF do Brasil é simplista. Há enorme escassez de vontade política, escassez de recursos, deficiência no cumprimento da legislação e falha na realização de projetos pertinentes às realidades rurais, urbanas e ambientais. A falta de conhecimento da legislação ambiental é consequência da falta de capacitação dos professores que atuam nestas escolas. É insignificante o contato desses professores com os temas rurais e urbanos durante sua formação profissional.

O Plano Nacional de Educação (Pne), o Plano Estadual de Educação (Pee) e o Plano Municipal de Educação (Pme), em função da realidade das Regiões Metropolitanas, precisariam estar direcionados à solução dos problemas das precárias áreas de transição. As disposições legais no Brasil encontram-se desatualizadas quanto à conceituação de meio rural, meio urbano, área de transição, periferia e favela.

A Constituição de 1988, no Artigo 156, estabeleceu a competência do município para instituir impostos sobre propriedade predial e territorial urbana. No Artigo 153, todavia ficou determinado à União recolher impostos sobre propriedade territorial rural. Aí está a precariedade da legislação. Verifica-se intenso estímulo ao desenvolvimento urbano em prejuízo do rural, pois as peculiaridades rurais do município são difíceis de serem determinadas pela esfera Federal.

7. Agradecimentos

Os autores agradecem ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa, à Universidade Federal de Lavras por tornar possível a realização de estágio pós-doutoral do primeiro autor.

Referências

- AMARAL, C. T. do; OLIVEIRA, M. A. M. (2007). Educação profissional: um percurso histórico até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. *Educação profissional e a lógica das competências*. Rio de Janeiro: Vozes.
- ARAUJO, P. O. L. C. (2009). *Metodologia para adequação das escolas agrotécnicas à legislação ambiental*. 176f. Tese (Doutorado em Engenharia Florestal) –Curso de Pós-Graduação em engenharia Florestal, Universidade Federal de Lavras. On line: <http://bdtd.ufla.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1937>. [Consultado: 26 dez. 2011].
- BARROSO, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. 168p.
- BRASIL. (1997). Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Artigo 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. On line: <<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consultado: 13 dez. 2009].

- BRASIL. (1997). Decreto nº 2.209, de 18 de abril de 1997. Autoriza o aumento do capital social e altera o Artigo 7º do Estatuto da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, aprovado pelo Decreto nº 1.808, de 7 de fevereiro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. On line:<<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consultado: 13 dez. 2009].
- BRASIL. (1996). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Artigo 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 União*, Brasília, 26 jul. 2003. On line:<<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consultado: 13 dez. 2009].
- BRASIL. (1968). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 nov. 1968. On line:<<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consultado: 13 dez. 2009].
- BRASIL. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretriz e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. On line:<<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consulta: 13 dez. 2009].
- BRASIL. (1982). Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 out. 1982. On line:<<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consultado: 13 dez. 2009].
- BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. On line:<<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consultado: 13dez. 2009].
- BRASIL. (2005). Decreto nº 5.378, de 23 de fevereiro de 2005. Institui o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (Gespública). Brasília, DF, 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 fev. 2005. On line:<www.presidencia.gov.br>[Consultado: 12 dez. 2009].
- BRASIL. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. On line:<<http://www.presidencia.gov.br>>. [Consultado: 13 dez. 2009].
- BRASIL. (2009). Ministério da Educação. *Censo da educação superior 2008: (dados preliminares) resumo Técnico*. Brasília. On line:<http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. [Consultado: 29 out. 2010].
- BRASIL. (2009). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Gespública: programa nacional de gestão pública e desburocratização*. Brasília. Online:<www.gespublica.gov.br>[Consultado: 12 dez. 2009].
- BRASIL. (1999). Parecer nº 16, de 26 de novembro de 1999. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 nov. 1999. On line:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. [Consultado: 16 out. 2010].
- BRASIL. (2010). Ministério das Cidades. *Guia para o mapeamento e caracterização de assentamentos precários*. Brasília.
- BRAVO, I. (2004). *Gestão educacional em áreas de transição: uma contribuição à metropolização*. 158f. Tese (Doutorado em Educação) –Curso de Pós-Graduação, Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CEF - CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. (2012). *Demanda habitacional no Brasil*. Brasília. Online:<<http://downloads.caixa.gov.br/arquivos/pdf>>. [Consultado: 17 fev 2013].
- CARRASCO, S. C. P. (2006). *Diagnóstico do estado ambiental e elaboração de um modelo de gestão ambiental para a piscicultura do município de castillalanueva (meta Colômbia)*. 160f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) –Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. On line:<<http://http://www.ufpe.br/gepec/exemplos/ex%20tese%2014950.pdf>>. [Consultado: 23 dez. 2011].
- CUNHA, L. A. C. (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CUNHA, L. A. C. (1981). *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1996). Micropolítica e segmentaridade. In: *Mil platôs*. v.3. São Paulo: Ed. 34.
- GALLO, S. (2009). *Fundamentalismo e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GOMES, W. C. (2006). *Avaliação institucional: gestão do programa de avaliação institucional das universidades brasileiras-paiub*. 222f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Superior) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade Federal do Maranhão.

- HOFFMAN, R.; NEY, M.G. (2010). *Estrutura fundiária e propriedade agrícola no Brasil: grandes regiões e unidades da federação*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 108p.
- IBGE. (2012). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2011*. On line: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/.pdf>. [Consultado: fev. 2013].
- KUENZER, A. Z. (1999). Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago.
- KUENZER, A. Z. (1988). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- MOURÃO, A. R. B. (2010). (Universidade tecnológica versus instituto federal de educação, ciência e tecnologia: contextualizando a discussão. Em: *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, 2. Belo Horizonte: DRI/CEFET-MG. On line: <www.senepet.cefetmg.br>. [Consultado: 10 dez. 2009].
- OLIVEIRA, M. M. (2005). O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados. p. 149-200.
- PEREIRA, H. J. (1995). *Os novos modelos de gestão: análise e algumas práticas em empresas brasileiras*. 250f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) –Curso de Pós-Graduação em Administração, Fundação Getúlio Vargas. On line: <<http://hdl.handle.net/10438/4577>>. [Consultado: 20 dez. 2011].
- PIRES, L. L. A. (2007). A formação do trabalhador em instituições tecnológicas: diferentes propostas de um mesmo caminho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, 2007. *Anais...* Caxambu: Anped.
- SANTOS, I. C. (2007). Evolução do modelo de gestão. *A gestão escolar na perspectiva democrática: elementos teóricos e instrumentos institucionais de gestão a partir da Constituição Federal de 1988*. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. On line: <http://www.tedebr.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=202>. [Consultado: 22 dez. 2011].
- TAUCHEN, J.; BRANDLI, L.L. (2006). A Gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. *Gestão e produção*, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 503-515, set./dez.