

FLÁVIA MOREIRA BARROCA DE BARROS

O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: O CASO
DA CENTRAL DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
DE FLORESTAL - MG

Dissertação Apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós-
Graduação em Extensão Rural para
obtenção do título de *Magister Scientiae*

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2009

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

B277c
2009

Barros, Flávia Moreira Barroca de, 1966-

O currículo como instrumento da formação profissional
do técnico em agropecuária : o caso da Central de Ensino e
Desenvolvimento Agrário de Florestal-MG / Flávia Moreira
Barroca de Barros. – Viçosa, MG, 2009.

xiii, 114f. : il. ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Louise de Carvalho Fiúza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 103-105.

1. Currículos. 2. Técnicos em agropecuária. 3. Ensino
profissional. 4. Ensino agrícola - Currículos. I. Universidade
Federal de Viçosa. II. Título.

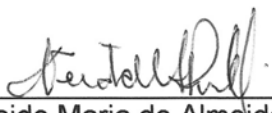
CDD 22.ed. 373.19

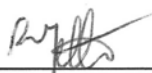
FLÁVIA MOREIRA BARROCA DE BARROS

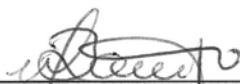
**O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: O CASO DA CENTRAL DE ENSINO
E DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO DE FLORESTAL-MG**

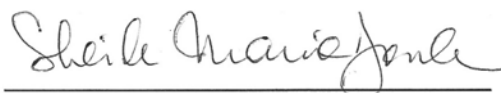
Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação
em Extensão Rural, para obtenção do título
de *Magister Scientiae*.

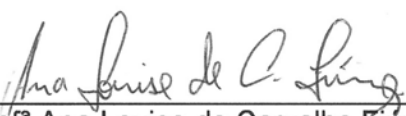
APROVADA: 26 de junho de 2009.


Profª Neide Maria de Almeida Pinto


Profª Rita Márcia Andrade Vaz de
Mello


Profª Maria de Lourdes Mattos Barreto
(Coorientadora)


Profª Sheila Maria Doula


Profª Ana Louise de Carvalho Fiuza
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar este trabalho agradeço a todos os que participaram desta etapa de minha vida e os que em algum momento contribuíram para que ele se realizasse.

A Deus, muitas vezes, meu refúgio e fortaleza durante esse processo.

De maneira especial, ao meu amado esposo Antônio Carlos, companheiro em todos os momentos e as minhas filhas Juliana e Carolina, bênçãos de Deus, que souberam compreender os meus momentos de angústia e distanciamento, demonstrando um amor incondicional.

Aos meus queridos pais Fernando e Sônia, ao meu irmão Alarcon, a minha cunhada Iara, meus sogros Lúcio e Meire, as minhas cunhadas Mara e Solange, a todos os meus familiares, que sempre estiveram presentes me apoiando em mais essa jornada de minha vida.

Sou especialmente grata à minha professora e orientadora, Ana Louise de Carvalho Fiúza, por sua dedicação, compromisso na orientação dessa pesquisa, pelo acompanhando de maneira efetiva deste percurso e pela confiança depositada em mim.

Agradeço aos professores co-orientadores José Ambrosio Ferreira e a Maria de Lourdes Mattos Barreto pela participação no aconselhamento deste trabalho e pelos valiosos e sábios conselhos.

À Universidade Federal de Viçosa, que por meio dos seus docentes e funcionários do Departamento de Economia Rural, pela oportunidade de realização deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo suporte financeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa.

À Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF, na pessoa de seu Diretor, pelo acesso a grande parte do material referente ao Curso Técnico em Agropecuária, indispensável à realização desse trabalho.

Aos docentes da CEDAF pela gentileza e prontidão de participaram dessa pesquisa.

Aos colegas de trabalho da CEDAF, José Oséas, Rita, Dirce, Maria Lúcia, Heloisa, Cláudia, Altina e Ângela, que me auxiliaram na busca por documentos para esta pesquisa.

A amiga Maria Luíza Leão, pelo incansável incentivo e apoio.

Aos amigos do mestrado com quem dividi experiências, angústias e alegrias. E, a tantos outros amigos não nomeados que sabem da importância da força que me deram nesta trajetória.

Obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	x
 RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
 INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO 1	6
O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE FORÇAS	6
 CAPÍTULO 2	16
A TRAJETÓRIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL.....	16
2.1 Contextualização do Ensino Profissional.....	16
2.1.1 Educação Profissional Universal e Compulsória – uma tentativa de romper com a dualidade do ensino	22
2.1.2 A Reforma da educação brasileira nos anos 90	25
2.1.3 Os Currículos das Escolas Agrotécnicas.....	30
 CAPÍTULO 3	34
A INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA ESCOLA FAZENDA DE FLORESTAL	34
3.1 A Fazenda - Escola de Florestal.....	34
3.1.1 O Perfil dos Professores da Escola Agrotécnica de Florestal	40
3.2 Fatores e Forças Intervenientes na Distribuição da Carga Horária do Currículo Escolar.....	44
3.3 Influências sobre o Conteúdo das Matérias do Curso Técnico em Agropecuária.....	72
 CAPÍTULO 4	88
A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE SOBRE O CURRÍCULO	88
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Placa de fundação da Fazenda-Escola de Florestal	34
Figura 2	- Foto aérea do campus Florestal - 2001	39
Figura 3	- Participantes da 9ª Semana do Fazendeiro – EMAF/Florestal	89
Figura 4	- Curso de Extensão de Máquinas Agrícolas realizado na CEDAF	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Representação da formação acadêmica do professores entrevistados	42
Gráfico 2	- Representação da idade e do tempo de magistério dos Professores	43
Gráfico 3	- Representação do tempo de magistério dos professores Entrevistados	44
Gráfico 4	- Carga horária total do curso; carga horária do ensino médio e carga horária das disciplinas da área técnica	46
Gráfico 5	- Representa a soma das cargas horárias das matérias do grupo denominado gestão rural	53
Gráfico 6	- Representa a soma das cargas horárias das Tecnologias Agrícolas	56
Gráfico 7	- Representa a soma das cargas horárias das matérias das Tecnologias Silvícolas	61
Gráfico 8	- Representa a soma das cargas horárias das matérias de Tecnologias de Produção animal	65
Gráfico 9	- Representa a soma da carga horária das matérias de Tecnologias de produção Vegetal	70
Gráfico 10	- Representa a soma da carga horária das matérias culturas	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Reuniões do Colegiado de 1999 a 2008	4
Quadro 2	- Conjunto de habilitações afins e matérias respectivas para agricultura e pecuária	24
Quadro 3	- Cursos oferecidos pela CEDAF	40
Quadro 4	- Grupo 1 de matérias relacionadas à Gestão Rural	51
Quadro 5	- Grupo 2 de matérias relacionadas à Tecnologias Agrícolas	54
Quadro 6	- Grupo 3 de matérias de Tecnologias Silvícolas	58
Quadro 7	- Grupo 4 de matérias Tecnologias de Produção Animal	64
Quadro 8	- Grupo 5 de matérias Tecnologias de Produção Vegetal	68
Quadro 9	- Conteúdos registrados nos diários de classe	73
Quadro 10	- Cursos oferecidos pela Coordenação de Extensão em parceria com SENAR, EMATER e Sindicados Rurais	90
Quadro 11	- Eventos promovidos pela Coordenação de Extensão	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Conhecimento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional da área de agropecuária	75
Tabela 2	- Utilização dos referenciais para elaborar o plano de curso	75
Tabela 3	- Concepção dos Docentes da forma como ocorrem as discussões sobre que conteúdos necessários para a formação do técnico em agropecuária	76
Tabela 4	- Critérios das escolhas dos conteúdos por parte dos professores	76
Tabela 5	- Fontes de pesquisas utilizadas pelos professores para selecionar o conteúdo de sua disciplina	77
Tabela 6	- Frequência das alterações nos conteúdos da matéria	77
Tabela 7	- Concepção dos Docentes da articulação entre as matérias do curso por parte dos professores	78
Tabela 8	- Troca de idéias com outros professores sobre o conteúdo da sua matéria	78
Tabela 9	- Intercambio dos professores de Florestal com professores de outras escolas	79
Tabela 10	- Reconhecimento dos professores da influência do cotidiano no conteúdo da disciplina	80
Tabela 11	- Demanda de conteúdos não programados no plano de curso em sala de aula	80
Tabela 12	- Segmentos da escola participaram das reformulações das Matrizes	81
Tabela 13	- Reconhecimento dos professores da sua participação nas reformulações das Matrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária	82
Tabela 14	- Reconhecimento por parte do professor da influência do egresso nas modificações do conteúdo de sua matéria	83
Tabela 15	- Reconhecimento por parte dos professores das características/qualidades importantes para a formação do técnico ausentes no currículo	84

Tabela 16	- Competências que os docentes consideram importantes na formação do técnico	85
Tabela 17	- Concepção quanto ao perfil ideal do técnico em agropecuária	86
Tabela 18	- Concepção dos professores sobre os segmentos de produtor que a escola atende	86
Tabela 19	- Segmentos da sociedade que participaram das reformulações das Matrizes	92
Tabela 20	- Solicitação de apoio técnico da comunidade/sociedade à escola	93
Tabela 21	- Forma como as solicitações da comunidade/sociedade são atendidas pela escola	94
Tabela 22	- Solicitações da comunidade/sociedade e influência no currículo da escola	94
Tabela 23	- Percepção dos professores quanto à participação da comunidade nas atividades da escola	95
Tabela 24	- Reconhecimento dos professores de influência da sociedade na determinação de conteúdos de sua disciplina	95
Tabela 25	- Percepção dos professores sobre a abordagem que é feita no curso sobre a sustentabilidade ambiental	96
Tabela 26	- Estratégias utilizadas pelo professor para formar técnicos comprometidos com as questões éticas sócio-ambientais	97
Tabela 27	- Concepção dos professores em quais dimensões (Econômica/ Ecológica/ Social/Cultural) as questões ambientais são abordadas nos conteúdos da disciplina que ministra	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACAVE	- Associação Brasileira de Carvão Vegetal
ACAR	- Associação de Crédito e Assistência Rural
AID	- Agency for International Development
AMEF	- Associação Mineira de Empresas Florestais
CAF	- Companhia Agrícola e Florestal
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CCPR	- Cooperativa Central dos Produtores Rurais
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDAF	- Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
CEE	- Centro de Ensino de Extensão
CEPE	- Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COAGRI	- Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
DCNEP	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
EMAF	- Escola Média de Agricultura de Florestal
EMATER	- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
IEF	- Instituto Estadual de Florestas
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
NSE	- Nova Sociologia da Educação
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC	- Secretária de Educação Média e Tecnológica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENETE	- Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG	- Secretaria de Ensino de 2º grau
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUDEMINAS	- Superintendência de Assuntos da Área Mineira do Polígono da Seca
UFV	- Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

BARROS, Flávia Moreira Barroca de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2009. **O currículo como instrumento da formação profissional do Técnico em Agropecuária: o caso da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – MG.** Orientadora: Ana Louise de Carvalho Fiúza. Coorientadores: José Ambrosio Ferreira Neto e Maria de Lourdes Mattos Barreto.

O presente trabalho analisa os fatores que influenciam a composição do currículo trabalhado no curso Técnico em Agropecuária, da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF, ao longo de sua existência. Buscamos compreender a forma como ocorrem as mudanças no currículo do Curso de Técnico em Agropecuária, identificando as mudanças de temas trabalhados na formação do profissional, as fontes de influências das transformações havidas no currículo do curso de Técnico em Agropecuária da CEDAF, os atores neles envolvidos, as demandas advindas da sociedade, e ainda, como as modificações curriculares são incorporadas na prática de ensino dos professores. Para tanto, foi feito um levantamento de dados primários e secundários. No levantamento dos dados primários foram utilizados documentos do curso Técnico em Agropecuária do arquivo na escola e foram realizadas entrevistas com os professores desse curso, identificando a concepção deles sobre o contexto relativo ao processo de modificações do currículo. No processo de levantamentos de dados secundários foi realizada pesquisa em bibliografia especializada, como também nos documentos legais na área da educação profissional. Podemos afirmar que a concepção teórica adotada neste trabalho do currículo concebido primeiro como uma configuração e não como algo dado e segundo como um campo de forças, dentro do qual os desequilíbrios entre os atores envolvidos na sua configuração se estabelece mediante a incontestabilidade da realidade, se sustenta. Ou seja, não é possível, nem para o Estado impor leis que não podem ser operacionalizadas, nem para a escola desconhecer as mudanças advindas da sociedade e do Estado, nem a sociedade, não se adequar a esses novos direcionamentos. Portanto, podemos afirmar a idéia do currículo como algo dinâmico, pulsante e não como um quadro ou documento para constar.

ABSTRACT

BARROS, Flávia Moreira Barroca de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June de 2009. **The curriculum as an instrument of professional training of Agriculture Technician: the case of Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – MG.** Adviser: Ana Louise de Carvalho Fiúza. Co-advisers: José Ambrosio Ferreira Neto and Maria de Lourdes Mattos Barreto.

This work analyses the factors that influence the composition of the curriculum worked on the technical course of Agricultural, of the Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal-CEDAF, throughout its existence. We aimed to understand the way changes on the Agricultural Technical Course curriculum occur, identifying the changes in the subjects worked in the training course, the influence sources of the changes undertaken on the curriculum of CEDAF Agricultural technical course, the actors involved, the resulting demands of the society, and more, the curriculum changes that are incorporated on the teaching practice of the teachers. Thus, a survey of primary and secondary data was made. For the primary data survey, documents of the school file were used and interviews with the course teachers were made, identifying their conception of the context related to the process of modification on the curriculum. In the process of looking for the secondary data, a research was made on the specialized bibliography, in addition to the legal documents in the professional education area. So we can say that the theoretical framework adopted in this study of the curriculum designed first as a setting and not as something given and second as a force field within which the imbalances between the actors involved in its setting is established through unquestionably reality, justifies itself. In other words, it is not possible, Neither for the State to impose laws that can not be operationalized, Nor to school to ignore the changes brought on by society and the state, nor the society, not conforming itself to these new directions. Therefore, we affirm the idea of curriculum as something dynamic, pulsating and not as a picture or document to be evident.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar os fatores que influenciaram a composição do currículo trabalhado no curso Técnico em Agropecuária, da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal - CEDAF, ao longo de sua existência. A proposta de realização dessa pesquisa surgiu a partir dos questionamentos feitos sobre a formação deste técnico e os desafios que lhe são impostos na atualidade pelas novas configurações do meio rural. Desenvolvemos, neste trabalho, uma reflexão acerca dos conhecimentos que compõem o currículo do Curso Técnico em Agropecuária, como espaço de disputas sociais, políticas e culturais.

Nossa pesquisa tomou como objeto de estudo o currículo do curso Técnico em Agropecuária da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (Florestal-MG). A Escola, desde a sua fundação em 1939, teve como objetivo a formação voltada para o meio rural formando, inicialmente, capatazes e administradores de fazenda, ensino primário e profissional-agrícola, técnicos agrícolas. No decorrer dos anos, passou a formar Técnicos em Agropecuária chegando à formação atual de Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática, que passaram a ser oferecidos a partir de 1999, e o Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental e Superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, que são oferecidos a partir de 2008. Percebemos que houve uma diversificação na sua oferta de cursos oferecidos pela CEDAF, o que está em consonância com as novas configurações do meio rural, não mais exclusivamente agrícola mas, antes, em franca conexão com os centros urbanos.

Construímos como problema de investigação a busca por compreender a forma como ocorrem as mudanças no currículo do curso de Técnico em Agropecuária, tentando identificar as fontes de influência das transformações havidas no currículo do curso de Técnico em Agropecuária da CEDAF, os atores nele envolvidos, bem como se as modificações curriculares são incorporadas na prática de ensino dos professores.

Nossas hipóteses para investigação são as seguintes:

- O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir da prática cotidiana dos professores;
- O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir dos direcionamentos legais.
- O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir das influências dos direcionamentos que emergem da sociedade;
- O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir da combinação entre os direcionamentos advindos da sociedade e da legislação, estando os professores condicionados a esses direcionamentos.

A pesquisa realizada teve um caráter descritivo e foi operacionalizada a partir do levantamento de dados primários e secundários. Para o levantamento dos dados primários foram utilizados documentos do curso Técnico em Agropecuária arquivados na CEDAF e a realização de entrevistas com os professores desse curso. No processo de levantamentos de dados secundários foi realizada pesquisa em bibliografia especializada, como também nos documentos legais na área da educação profissional.

Nosso primeiro passo foi solicitar autorização ao Diretor da CEDAF para utilizá-la como *locus* de nossa pesquisa (anexo 1), como também autorização para ter acesso aos documentos (anexo 2). A busca pelos documentos foi orientada pela própria familiaridade da pesquisadora com a instituição, em virtude de ser funcionária da mesma, tendo trabalhado durante sete anos no Serviço de Registro Escolar e já ter manuseado vários documentos antigos.

Porém, durante a coleta de dados nos deparamos com dificuldades operacionais significativas uma vez que o acervo documental da Instituição encontrava-se armazenado e classificado de modo bastante diverso: encontramos documentos arquivados no Serviço de Registro Escolar, na Coordenação de Ensino, na Diretoria e no arquivo inativo. Outro aspecto relevante foi a busca de documentos referentes a um período longo: do ano de 1972, quando foi criado o curso Técnico em Agropecuária, até o ano de 2008, abrangendo, portanto, a documentação de 36 anos, sendo boa parte deles manuscritos.

Entre os documentos selecionados para este estudo estão as Matrizes Curriculares do Curso Técnico em Agropecuária, onde foi possível ter uma visão geral sobre o curso e perceber as mudanças ocorridas ao longo de sua existência. No entanto, não foi possível encontrar nos arquivos da instituição as matrizes curriculares anteriores ao triênio de 1980 - 1981- 1982. Por este motivo tivemos que recompor o período do triênio de 1972-1973-1975 ao triênio de 1978-1979-1980, por meio dos modelos de históricos escolares disponíveis no Registro Escolar.

Outros documentos utilizados em nossa pesquisa foram os diários de classe. Selecionamos no arquivo inativo do Serviço de Registro Escolar os diários de classe das matérias¹ Agronomia Especial (culturas); Agricultura III Culturas; Agricultura IV Culturas; Culturas Extensivas; Agricultura Especial (Culturas I); Agricultura Especial (Culturas II); Agricultura (Culturas), que foram, também, utilizados neste estudo para compreender a mudanças ocorridas no curso. Pois,

Os documentos são uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte de informação e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 39).

Selecionamos, também, livros de atas de reuniões do Conselho Escolar, da Comissão de Ensino, do Colegiado, do Conselho de Classe. Buscamos nas atas das reuniões subsídios para explicar como ocorreram as alterações nas matrizes curriculares. A partir desses documentos foi realizado levantamento dos assuntos discutidos nas reuniões. No livro número 02 de atas do Conselho Escolar constam os registros de 62 reuniões realizadas no período de 1958 a 1974, porém, o levantamento de dados neste livro foi a partir da 57ª reunião datada de 12/04/1972. No livro número 01 de atas da Comissão de Ensino constam os registros de 31 reuniões realizadas no período de 1975 a 1980, sendo feito o levantamento de dados de todas as reuniões.

¹ Os Termos matérias e disciplinas serão usados neste trabalho como equivalentes.

No livro² número 01 de atas do Conselho de Classe, constam os registros de 15 reuniões realizadas no período de 1982 a 1986, sendo feito o levantamento de dados de todas as reuniões. Em outro livro, não numerado, estão atas do Conselho de Classe, porém aparecem, também, registradas atas de reuniões de professores. Neste livro consta o registro de 45 reuniões realizadas no período de 1986 a 1997. No livro número 01 de atas do Colegiado consta os registros de 56 reuniões ordinárias e uma extraordinária, realizadas no período de 1988 a 1996. Em outro livro de atas de reuniões do Colegiado, que não possui numeração, constam o registro de 22 reuniões realizadas no período de 1997 a 30 de abril de 1998. A partir desta data as atas passaram a ser digitadas e arquivadas em pastas por ano. Portanto, ainda no ano de 1998 consta arquivado na pasta de 1998 o registro de mais 7 (sete) reuniões ordinárias e duas extraordinárias. O quadro 1 sintetiza o número de reuniões de 1999 até 2008.

Quadro: 1 - Reuniões do Colegiado da CEDAF de 1999 a 2008

Ano	Número de reuniões por pastas
1999	13
2000	16
2001	14
2002	11
2003	07
2004	06
2005	09
2006	11
2007	13
2008	13

Fonte: Arquivo da diretoria da CEDAF

Foi contabilizado um total de 201 atas de reuniões de Colegiado e 98 atas de outros conselhos e comissões. Foram identificados 201 assuntos nestas reuniões.

²Em alguns livros e em algumas pastas não há uma numeração seqüencial das reuniões, porém para melhor organização dos resumos adotamos o critério de numerá-las a partir da primeira data de cada ano.

Porém, aprofundamos nossa análise considerando os objetivos desta pesquisa, que é o de identificar as mudanças que aparecem nos currículos do Curso Técnico em Agropecuária ao longo de sua existência, os atores envolvidos nessas mudanças, como também identificar possíveis influências advindas das demandas da sociedade e sua influência sobre o currículo. Para isso, selecionamos quatro assuntos: Currículo/Matrizes/Grade (proposta, alterações, reformulações); Carga horária (estudo, alterações); Plano de Curso (importância, apresentação dos programas das disciplinas, conteúdo programático reestruturação) e Demanda externa (convênios/parcerias/solicitações da comunidade/sociedade).

Visando complementar nossa triangulação de dados utilizamos as entrevistas com professores do curso, a fim de identificarmos a concepção destes sobre o contexto relativo ao processo de modificações do currículo, como eles participaram dessas mudanças e como perceberam as demandas advindas da sociedade sobre o currículo. Foram entrevistados dezesseis professores da parte profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária. Entre eles estão o Diretor da Instituição, o Coordenador de Ensino, o Coordenador de Pesquisa e o Coordenador de Extensão. Outras fontes que subsidiaram nossa pesquisa foram as legislações pertinentes à educação e ao curso.

Através destas análises fundamentamos a concepção do currículo como: 1) algo vivo e dinâmico, que se constitui através de choques e embates que se estendem desde o momento da sua proposição até a sua efetivação prática em sala de aula; 2) um instrumento de formação profissional, no caso de cursos técnicos, capaz de qualificar técnicos para a criação de inovações e para a resolução de problemas; 3) um instrumento de qualificação para o trabalho capaz de oportunizar que indivíduos de camadas populares a galgar uma ascensão socioeconômica.

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE FORÇAS

Neste capítulo apresentamos algumas tendências sobre os estudos no campo do currículo. Sabemos que a história do currículo é marcada de um lado pelas teorias tradicionais, que tem o intuito de racionalizar de maneira administrativa a gestão do currículo, de modo a ajustá-lo às exigências econômicas. O currículo é portanto, uma questão organizacional e técnica. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas do currículo questionam as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder.

Os estudos sobre currículo como um campo profissional especializado, nasceram nos Estados Unidos, no início do século XX, manifestando duas tendências, uma mais conservadora e outra mais progressista. Uma foi orientada por Bobbit, baseando-se nos pressupostos da obra *The curriculum* (1918), para quem o sistema educacional deveria funcionar da mesma maneira que uma empresa comercial ou industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Taylor. Esse modelo estava voltado para a economia; consequentemente, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa. A finalidade da educação era o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida ocupacional adulta. Para tanto era necessário mapear tais habilidades de forma a atender as diversas ocupações. O currículo seria uma questão de organização, ou seja, técnica. A outra tendência, de vertente mais progressista, era liderada por John Dewey, que, em 1902, escreveu o livro *The child and the curriculum*, demonstrando a sua preocupação com a construção da democracia liberal e considerando relevante para o planejamento curricular os interesses e as experiências das crianças e dos jovens. (MOREIRA; SILVA,1995)

A partir de 1973, durante a realização de uma Conferência na Universidade de Rochester tem início uma série de tentativas de re-conceituação da concepção de

currículo, liderado por Willian Pinar. Apesar de haver diferentes perspectivas, predominava a rejeição à tendência dominante, de Bobbit e Taylor, fazendo-se críticas ao seu caráter instrumental, apolítico e atóxico. Seus adeptos perceberam que o currículo tecnocrático não se enquadrava bem com as teorias sociais. Segundo Silva (2007:37), *aquilo que, nas perspectivas tradicionais era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais precisava ser questionado e criticado.*

De acordo com a perspectiva fenomenológica, as categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação, não tinham a ver com os significados do “mundo da vida” pelos quais as pessoas constroem e percebem suas experiências. Essas categorias deveriam ser questionadas para chegar à “essência” educacional. Já na perspectiva marxista a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa somente refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe. Porém, nesses dois exemplos, podemos perceber a divisão entre dois campos de críticas aos modelos tradicionais. Manifestam-se as divergências entre as concepções dos marxistas, para quem a experiência individual era secundária e os humanistas, que acusavam os marxistas de subordinarem a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência. (SILVA, 2007)

Entre os reconceitualistas de orientação marxista voltados para o exame das relações entre o currículo e a estrutura social, o currículo e a cultura, o currículo e o poder, o currículo e a ideologia, o currículo e o controle social, a preocupação maior era entender a favor de quem o currículo trabalhava e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. (MOREIRA; SILVA, 1995). Concepções semelhantes ocuparam a atenção de sociólogos britânicos que, sob a liderança de Michael Young, se concentraram para definir novos rumos para a Sociologia da Educação, percebendo o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, ou seja, como o efeito de um processo, envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos poderiam ou não fazer parte do currículo. Assim, *a Nova Sociologia da Educação -NSE - busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição*

do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos (SILVA, 2007: 67). A questão principal da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Essa corrente se dissolveu em várias perspectivas analíticas e teóricas como: o feminismo; os estudos sobre gênero, raça, etnia; os estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo.

De acordo com Silva (2007), uma definição não nos mostra o que é essencialmente o currículo, mas uma definição nos revela o que uma teoria pensa sobre o quê ele seja. O importante é saber quais questões uma “teoria” do currículo busca responder. Deste modo, a questão fundamental de toda teoria do currículo é a de saber *qual conhecimento deve ser ensinado*. Em resposta a essa pergunta, as diferentes teorias do currículo podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. É em função desses elementos que as teorias do currículo se diferem. Quando as teorias tentam responder a pergunta “o quê?”, elas querem responder que tipos de pessoas querem formar, que tipo de conhecimento é importante a partir do tipo de pessoa que considera ideal. *Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?* (SILVA, 2007:15)

Portanto, a questão do poder é que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser somente teorias neutras, supostamente científicas, desinteressadas, enquanto as teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, pois ela está implicada em relações de poder. As teorias tradicionais concentram-se mais em questões técnicas, uma vez que aceitam mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes. Neste sentido o conhecimento a ser transmitido é inquestionável, sendo apenas necessário organizá-lo. As teorias críticas e pós-críticas vão além, querem saber “o porquê?” de um determinado conhecimento estar no currículo e não outro. As concepções críticas estão interessadas nas conexões entre saber, identidade e poder. São os conceitos utilizados por uma teoria para conceber sua realidade que a define. (SILVA, 2007)

As teorias críticas do currículo fazem uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, que não se preocupam em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento, tomando Silva (2007:30), o *status quo* como referência desejável. *Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo.* Já as teorias críticas do currículo desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Nas palavras de Silva (2007:30), *para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz.*

Diferenciando-se da concepção crítica temos, ainda, as teorias pós-críticas, que enfatizam a necessidade de percepção do multiculturalismo. Constituem-se em um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Silva (2007) afirma haver uma continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica do currículo. A tradição crítica chamou a atenção para as determinações de classe do currículo e o multiculturalismo apresentou outro foco de origem da desigualdade em matéria de educação e currículo, pautado nas questões de gênero, raça e sexualidade.

Dentro desta visão político-cultural podemos destacar a perspectiva de Forquin (1993:14), para quem *toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura³ e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.* Essa nova geração seria apresentada a determinados valores e princípios escolhidos por um grupo social específico, através do currículo. Assim, a escola ensina uma parte restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, selecionando parte da cultura viva de uma comunidade humana.

³ Segundo Forquin (1993:12) o significado da palavra cultura quando se fala da função de transmissão cultural da educação é essencialmente, um patrimônio de conhecimento e de competência, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Também para Silva (1990), o currículo está impregnado por relações de poder. Para ele, o que é escolhido como conhecimento escolar compõe uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades. Tanto o conhecimento em geral como o conhecimento escolar são produtos de um processo incessante e desinteressado de busca da verdade. Segundo o autor, o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, está diretamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista.

Para esses autores, portanto, o currículo é visto como um artefato político e cultural. Ou seja, o currículo não é um artefato inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. O currículo está imbuído em relações de poder e imprime visões sociais particulares e interessadas. Desta forma, ele é visto como uma área contestada, uma arena política. *O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação* (MOREIRA; SILVA, 1995:8).

O currículo não é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos que, de alguma maneira, surge nos livros e nas salas de aula de um país. Ele sempre é parte de uma seleção, que é feita por alguém, a partir da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Portanto, *ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo* (APPLE, 2000:53). Segundo Grundy (1987), o currículo *não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas* (GRUNDY, 1987, apud Sacristán, 2000:14).

Na tentativa de traduzir a complexidade do campo em estudo e os diversos significados, às vezes parciais e também contraditórios, que demarcam a literatura especializada, Schubert (1986), citado por Sacristán (2000), aponta algumas imagens que o conceito de currículo nos traz:

1) o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelos alunos dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; 2) o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; 3) o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos da aprendizagem; 4) o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; 5) o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; 6) o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SCHUBERT, 1896, apud.SACRISTÁN, 2000:14).

Os currículos também expressam o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um determinado momento, por meio deles se realizam os fins da sociedade no ensino escolarizado. Eles também desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, conforme as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis (SACRISTÁN, 2000:17). Portanto, não se pode reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo, pois assim estaríamos desconsiderando os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, na forma e conteúdos que se apresenta, é uma opção historicamente configurada, que se consolidou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; estando impregnado de valores e pressupostos, que é preciso decifrar. Quando o currículo é definido, está se apresentando a concretização das funções da própria escola e o modo particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, em uma trama institucional. (SACRISTÁN, 2000:15)

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto; destina-se a determinados professores e alunos; usa de determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto, que é o que dá o significado real. Portanto, segundo Sacristán (1995), a única teoria capaz de dar conta desses processos é a crítica,

que coloca em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000:21). O currículo tem que ser entendido, conforme Sacristán (1995), como:

a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc (SACRISTÁN, 1995:86-87).

Compreender o currículo como uma práxis significa aceitar que muitos tipos de ações interferem em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas e num mundo de interações culturais e sociais, que é um mundo construído e que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (GRUNDY, 1987, apud SACRISTÁN, 2000:21). Para que o currículo contribua para o interesse emancipatório ele deve ser entendido como uma práxis, baseada na ação e reflexão, apoiando-se nos princípios que se seguem:

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão mais do que um plano que precisa ser cumprido, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado numa espiral de pesquisa-ação.*
- b) Uma vez que a práxis tem lugar no real e não no mundo hipotético, o processo de construção do currículo não deve se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve.*
- c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.*
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos convertem-se em participantes ativos na elaboração do seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor.*

e) Do princípio anterior deduz-se que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba por ser imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo (GRUNDY, 1987, apud Sacristán, 2000:49).

De acordo com Sacristán (2000:101), *o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.* Para o autor, o currículo não pode ser analisado como um objeto estático, mas como a busca de um equilíbrio entre vários compromissos. Portanto, percebendo o currículo como algo que se constrói e para que ele não se torne uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas, é necessária uma intervenção ativa, discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes: professores, alunos, pais, sociedade.

Sacristán (2000) interpreta o currículo como sendo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados. Ele distingue seis momentos no processo de desenvolvimento do currículo, que são: um currículo prescrito, um currículo apresentado aos professores, um currículo modelado pelos professores, um currículo em ação, um currículo realizado e um currículo avaliado. Segundo Sacristán (2000), devemos entender o currículo no contexto no qual ele se configura e nas condições em que ele se desenvolve, uma vez que ele é um objeto social e histórico. Sacristán destaca que:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenado com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (SACRISTAN, 2000:107).

Segundo Grundy (apud Sacristán, 2000:165), se o currículo é uma prática, significa que todos os que participam dela são sujeitos, não objetos, ou seja, são elementos ativos. Nesse processo de intervenção subjetiva não se pode desconsiderar a dimensão política, questionando-se acerca da propriedade de intervir ou não, onde e em que medida. Segundo Sacristán (2000:165), sobre o professor incidem não somente as determinações a serem respeitadas, provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas sobre ele recai, também, as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto, no qual vivem e isso o faz intervir, devido à responsabilidade para com eles. Não é novidade para o pensamento pedagógico que a consciência ou o ponto de vista dos professores constituem um fator condicionante da educação e, mais especificamente, das aprendizagens dos alunos. Também existe uma preocupação da investigação pedagógica em considerar seu papel de mediador nos processos de ensino. Portanto, para Sacristán, analisando o desenvolvimento do currículo na prática, a idéia de mediação compreende o professor como um mediador crucial entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando toda a gama de aprendizagens dos alunos. Ainda sobre o poder de modelação do professor, Sacristán (2000) diz:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares impostas de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contra-peso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou melhora da qualidade da prática de ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. A mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas, também, através das pautas de controle dos alunos nas aulas, porque, com isso, mediatizam o tipo de relação que os alunos podem ter com os conteúdos curriculares (SACRISTÁN, 2000:166).

Contudo, por ser a atividade dos professores uma ação que transcorre dentro de uma instituição a sua prática está inevitavelmente condicionada. Sua ação não é

decidida no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento balizadas por uma diretriz administrativa específica, pela política curricular do governo, pela tradição que se acata sem discutir ou por outros determinantes sociais. Portanto, para o autor, não se deve focar de forma exagerada a importância dos professores no direcionamento do ensino. *A Margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização* (SACRISTÁN, 2000:168). O professor não escolhe as condições nas quais realiza o seu trabalho, como também, não tem grande margem de liberdade em desenvolvê-lo.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

Neste capítulo pretendemos contextualizar historicamente a evolução do Ensino Profissional, dando um destaque para a formação agrícola, para que possamos compreender as influências que incidem sobre o Curso Técnico em Agropecuária. Para entendermos o ensino técnico oferecido atualmente no Brasil é necessário apresentar, de maneira sucinta, um histórico que favoreça a compreensão sobre o tema.

2.1 Contextualização do Ensino Profissional

Segundo Cunha (2000a), com o término da escravidão no Brasil, se acentuaram as representações sociais em relação ao trabalho as diferenças entre trabalho manual e intelectual. O primeiro passou a ser identificado com os escravos e seus filhos enquanto o segundo, com os trabalhadores brancos, denotando-se, desde esta época, a divisão e hierarquização entre o conhecimento intelectual e o manual.

Cunha (2000a) ressalta que, apesar de na época do Império, dadas às características de nossa economia, a educação agrícola ter predominado quantitativa e qualitativamente, foi a educação manufatureira e industrial que se tornou o paradigma para a educação profissional, sendo reservada às classes menos favorecidas, reforçando a diferença entre os que detinham o saber e os que executavam as tarefas manuais.

Segundo Kuenzer (1988), a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte era para atuar no sistema produtivo, nas funções técnicas que se encontravam em nível baixo e médio na hierarquia ocupacional. Sem possibilidades de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a principal clientela dos cursos de aprendizagem e dos cursos técnicos.

Em 1909, foram criados pelo governo federal, através do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, os primeiros cursos profissionais, e abertas 19 escolas de aprendizes artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. De acordo com Kuenzer (1988), o surgimento destas escolas não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período. Seu objetivo era muito mais social do que técnico. Essas escolas possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, formalizou-se, desse modo, uma dualidade estrutural. Os cursos de aprendizes de artífices eram ministrados gratuitamente dentro de uma ação assistencialista, como pode ser visto na justificativa do decreto:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (DECRETO LEI N.º 7.566/1909).

Manfredi (2002) observa que a Primeira República foi marcada como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, com a criação de novas práticas e concepções de Educação Profissional. Ao lado da concepção assistencialista e compensatória apareceu a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça e à vadiagem, compatíveis com as idéias revolucionárias da República e com a concepção anarco-sindicalista, que defendia a educação integral voltada para a formação profissional e para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado paulista.

Conforme Kuenzer (1988), no início do Século XX o desenvolvimento industrial no Brasil era desigual, estando basicamente localizado no centro sul, especificamente, em São Paulo. Contudo, as escolas de artífices voltam-se mais para a qualificação de artesãos do que para a qualificação de profissionais para as

indústrias. A localização das escolas nas capitais dos Estados obedeceu mais a critérios políticos do que a critérios de desenvolvimento urbano e sócio-econômico.

Segundo Romanelli (2006), antes da Reforma Francisco Campos, na década de 30, a estrutura do ensino existente, até então, nunca tinha sido organizada em termos de um sistema nacional. Existiam sistemas estaduais, alheios a uma política nacional de educação. Segundo a autora, a reforma de 1930 foi inovadora, dando uma organização ao ensino e refletindo uma realidade sócio-política também nova. A essa reforma é creditado o mérito de ter dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Porém, essa reforma deixou a margem o ensino primário e normal e os diversos ramos do ensino médio profissional, como também não tratou de estabelecer articulações entre os vários ramos do ensino médio.

Romanelli (2006) também aponta alguns aspectos negativos da reforma de 30, como o de não ter se preocupado com a implantação efetiva de um ensino técnico e científico. A reforma manteve uma concepção liberal-aristocrática relativa à educação, voltada para carreiras liberais. Para a autora, a reforma era um reflexo da sociedade naquele momento, oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social em novas bases e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava fortemente comprometida. A expansão do ensino e sua renovação ficaram subordinadas, de um lado, pelos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que demandavam inovações de toda ordem e, de outro, pela velha aristocracia, apegada às velhas concepções.

O período que vai de 1930 a 1937 é, segundo Romanelli (2006), marcado pela atuação do Governo Provisório, no qual as necessidades do desenvolvimento econômico-industrial e de uma nova ordem social burguesa impuseram debates entre os governistas, católicos e liberais, a respeito da educação. De um lado, os liberais defendiam o direito de todos à educação, que deveria ser assegurada pelo Estado, devendo ela ser pública, gratuita, democrática, como também, leiga, contrariando a Igreja Católica, que até então monopolizava o Ensino Médio não gratuito e voltado para a elite. Em função da disputa acirrada e sem acordos, foi lançado em 1932, pelos renovadores, um documento denominado *Manifesto dos*

Pioneiros da Educação Nova, que tornou pública as propostas defendidas e conseguiu influenciar a Constituição de 1934.

Porém, após três anos, foi promulgada a Constituição de 1937, que instalou o Estado Novo. Essa Constituição não teve a amplitude da de 1934 quanto à educação, não dando ênfase ao dever do Estado em oferecer a educação pública. No entanto, foi mais enfática na questão do ensino profissional, referindo-se a ele como *um ensino destinado às classes menos favorecidas*, deixando explícito o dualismo no sistema educacional de discriminação social. (ROMANELLI, 2006:152-153)

Ainda de acordo com Romanelli (2006), com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, houve uma espécie de adormecimento nas lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais. Sendo que, somente em 1942, começam a ser reformados alguns ramos do ensino como a “Reforma Capanema”, que abrangeu os ramos do ensino primário e médio. Foram decretadas, entre 1942 e 1946, as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, que organizou o ensino acadêmico, do Curso Normal, do Curso Comercial, do Curso Industrial e do Curso Agrícola, sendo todos estes cursos de formação profissional.

Na década de 40, o atendimento à demanda da economia de mão-de-obra qualificada para a indústria, surge como preocupação objetiva. Sendo que, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, a educação profissional passou a ter uma organização sistemática para promover a formação técnica. A partir de 1942, todas as escolas criadas em 1909 passaram a oferecer cursos de formação profissional, além dos cursos básicos e de aprendizagem. Todavia, essas escolas se caracterizavam por uma proposta curricular predominantemente prática, com rara preocupação na formação teórica. Também foi estabelecida a equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo o prosseguimento de estudos em nível superior nos cursos relacionados ao ramo do curso concluído (KUENZER, 1988:13-14).

O ensino secundário tinha como objetivo formar dirigentes e preparar para o superior e os demais ramos do ensino médio formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia, ou seja, o ensino agrícola

formaria mão-de-obra para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário, o ensino comercial, para o setor terciário e o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário (CUNHA, 2000c:41).

A educação para o trabalho foi dessa forma centralizada em um sistema federal de ensino técnico e complementada por um sistema privado, paralelo ao estatal, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, organizado pela Federação das Indústrias e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (KUENZER, 1988:14). De acordo com o Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominada de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, foi estabelecida a primeira regulamentação do ensino agrícola de nível médio.

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura (DECRETO-LEI N.º9.613/1946).

O ensino agrícola foi organizado em dois ciclos, a saber: no primeiro, o básico agrícola, de quatro anos e o de mestria, de dois anos; no segundo, ficaram os diversos cursos técnicos de três anos. Segundo a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a articulação no ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino se dava da seguinte forma: o curso de iniciação agrícola estava articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o curso de magistério de economia doméstica agrícola com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo. Após a conclusão de um curso agrícola técnico, o egresso tinha a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído (Decreto-Lei n.º9.613 – 20/08/1946).

Segundo Cunha (2000c), a constituição de 1946, que teve a influência direta dos educadores liberais, estipulava que o Congresso deveria aprovar uma lei que fixasse diretrizes para a construção do sistema educacional do país. Foi então nomeada uma comissão de educadores, liderados por Anísio Teixeira, para fazer um anteprojeto, enviado ao Congresso em 1948. Começou, assim, uma longa

discussão, que resultou na Lei n.º 4.024, votada em dezembro de 1961, 13 anos depois da apresentação do anteprojeto.

Segundo Romanelli (2006), foi mantida a mesma estrutura e organização do ensino anterior, ou seja: *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternais e jardins de infância; *Ensino primário* de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas; *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, o colegial, de três anos, ou o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o *Ensino superior*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu a equivalência plena entre os cursos de ensino profissionalizantes e o de ensino secundário (propedêutico), para efeito de ingresso nos cursos superiores. Houve a união na mesma estrutura dos dois sistemas de ensino, passando a existir dois ramos de ensino médio diferentes, o propedêutico (científico) e o profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola (KUENZER, 1988:14).

Para Romanelli (2006), a única vantagem da lei foi o fato de ela não ter prescrito um currículo fixo e rígido em todo território nacional, em cada ramo de ensino, quebrando a rigidez e certo grau de descentralização. Embora tenha sido timidamente ensaiada, na prática as escolas continuaram compondo o currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que dispunham, ou seja, mantiveram o mesmo currículo de antes. Para o ensino secundário, a situação foi mais grave, pois a proposta do Conselho Federal de Educação para o sistema federal de ensino propôs quatro modelos de currículo que pouco se diferenciavam entre si e foram adotados pela maioria das escolas.

Romanelli (2006) ressalta que, na década de 60, a influência norte-americana orientou a política educacional brasileira desse período, por meio de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Agency for International Development – AID (MEC-USAID), fazendo com que essa influência refletisse no ensino de segundo grau, que deveria atender a maior parte da população, com vistas a um desvio de demanda ao ensino universitário.

Em face à proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, que se constituía em um ideal da ditadura militar de 1964, ocorreram significativas mudanças na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional. Assim, fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, por meio da constituição de um sistema educacional que amenizasse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. Surgiu, então, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71, de 30 de março de 1971, assinada pelo Ministro da Educação, que expressava, assim, a nova concepção: *também na educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento* (KUENZER, 1988:15-16).

2.1.1 Educação Profissional Universal e Compulsória – uma tentativa de romper com a dualidade do ensino

A lei n.º 5.692/71 tentou romper com a dualidade do ensino como um sistema único, onde todos passariam pela educação profissional, cuja finalidade era a qualificação para o trabalho por meio de habilitação profissional. Segundo Kuenzer (1988), na prática ocorreram poucas mudanças, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais, que impossibilitaram que a desejada homogeneidade ocorresse.

Houve uma tentativa de resolver no interior da escola, por meio da homogeneidade, a divisão do trabalho intelectual e manual, que apontavam para as diferenças de classe que estavam postas na sociedade. Esta medida compulsória de profissionalização fez com que muitas escolas dessem prioridade para cursos de baixo custo, sem se preocuparem com possibilidade de colocação de seus alunos no mercado de trabalho, gerando um contingente enorme de habilitados sem perspectiva de emprego, que continuava a aspirar por um ensino superior, entretanto, agora, sem uma preparação adequada. Questões como a do acesso desigual à escola aliados a não concretização do milagre econômico fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no ensino de 2º grau não se

efetivasse. Assim, o avanço conseguido na proposta de uma escola única ficou comprometido e a dualidade estrutural anterior persistiu de forma velada.

Com a Lei n.º 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colegial passou a se chamar ensino de 2º grau. O ensino obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos, embora a terminologia unificada não correspondesse a uma organização integrada das oito séries. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação em magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior.

O currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus ficou composto por uma parte de educação geral e outra de formação especial. A educação geral deveria fornecer uma base comum de conhecimento, dominante no ensino de 1º grau. Já a formação especial para o 1º grau visava à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, podendo ser incluída nas séries finais desse nível, em caráter não dominante. Já para o 2º grau, o currículo visava à habilitação profissional, conforme o transcrito a seguir:

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;*
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (LEI N.º 5.692/71).*

Assim, a educação geral definia a continuidade, e a formação especial a terminalidade. No tocante à educação geral foi fixado, pelo Conselho Federal de Educação, um núcleo comum para todos os níveis e para todo território nacional, em caráter obrigatório. E, para a parte relativa às habilitações profissionais do 2º grau, o Conselho fixou pelo parecer 45/72, um mínimo a ser exigido em cada habilitação (ROMANELLI, 2006:240). A profissionalização universal e compulsória apresentou a terminalidade do 2º grau através de 130 habilitações técnicas, apresentadas no Parecer n.º. 45/72, que também fixou um núcleo comum e o mínimo necessário de 2900 horas para habilitação de técnico do setor primário, nas quais se incluíam pelo menos 1200 horas de conteúdo profissionalizante (CUNHA, 2000c, p.190-191). Conforme o anexo C do parecer 45/72, o conjunto de habilitações afins e matérias respectivas para agricultura e pecuária era o seguinte:

Quadro 2 - Conjunto de habilitações afins e matérias respectivas para agricultura e pecuária

Matérias			Distribuição pelas Habilitações	
N.º de ordem	Títulos	Agropecuária	Agricultura	Pecuária
1	Desenho e Topografia			
2	Administração e Economia Rural			
3	Agricultura			
4	Zootecnia			
5	Construções e Instalações			
6	Irrigação e Drenagem			
7	Culturas			
8	Criações			

Fonte: Ministério da Educação. Do ensino de 2º grau: leis-pareceres

Contudo, a política de profissionalização não teve sucesso, segundo Cunha (2000d). No 1º grau, por falta de recursos financeiros e pela carência de pessoal qualificado e, no 2º grau, em virtude ao fato de que no que se refere às escolas privadas, as mesmas nunca incorporaram essas determinações curriculares, uma vez que o ensino propedêutico era a sua principal razão de ser. Já na rede pública

foi a falta de recursos que dificultou a pretendida profissionalização do ensino. Assim, a profissionalização imposta no 2º grau deixou de ser obrigatória pela Lei n.º 7.044/82, que reorientou a reforma de onze anos antes. Essa nova medida legal liberou as escolas, que não desejavam ou que não tinham condições de ministrar o ensino profissional aos seus alunos, de fazê-lo, restabelecendo o ensino propedêutico, que visava o ingresso na universidade.

2.1.2 A Reforma da educação brasileira nos anos 90

De acordo com Kuenzer (1988), e Schwartzman (2005), após vinte anos de ditadura militar foi elaborada a constituição de 1988, que declarava a educação básica como um “direito subjetivo” de cada indivíduo. Durante todo o processo de discussão da Carta Constitucional de 1988, participaram educadores organizados nos movimentos sociais, que constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública, com o objetivo de elaboração de uma política nacional que garantisse uma formação cidadã, em todos os níveis, sem dualidades e discriminações, bem como a definição de uma política de formação e valorização do magistério. Assim, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, produzindo, em princípio, mais liberdade e flexibilidade para as instituições educacionais, em todos os níveis, para que pudessem organizar os seus conteúdos programáticos e gerenciar os seus próprios assuntos.

Essa política educacional reservou um lugar especial ao ensino técnico. Segundo Cunha (2000d) e Castro (2005), se, por um lado, ela partiu do pressuposto da necessidade econômica da formação técnica de profissionais de nível médio, em todos os setores; por outro, ela fez uma análise rigorosa a respeito das escolas técnicas da rede federal. As escolas técnicas da rede federal haviam se transformado em uma alternativa de ensino médio, gratuito, de boa qualidade, para as elites, que não tinham como objetivo trabalhar como técnicos e sim, ingressar nos cursos superiores de forma mais fácil. Assim, as escolas técnicas foram perdendo seu objetivo principal: formar pessoal técnico qualificado. Deste modo, para a otimização econômica dos recursos financeiros os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes que, de fato, estivessem interessados em trabalhar na sua especialidade.

Neste sentido, o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 — regulamentador do § 2º do art. 36 e dos arts. 39 a 42 da nova LDB — estabeleceu que *a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este* (artigo 5º). Desta forma, os cursos técnicos de 2º grau, que até então eram oferecidos de forma integrada passaram, a partir de 1998, a funcionar em dois segmentos distintos: ensino médio e educação profissional de nível técnico. Assim sendo, a educação profissional ficou com uma organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo o aluno fazer o curso profissionalizante de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio. Para se formar como técnico em agropecuária, o aluno deveria cursar o ensino médio, que deveria ter no mínimo 2400 horas e a habilitação no curso Técnico em Agropecuária com 1200 horas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEP foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 04/99, homologada pelo Ministro da Educação. As DCNEP fundamentavam-se no Parecer CNE/CEB n.º 16/99 e se caracterizam como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas, na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. Essas Diretrizes, atendendo ao Aviso Ministerial n.º 382/98, consideram duas premissas básicas; a de possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área e a de que cada instituição pode construir seu currículo pleno, considerando as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade, para atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

O Parecer CNE/CEB N.º 16/99 orienta as escolas para uma construção do currículo baseada nas demandas identificadas na sua vocação institucional e na sua capacidade de atendimento. As diretrizes devem conduzir ao aprimoramento do processo de formação do técnico de nível médio, não devendo esgotar em si mesmas. Essa construção do currículo deve propiciar a inserção e a reinserção

desses profissionais no mercado de trabalho atual e futuro. Ainda, o Parecer CNE/CEB N.º 16/99 estabelece que,

o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. (...) Além de atender às normas comuns da educação nacional e às específicas dos respectivos sistemas, o projeto pedagógico deve atentar para as características regionais e locais e para as demandas do cidadão e da sociedade, bem como para a sua vocação institucional. A escola deverá explicitar sua missão educacional e concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, bem como as de desenvolvimento dos docentes. (...) Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores (PARECER CNE/CEB N.º16/99).

Porém, a Resolução CNE/CEB n.º 04/99 trouxe em seu texto que os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico deveriam ser estabelecidos pela escola para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, e que o Ministério da Educação divulgaria referenciais curriculares por área profissional. Esses referenciais curriculares só foram publicados no ano de 2000.

Segundo Kuenzer (2003), o Decreto n.º. 2.208/97 fez uma ruptura entre o ensino médio e a formação profissional, pois determinava que este tivesse uma organização curricular própria e independente do ensino médio, não equivalente a este para fins de continuidade de estudo. Portanto, o referido decreto desarticulou os currículos e condicionou a equivalência e a certificação do técnico de nível médio ao cumprimento de forma concomitante ou sequencial das duas modalidades.

Manfredi (2002) fez críticas à separação entre os ensinos médio e profissional. Para ela, houve o ocultamento de intenções de redução de custos do aluno do ensino profissionalizante, mais alto do que o aluno do ensino médio regular, legitimando um projeto não consensual, que instaurou a desestruturação das redes de ensino preexistentes e buscou transferir a responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para estados, municípios, setor produtivo e organizações não governamentais. Diante das críticas, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva se comprometeu com educadores progressistas a revogar o Decreto n.º 2.208/97. Entretanto, o percurso político trilhado até a promulgação de um novo decreto foi atravessado por um denso debate.

Três vertentes se evidenciaram nesse debate. A primeira defendia a tese de apenas revogar o Decreto n.º 2.208/97; a segunda se manifestava a favor da manutenção do decreto n.º 2.208/97 e a terceira indicava a necessidade de revogação do decreto n.º 2.208/97 e de promulgação de um novo Decreto. (FRIGOTTO; CIAVATTA, e RAMOS, 2005: 23-24). O Decreto n.º 2.208/97 foi revogado, em 23/07/2004, pelo Decreto n.º 5.154, que em seu artigo 1º determina de que forma a educação profissional deve ser desenvolvida:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
II – educação profissional técnica de nível médio; e
III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (DECRETO LEI n.º 5.154/2004).

O Decreto também viabilizava, em seu artigo 3º, a oferta de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização, em todos os níveis de escolaridade, por itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser

ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

*§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.*

*§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (DECRETO LEI N.º 5.154/2004).*

Segundo o parágrafo 1º do Artigo 3º do Decreto n.º 5.154/2004, *considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudo.* Essas etapas que conferem terminalidade podem ser organizadas como cursos específicos, módulos, ciclos, blocos temáticos, projetos, alternâncias de estudos com trabalho ou outras formas, *sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar, conforme orientação do Artigo 23 da LDB (PARECER CNE/CEB N.º 39/2004).*

Em seu artigo 4º, coloca a articulação do ensino médio com o técnico de forma integrada, concomitante ou subsequente:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n.º 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na

qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, 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; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei n.º 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (DECRETO LEI N.º 5.154/2004).

De acordo com Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005), a minuta do Decreto n.º 5.154/2004 foi fruto de um conjunto de disputas, gerado a partir de uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. Por isso é um documento híbrido, com contradições, que mostra que a luta dos setores progressistas envolvidos deve ser compreendida por intermédio das disputas internas da sociedade, nos Estados e nas escolas. De acordo com esses autores, o Decreto n.º 5154/2004 tentou resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, comportando a diversidade própria da realidade brasileira e ampliar os seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em anexo 3 apresentamos o quadro resumo das legislações de ensino, numa tentativa de demonstrar pontos importantes da organização curricular que vem influenciando o currículo do curso Técnico em Agropecuária.

2.1.3 Os Currículos das Escolas Agrotécnicas

No que se refere particularmente aos currículos das escolas agrotécnicas, a educação agrícola, a partir dos anos 70, esteve vinculada com o projeto de desenvolvimento do país aparecendo, assim, como condição para o crescimento econômico. Os currículos oficiais do ensino técnico em agropecuária sedimentavam-se em um enfoque tecnicista, com uma preocupação voltada para o

atendimento ao processo de industrialização então vigente, o qual se encontrava atrelado ao mercado. Esta questão do vínculo com o setor produtivo mais integrado à indústria pode ser vista por intermédio da criação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), que foi criada pelo Decreto n.º 72.434 de 09 de julho de 1973, para definir a política para o ensino técnico, que tinha como finalidade proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do Ministério da Educação e Cultura. A política da COAGRI para o ensino agrícola foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão dando uma identidade única a esta modalidade de ensino, como também por equipar as escolas para um ensino em sintonia com as tecnologias afins às diretrizes de um desenvolvimento rural de caráter modernizador e produtivista.

Na maior parte do período de atuação da COAGRI na concepção e execução das políticas para a educação agrícola, ela esteve sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985). Em 1986, a COAGRI foi extinta pelo decreto n.º 93.613, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau subordinado diretamente à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG), e, posteriormente, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que depois passou a ser denominada Secretária de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e, hoje, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). (MEC/SETEC :2007)

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/96, a educação profissional passou por uma nova reformulação. Essa lei previa que o aluno da educação profissional poderia ser egresso do ensino fundamental, médio ou superior, como também qualquer trabalhador em geral, jovem ou adulto. Previa, também, a articulação com o ensino regular ou outras estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou em ambientes de trabalho. Ela também estabelecia três níveis de ensino para a sua formação: *o básico*, que se destinava à qualificação, reprofissionalização e atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular - modalidade de educação não-formal; *o técnico* destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou

egressos do ensino médio, com currículo próprio fixado pelo MEC e o *tecnológico*, correspondente aos cursos de nível superior para atender a diversos setores da economia.

No seu artigo 12, essa lei determinou que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, teriam a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, sendo os currículos norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. No entanto, Soares (2003) observou que em muitas escolas houve apenas um rearranjo nos currículos para formatá-los de acordo com as exigências da Reforma, mas não houve mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Embora haja a permanência da perspectiva produtivista nos currículos das escolas agrotécnicas, ganham força as críticas ambientalistas que, como a de Moreira (2000), aponta para o atrelamento entre a produção industrial e a lógica dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde. Como bem descreve Almeida (1997), a “Revolução Verde”, iniciada nos anos 60, tinha como princípios básicos o aumento da produtividade por meio do uso intensivo de insumos químicos, variedades de sementes de alto rendimento geneticamente melhoradas, irrigação e mecanização, criando a idéia do “pacote tecnológico”. Os objetivos traçados eram condizentes com o contexto mundial, pois estava ocorrendo a crise no mercado de grãos alimentícios, o aumento do crescimento demográfico, com a previsão de uma catástrofe alimentar. Esse padrão tecnológico produtivo americano foi o modelo que influenciou a economia brasileira do final dos anos 60 em diante (NAVARRO, 2001).

As últimas alterações curriculares referentes às escolas agrotécnicas foram propostas em meados dos anos 90, quando a educação profissional passou por uma reformulação que foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/96. Essa lei determinou no artigo 12 que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e aquelas referentes ao sistema de ensino, teriam a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Os currículos foram então norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Porém, segundo Soares (2003), a estruturação curricular que foi recomendada às Escolas Agrotécnicas,

por via de documentos legais, configurava um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado da realidade. Para a autora, a vinculação da educação profissional ao mercado de trabalho ficou explícita, tendo os documentos do MEC uma ligação muito estreita com os encaminhamentos do setor produtivo e dos organismos internacionais e financeiros.

Notamos, assim, que os projetos curriculares para o ensino técnico em agropecuária, ao longo da história brasileira, tiveram a pretensão, embora não a instrumentação necessária, de serem utilizados em consonância com as políticas públicas, instaurando nas instituições de ensino o pensamento oficial, voltado para o atendimento das demandas de mão-de-obra do setor produtivo capitalista (SOARES, 2003). Assim, no que diz respeito especificamente aos estabelecimentos de formação das ciências agrárias, nos cursos profissionalizantes e superiores predominou uma visão que reforça os papéis do desenvolvimento tecnológico e da difusão de tecnologia para a promoção do desenvolvimento rural.

CAPÍTULO 3

A INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA ESCOLA FAZENDA DE FLORESTAL

Como vimos no capítulo anterior, a legislação de ensino impõe mudanças à organização curricular. Neste capítulo, apresentaremos a Escola de Florestal e buscaremos identificar as mudanças ocorridas no Currículo do Curso Técnico em Agropecuária nela oferecido. Apresentaremos, também, os temas trabalhados no curso deste a sua criação até a data desta pesquisa. Os dados obtidos foram organizados e apresentados trazendo informações encontradas em documentos da instituição, e também informações empíricas por meio das entrevistas realizadas com os professores.

3.1 A Fazenda - Escola de Florestal



Figura 1- Placa de fundação da Fazenda-Escola de Florestal

A Fazenda-Escola de Florestal foi inaugurada em 26 de abril de 1939 (figura 1), no Governo Benedito Valadares, destinada à formação de capatazes e administradores de fazenda, além de ministrar cursos rápidos para fazendeiros. A Escola foi fundada, portanto, dentro do espírito da época, atendendo às diretrizes para a educação da época que preconizavam o trabalho como ideal educativo. De acordo com Vieira (2007), a intervenção do Estado Novo (1937-1945) ao fixar os postulados fundamentais à educação dos brasileiros, tinha como princípios uma série de valores, entre os quais, o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e ao trabalho. O trabalho era visto como ideal educativo podendo ser sintetizado na fórmula "aprender fazendo". A materialização destes princípios pode ser percebida pela criação e/ou aperfeiçoamento de diversas escolas, tais como: Fábrica Cândido Tostes em Juiz de Fora, Fábrica Escola de Itajubá, Fábrica Escola Benjamim Guimarães, Instituto João Pinheiro e o de Barão de Camargos, dentre outros. Segundo a autora, merece destaque a fundação da Fazenda Escola de Florestal, onde se pode perceber, através do discurso de Benedito Valadares, quando da sua inauguração:

dentro do plano de ressurgimento econômico, esta iniciativa destina-se a servir aos que cooperam para a grandeza e prosperidade estadual através da agricultura, pelo íntimo e direto contato de fazendeiros e poder público. A feição que a informa e domina é a de escola viva, em que se aprende pela prática, se adquirem conhecimentos pela ação, o aprendizado e o trabalho (VALADARES, apud Vieira, 2007:42).

Em 1943, foi dada outra finalidade à Fazenda, que passou a abrigar menores, ministrando-lhes ensino primário e profissional-agrícola, estando subordinada ao Departamento de Ensino Técnico da Secretaria da Agricultura, atendendo às diretrizes para o ensino profissional da época, que preconizavam o atendimento às “classes menos favorecidas”, deixando explícito o dualismo no sistema educacional de discriminação social. Segundo Zotti (2004:93), *os ricos proveriam seus estudos como melhor convinha, no sistema público ou particular, com objetivo propedêutico. Os pobres deveriam destinar-se às escolas profissionalizantes.*

Em 26 de maio de 1948 o Decreto n.º 2.740 transformou a Fazenda-Escola em Escola Média de Agricultura de Florestal - EMAF, conforme transcrição abaixo:

Art. 1º - Fica localizada na Fazenda-Escola de Florestal, município de Pará de Minas, uma das Escolas Médias de Agricultura criadas pelo art. 1º, n.º I, do decreto-lei n.º 2.153, de 12 de julho de 1947.

Art. 2º - O Secretário da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, fica autorizado a tomar as providências necessárias à instalação e regulamentação da referida Escola, bem como a contratar o pessoal que for necessário ao seu funcionamento.

Art. 3º - As despesas para a execução do presente decreto correrão por conta dos créditos especiais abertos pelo decreto n.º 2.468, de 29 de agosto de 1947 e pela lei n.º 142, de 29 de dezembro do mesmo ano.

Art. 4º - A Fazenda-Escola de Florestal passa a denominar-se Escola Média de Agricultura de Florestal.

Art. 5º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário” (Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 26 de maio de 1948. Milton Soares Campos - Governador do Estado).

Através do Decreto n.º 2.931, de 13 de novembro de 1948, foi aprovado o regulamento das Escolas Médias de Agricultura, que diz:

Art. 70 - Na E.M.A. de Florestal poderão ser organizados, a critério do Secretário da Agricultura, os seguintes cursos extraordinários:

a) curso de didática do ensino agrícola, destinado ao preparo de professores para as escolas elementares de agricultura do Estado;

b) curso de tratoristas.

Parágrafo único - Os cursos referidos neste artigo terão organização e regimento próprios, aprovados pelo Secretário da Agricultura.

Conforme os relatórios anuais do Serviço de Registro Escolar, podemos observar que foi oferecido, no período de 1949 ao ano de 1971 o Curso Médio em Agricultura. Este curso tinha equivalência parcial ao 2ª grau na época, permitindo o prosseguimento de estudos em nível superior somente nos cursos relacionados ao ramo do curso. Pelo Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola, foi estabelecida a primeira regulamentação do ensino agrícola de nível médio. Ele estabeleceu as bases de

organização e de regime do ensino agrícola destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Pela Lei n.º 1.360, de 5 de dezembro de 1955 a EMAF foi incorporada à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Como se segue:

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica transferida à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais a Escola Média de Agricultura do Florestal com todo o seu patrimônio constituído por imóveis, móveis e semoventes.

§ 1º - Serão mantidos na Fazenda do Florestal, pela Universidade Rural, os cursos de Iniciação Agrícola, de Mestría Agrícola, de Técnicos Agrícolas, o Curso Médio, além de cursos rápidos e práticos de interesse para as diversas modalidades de economia rural.

§ 2º - Além do ensino técnico em seus vários graus, será cuidada a parte experimental e de extensão.

Art. 2º - As verbas consignadas à Escola Média de Agricultura do Florestal, no orçamento do Estado para o exercício de 1956, serão transferidas à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, para manutenção dos cursos especificados no § 1º do artigo 1º desta lei.

Parágrafo único - A Universidade Rural do Estado de Minas Gerais consignará anualmente, em seu orçamento, em acréscimo, nos termos do que dispõe o artigo 6º da Lei n.º 272, de 13 de novembro de 1948, e na conformidade do disposto no Decreto n.º 4.713, de 26 de agosto de 1955, as dotações necessárias à manutenção do estabelecimento.

Art. 3º - Para a adaptação da Escola Média de Agricultura do Florestal às suas novas finalidades, inclusive para construção de dormitório a fim de que se instale o Curso de Iniciação Agrícola, fica aberto à Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, para a Universidade Rural, o crédito especial de Cr\$7.250.000,00 (sete milhões, duzentos e cinquenta mil cruzeiros), com vigência até 31 de dezembro de 1956.

Art. 4º - O Poder Executivo, dentro de 120 (cento e vinte) dias, expedirá decreto regulamentando a presente lei.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Mando, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução desta lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, tão inteiramente como nela se contém (Dada no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 5 de dezembro de 1955. CLÓVIS SALGADO GAMA - Governador do Estado).

O Decreto n.º 8.484 de 1965 que aprovou o estatuto da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, na sua seção V, relatou:

Art. 62 - a Escola Média de Agricultura de Florestal tem por fim ministrar ensino de nível médio visando a formar profissionais para atuação prática no meio rural.

Parágrafo único - A Universidade promoverá a ampliação das atividades da Escola Média de Agricultura de Florestal, inclusive no setor da pesquisa, experimentação e extensão.

Art. 63 - A Escola Média de Agricultura de Florestal será constituída dos seguintes Departamentos:

I - Departamento de Agronomia.

II - Departamento de Horticultura.

III - Departamento de Indústrias Rurais.

IV - Departamento de Zootecnia.

A partir destas mudanças já se pode perceber uma preocupação em atrelar o ensino agrícola com o projeto de desenvolvimento do país, que aparece como condição para o crescimento econômico. Por fim, pelo Decreto Federal n.º 64.825, de 15 de julho de 1969, a EMAF foi incorporada à Universidade Federal de Viçosa sendo, a partir de 1981, denominada de Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – CEDAF, tendo sido aprovado o seu regimento pela portaria n.º 102, de 20 de novembro de 1981. Em 2003, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Viçosa aprovou novo regimento da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal.

E em 2006 o mesmo Conselho passou a denominar a área registrada em nome da Universidade Federal de Viçosa, na cidade de Florestal, Estado de Minas Gerais, que abriga a CEDAF, de Campus de Florestal. Portanto, a CEDAF passou de uma escola técnica vinculada, a fazer parte do corpo da UFV. A figura 2 apresenta uma vista parcial do campus de Florestal.



Figura 2 - Foto aérea do campus de Florestal - 2001

Foram muitos os cursos oferecidos pela escola desde a sua criação. Nos arquivos em Florestal é possível encontrar registros de cursos de: *ensino primário e profissional-agrícola, tratoristas, iniciação agrícola, entre outros*. No início os cursos tinham um cunho assistencialista e de formação de trabalhadores para a agricultura. Eles não tinham equivalência com o segundo grau. Entretanto, a partir de 1972, a escola passou a oferecer o *Curso Técnico em Agropecuária*, ainda vigente. Neste percurso a CEDAF já ofereceu o *Curso Técnico em Florestas, Técnico em Administração, Técnico em Secretariado*, que foram extintos. A instituição, assim, se adequou à Lei 5692/71 oferecendo cursos técnicos profissionalizantes, com equivalência ao ensino médio (2º grau). As diretrizes do ensino agrícola tinham um caráter modernizador e produtivista, pois estavam vinculadas ao projeto de desenvolvimento do país. Além dos cursos formais a CEDAF oferece, via extensão, diversos cursos informais de qualificação. Atualmente a UFV- Campus Florestal oferece os cursos formais descritos no quadro 3:

Quadro 3 – Cursos oferecidos pela CEDAF

Ano/Criação	Cursos
1972	Técnico em Agropecuária (integrado - concomitante)
1999	Técnico em Agropecuária (pós-médio)
1999	Técnico em Informática (pós-médio)
1999	Técnico em Agroindústria posteriormente denominado <u>Processamento de Alimentos</u>
2006	Técnico em Turismo
2008	Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
2008	Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental
2009	Licenciatura em Ciências Biológicas
2009	Licenciatura em Matemática
2009	Licenciatura em Física
2009	Licenciatura em Química

Pela análise do quadro 3, podemos perceber que houve uma diversificação das áreas dos cursos ofertados pelo Campus Florestal.

3.1.1 O Perfil dos Professores da Escola Agrotécnica de Florestal

Como já foi apresentado anteriormente, deve-se considerar o papel de mediador dos professores nos processos de ensino. O professor é considerado por Sacristán (2000) crucial na mediação entre o currículo estabelecido e os alunos. Ele é um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos.

Para Sacristán (2000), é necessário entender a mediação dos professores no conhecimento que os alunos aprendem nas instituições escolares, para que se compreenda melhor por que os estudantes diferem no que aprendem, nas atitudes para com o aprendido, como também a própria distribuição social do conhecimento. Uma vez que, a mediação se dá enquanto o professor transmite um conceito do conhecimento, distribuindo-o diferentemente em diferentes subgrupos de alunos e também exigindo diferente formação para os distintos níveis do

sistema educativo. *Um professor que ensina a um tipo de aluno de um nível é formado também com um determinado domínio nos conhecimentos básicos* (SACRISTÁN, 2000:177). O autor considera que o professor é mediador entre o aluno e a cultura por meio do nível cultural que em princípio ele possui, pela significação que confere ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo.

Daí seu papel decisivo, já que a filtragem do currículo pelos professores não é um mero problema de distorções cognitivas ou interpretações pedagógicas diversas, mas também de distorções nesses significados que, de um ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros. Se a distribuição do conhecimento na sociedade e no sistema educativo está relacionada com as pautas de controle e a distribuição do poder na sociedade, a mediação do professor nessa relação tem conseqüências importantes. Seu papel não é só analisável desde de a ótica da correção pedagógica ou segundo o grau de respeito à essência do conhecimento, mas também pelas distorções que introduz (SACRISTÁN, 2000:178).

Sacristán (2000), ainda, afirma que é indiscutível que a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade. *Mas não de um domínio indiscriminado fruto da mera acumulação de estudos, pesquisas e perspectivas diversas, e sim acerca das bases desse conteúdo, sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa, sua dimensão social e histórica* (SACRISTÁN, 2000:184). Segundo o autor, o professor é decisivo na mediação das aprendizagens dos alunos, portando, a atitude que ele mantém frente ao conhecimento condiciona a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura. Ele ainda diz sobre a formação do professor:

Se é necessário um maior nível de formação nos professores em algum ou vários campos do saber, não é para preenchê-lo de mais conhecimentos acumulados, mas para introduzi-los em tudo o que significa um campo de conhecimento, para que possam ter critérios neste sentido quando puserem os alunos em relação com os saberes contidos nos currículos e deixem de depender de materiais que dão, em muitos casos, visões empobrecidas do que é uma área de conhecimento (SACRISTÁN, 2000:185).

Visto que é muito importante a formação dos professores e que eles são sujeitos de nossa pesquisa apresentamos a seguir dados que compõem o perfil dos professores entrevistados. O gráfico 1 representa a formação acadêmica dos dezesseis professores entrevistados em nossa pesquisa:

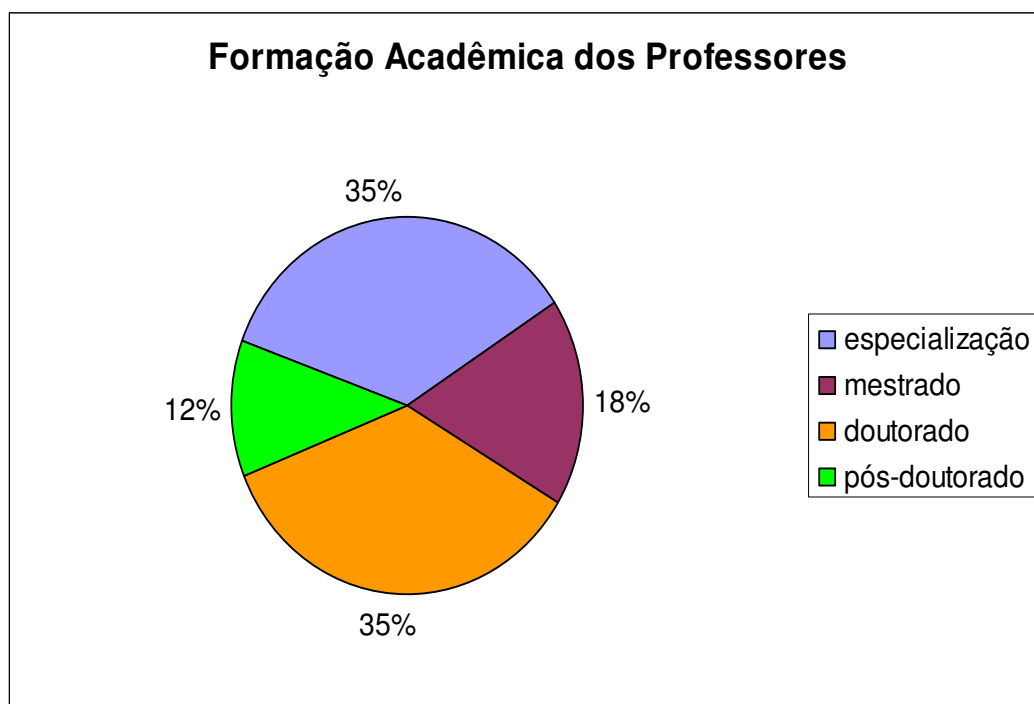


Gráfico 1 - Representação da formação acadêmica dos professores entrevistados

Como podemos observar no gráfico1, o corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária é qualificado, sendo composto por profissionais dotados de cursos de especialização (lato sensu) e Pós-graduação (stricto sensu). A formação em nível de mestrado e doutorado, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, está voltada para atender o magistério superior. No gráfico 2 apresentamos a idade e o tempo de magistério de cada professor entrevistado na data de nossa pesquisa.

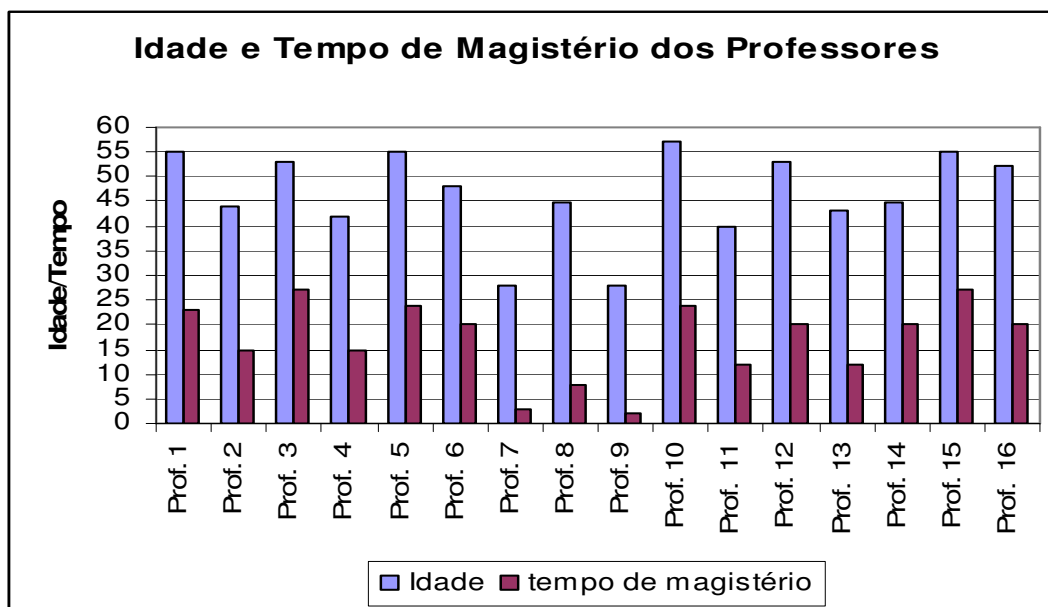


Gráfico 2 - Representação da idade e do tempo de magistério dos professores

Como demonstrado no gráfico 2, o corpo de docentes que atende ao Curso Técnico em Agropecuária é bastante experiente. Para melhor visualizarmos o tempo de magistério do grupo de professores entrevistados fizemos um agrupamento por tempo de magistério conforme o gráfico 3:

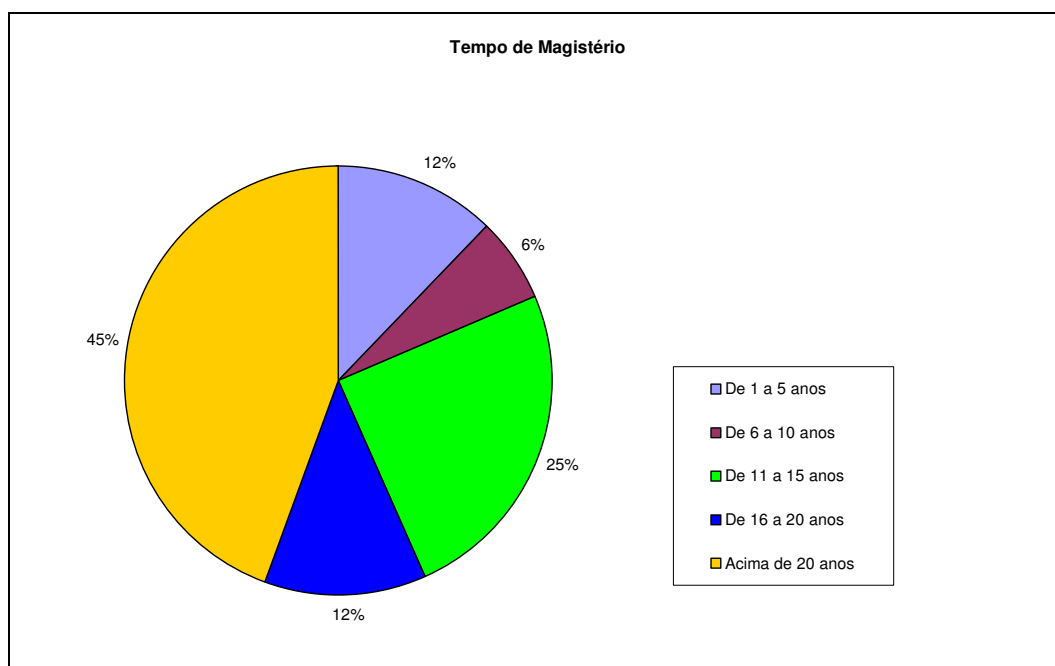


Gráfico 3 - Representação do tempo de magistério dos professores entrevistados

No gráfico 3, podemos verificar que 81,00% dos professores possuem mais de onze anos de prática do magistério. A experiência em todas as carreiras profissionais é de suma importância, porém não é algo que se adquire facilmente, a experiência só pode ser adquirida vivenciando, praticando.

3.2 Fatores e Forças Intervenientes na Distribuição da Carga Horária do Currículo Escolar

Ao iniciarmos a análise da dinâmica de elaboração e da implementação do Currículo do Curso de Técnico em Agropecuária da Escola de Florestal, retomamos a concepção de Silva (1990), que o interpreta como estando impregnado por relações de poder e sendo composto a partir de escolhas, com base em uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades. Analisaremos, no âmbito das muitas influências que se entrelaçam na composição de um currículo, aquelas advindas do âmbito da lei.

Com o objetivo de identificar os temas trabalhados na formação profissional do Técnico em Agropecuária como também de constatar as mudanças ocorridas no currículo do curso, foi realizada a análise das suas matrizes curriculares. Inicialmente, foram relacionadas cada matéria e suas respectivas cargas horárias, no período compreendido entre 1972 até 2008. Essa organização se fez necessária para a visualização das mudanças ocorridas nas matrizes. No anexo 4 são apresentadas planilhas com todas as matérias da parte profissionalizante e suas respectivas cargas horárias. As disciplinas foram agrupadas por triênio em função desta unidade de tempo permitir a identificação das mudanças ocorridas, de forma precisa e pontual, uma vez que o curso tem a duração de três anos. Posteriormente, foi realizado um levantamento da carga horária total do curso, considerando a parte do ensino médio e a parte profissionalizante do curso Técnico em Agropecuária. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71 a matriz curricular do curso técnico era integrada a do ensino médio (2º grau). Portanto, o aluno fazia uma única matrícula para o curso. Posteriormente com o Decreto n.º 2.208/97, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o aluno do curso técnico concomitante foi obrigado a fazer duas matrículas: uma para o ensino médio e outra para a parte profissionalizante. Apresentamos o Gráfico 4 com o levantamento das cargas horárias do curso.

Carga Horária Total do Curso

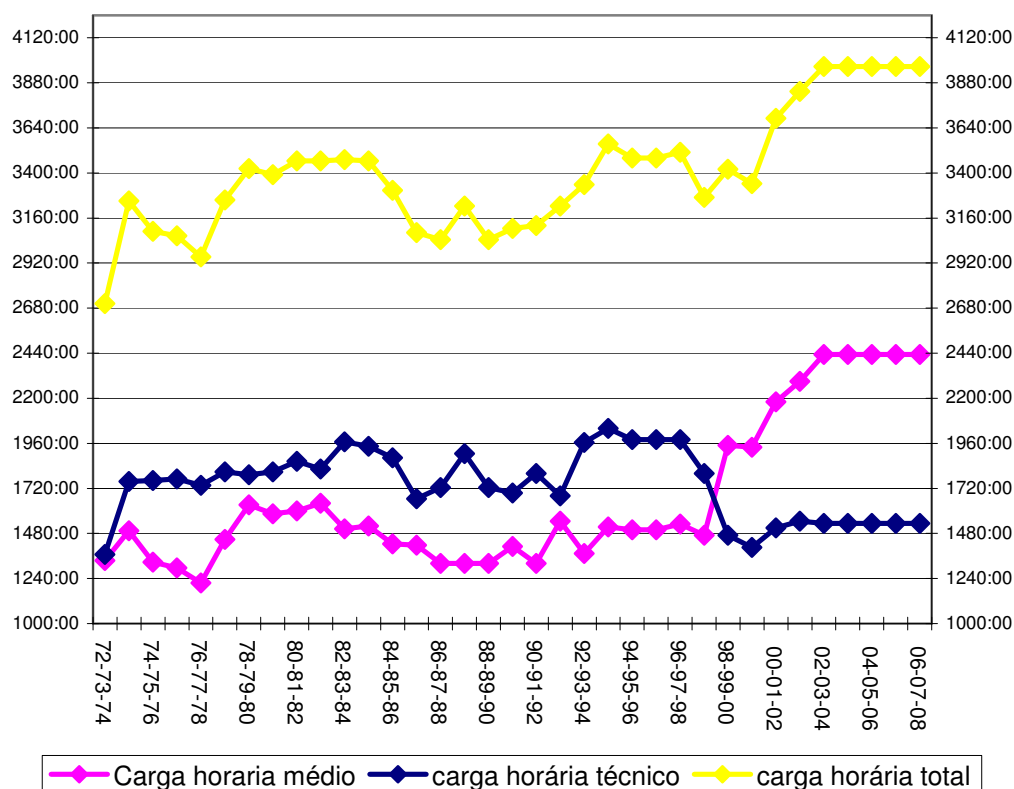


Gráfico 4 - Carga horária total do curso; carga horária do ensino médio e carga horária das disciplinas da área técnica.

Verificamos, no gráfico 4, que a carga horária total do curso tem uma tendência crescente. A partir de 2000, esse crescimento é acentuado coincidindo com a implantação da reforma do ensino de 1996. Já a carga horária da parte profissionalizante apresenta uma tendência crescente até o ano de 1996. Porém, a partir de 1997 ela tende a diminuir. O inverso acontece com a carga horária do ensino médio, que apresenta um crescimento a partir de 1997. Após essas alterações a carga horária permanece estável se mantendo constante a partir de 2002.

A influência da lei sobre a distribuição da carga horária no currículo fica clara por meio das leis descritas a seguir. O Parecer n.º 45/72, que vigorou até a publicação da Resolução CNE/CEB 04/99, que fixou como necessário para a habilitação de técnico do setor primário o mínimo de 2900 horas, com a obrigatoriedade de pelo menos 1200 horas de conteúdo profissionalizante foi modificado pela Lei n.º 9.394/96, passando a exigir para o ensino médio o mínimo de 2400 horas e

mantendo para a área profissional de agropecuária o mínimo de 1200 horas, mas elevando para no mínimo de 3600 horas o total do curso técnico em agropecuária. Assim, houve um aumento significativo da carga horária do núcleo comum (ensino médio), forçando a uma diminuição da parte profissional, como é mostrado no gráfico 4.

Entretanto, podemos observar que algumas das variações que aconteceram na carga horária ao longo do curso podem ser explicadas por outros fatores. Dentre eles, o fato dos calendários escolares não terem apresentado o mesmo número de semanas letivas, havendo, assim, a modificação do módulo/aula de um ano para o outro. Há anos letivos em que o número de semanas varia de 34, 36 e 40, e que o módulo/aula das aulas práticas varia entre 90, 60 e 50 minutos, o que pode ocasionar uma variação na carga horária. Por exemplo, uma matéria com 3 aulas por semana, em um ano com 34 semanas e com módulo/aula de 50 minutos pode, em um determinado ano, ter tido a carga horária de 85 horas, em outro ano com 36 semanas ter tido a carga horária de 90 horas e, em outro com 40 semanas, ter tido a carga horária de 100 horas. Ou seja, em um triênio a carga horária total do curso pode variar em até 570 horas. Essa explicação se faz necessária para mostrar que pode haver alterações da carga horária do curso de um ano para outro e que esta não é determinada apenas por força da lei, havendo um espaço de autonomia para a atuação e decisão da instituição. A transcrição da 12ª ata de reunião do Colegiado, em 17 de dezembro de 1996, a seguir, nos mostra uma dessas discussões.

O coordenador de ensino apresentou uma proposta para a grade curricular do curso técnico em agropecuária para 1997. Explicou que não tendo aulas aos sábados, haveria um acréscimo de carga horária. Após análise e uma ampla discussão sobre a grade curricular proposta, foi colocada em votação, sendo aprovada por unanimidade (12ª ata de reunião do Colegiado, em 17 de dezembro de 1996).

Nas atas podemos verificar a influência dos atores que participaram das reformulações curriculares e da legislação. Na 4ª ata de reunião da Comissão de Ensino, realizada em 20 de fevereiro de 1975, foi registrado o seguinte:

O Sr. Presidente leu a seguir alguns tópicos das sugestões do Prof. X⁴, para o assunto da carga horária das aulas práticas de algumas disciplinas. Sugeriu ainda a introdução de zootecnia especial, do estudo de outras criações como caprinos, ovinos, coelhos, peixes, bicho da seda e abelhas, pedindo opinião a respeito. O professor Y disse julgar importante o assunto e sugeriu que o mesmo fosse entregue a área de zootecnia para estudo. Passou-se a seguir, ao estudo e votação das sugestões do Prof. X, por matéria. Agronomia Geral passou de 2+1 para 2+2; Máquinas Agrícolas passou de 1+2 para 2+2; Pragas e Doenças das Plantas passou de 2+1 para 2+2; Silvicultura 2+1 para 2+2; Zootecnia Geral foi mantida a carga horária de 3+1; Zootecnia Especial (grandes animais) passou de 2+1 para 3+1; Zootecnia Especial (pequenos animais) foi mantida a carga horária de 2+1; Indústrias rurais passou de 2+1 para 2+2 (Ata da 4ª reunião da Comissão de Ensino em 20 de fevereiro de 1975).

Também na 16ª ata de reunião da Comissão de Ensino que foi realizada em 10 de março de 1977, com as presenças do diretor, professores e do secretário consta que:

O Presidente informou, a seguir, que o Magnífico Reitor recomendou que fossem estendidas aos três anos de curso técnico em agropecuária as disciplinas química, física e biologia, em face das reclamações por ele recebidas de ex-alunos, de que o curso estava fraco em seu núcleo comum. (...) Como chefe da Seção de Registro Escolar, prestei esclarecimentos a respeito do que viria a ser o currículo com a inclusão das matérias física, química e biologia até a 3ª série, com apenas duas horas semanais: o núcleo comum ultrapassaria as matérias técnicas em 106 horas, o que viria contrariar o disposto na Aline b, do parágrafo 1º do art. 5º da Lei 5.962, que diz: 'no ensino de 2º grau predomina a parte de formação especial'. O Prof. X sugeriu aumentar a carga horária das matérias técnicas. Informei-lhe ser isso impossível pois se fosse atendida a recomendação do Magnífico Reitor, a carga horária do curso subiria para 3.646 horas, já absurda para um curso de três anos. O Prof. Y falou sobre o pensamento do MEC, através do seu Diretor de Ensino Médio, quando da estruturação do curso, dizendo que a escola deveria dar aos seus alunos a condição legal para continuarem seus estudos em nível superior, porém não deveria se preocupar em dar-lhes a condição de fato. O interesse do governo era fixar esses rapazes no nível médio, jogá-los na área de produção; somente os muito bem dotados é que, por seu esforço próprio atingiriam as Universidades.(...) O Sr. Presidente sugeriu que

⁴ Os nomes dos professores nas atas foram substituídos por letras ou pelo cargo que era ocupado. Podendo aparecer a mesma letra em transcrições distintas para professores diferentes. E nas entrevistas os nomes foram substituídos por números.

fosse montada uma comissão para estudar o assunto (ata da 16ª de reunião da Comissão de Ensino de 10 de março de 1977).

Nestas transcrições podemos perceber a influência direta dos professores como agentes de mudanças no currículo. Há sugestão de alteração de conteúdos e da carga horária das matérias abordados no curso técnico em agropecuária, porém, há também situações de interferência da administração superior, recomendando a inclusão de matérias. Outro ponto importante discutido é o aspecto legal dessas mudanças e dos objetivos reais do curso profissionalizante.

Outra discussão sobre o currículo pode ser visto na ata da 12ª reunião do Colegiado, em 22 de agosto de 2001, quando estavam presentes o Diretor, os Professores, dois Representantes dos Funcionários, dois Representantes dos Discentes e a Secretária, que relata:

A seguir passou à apresentação dos seguintes processos: 1) Processo n.º 0077/99, relativo a matriz curricular do Ensino médio triênio: 2000-2001-2002; 2) Processo n.º 078/99, relativo à matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária concomitante, triênio 200-2001-2002; 3) Processo n.º 074/2000, relativo ao Plano de Curso –Técnico em Agropecuária concomitante triênio: 2001-2002-2003 e Plano de Curso – Técnico me Agropecuária anual – 2001; 4) Processo n.º 75/2000, relativo à matriz curricular do Ensino Médio, triênio: 2001-2002-2003. O Prof. X explicou que os referidos processos já tinham sido aprovados na reunião do CEPE/UFV, porém em atendimento às exigências legais, foram feitas algumas alterações, tais como: o módulo aula relativo ao ano de 2001 foi alterado para 52 minutos, aumentando assim a carga horária; já em 2002 e 2003, o módulo aula foi alterado para 50 minutos, bem como o número de semanas letivas que passou de 34 para 40 semanas letivas. Houve também mudanças de carga horária em algumas disciplinas, para ajustar a carga horária total de cada série. Após análise dos referidos processos foram os mesmos colocados em votação, tendo sido aprovado por unanimidade (ata da 12ª de reunião do Colegiado de 22 de agosto de 2001).

Nesse trecho da ata podemos observar a força da lei interferindo na organização curricular. As alterações a que se referem a transcrição acima estão relacionadas à reforma de ensino imposta pela LDB n.º 9.394/96, onde a carga horária mínima anual do ensino médio teve ser de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo

de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Essa imposição da lei sobre o ensino médio veio interferir na organização da parte profissional, uma vez que a obrigatoriedade de, no mínimo, 800 horas em cada série do ensino médio forçou uma diminuição da carga horária da parte profissional.

No trecho da ata da 5ª reunião do Colegiado, de 01 de julho de 2003, busca-se ilustrar a demanda dos alunos e dos pais. Estavam presentes: o Diretor, o Diretor Assistente, os Professores, os Representantes dos Funcionários, os Representantes dos Discentes e a secretária.

foi apresentada pelo Prof. X uma proposta de mudança da matriz curricular do curso técnico em agropecuária concomitante. A proposta se refere ao acréscimo de aulas de história e geografia na 3ª série tendo em vista a cobrança nos vestibulares, sendo esta uma solicitação dos próprios alunos. Para tanto seria feita uma reorganização das aulas das disciplinas, (...) O Prof. X reforçou que o pedido de inclusão de geografia e história na 3ª série também foi feito pelos pais dos alunos por ocasião da última reunião de pais e mestres (5ª reunião do Colegiado em 01 de julho de 2003).

Por meio das transcrições anteriormente feitas pode-se inferir que há diversas influências sobre a composição da matriz curricular, tais como: a demanda dos alunos e de seus pais, a recomendação da Administração Superior da Universidade, a interpretação dos professores acerca das necessidades dos alunos e a própria legislação vigente da época. Observamos, também, que os professores têm uma margem de autonomia para decidir sobre a composição do currículo, sugerindo alterações no mesmo.

Para melhor visualização da evolução da carga horária subdividiu-se a matriz em cinco grupos menores, de acordo com a afinidade por áreas. Esse agrupamento foi feito com o intuito de ressaltar a variação da carga horária por áreas, como também as mudanças de nomenclatura que as disciplinas apresentaram. O grupo 1 foi denominado de *Gestão Rural*, sendo composto pelas seguintes matérias: Administração Rural; Contabilidade Agrícola; Extensão Rural; Administração Rural e Legislação Rural; Administração, Contabilidade, Legislação e Extensão Rural; Administração e Extensão Rural; Contabilidade e Legislação; Administração e Economia Rural; Economia, Administração, Contabilidade,

Legislação, Extensão Rural e Gestão Empresarial Comercialização e Marketing. No quadro 4, procuramos demonstrar a mudança de nomenclatura do grupo de matérias relacionadas à Gestão Rural

Quadro 4 – Grupo 1 de matérias relacionadas à Gestão Rural

Carga Horária Total do Trimestro	Gestão Empresarial Com. e Marketing	Economia, Adm., Cont, Legislação, Extensão Rural	Adm. e Economia. Rural	Contabilidade e Legislação	Adm. e Extensão Rural	Adm., Contabilidade, Legislação e Extensão Rural	Adm. Rural e Legislação Rural	Extensão Rural	Contabilidade Agrícola	Adm. Rural	Trimestro
72-74								40	56	32	128
73-75								32	80	92	204
74-76								32	56	56	144
75-77								32	32	56	120
76-78								40	56	56	152
77-79								40	56	56	152
78-80								40	56	56	152
79-81								40	56	56	152
80-82								40	56	56	152
81-83							72	40	56		168
82-84							72	64	56		192
83-85							72	64	56		192
84-86						180					180
85-87						165					165
86-88						165					165
87-89				60	105						165
88-90			105								105
89-91						105					105
90-92			105								105
91-93			105								105
92-94			1								120
93-95			90								90
94-96		90									90
95-97		90									90
96-98		90									90
97-99		90									90
98-00			60								60
99-01			56:40								56:40
00-02			58:56								58:56
01-03	66:40										66:40
02-04	66:40										66:40
03-05	66:40										66:40
04-06	66:40										66:40
05-07	66:40										66:40
06-08	66:40										66:40

Fonte: Matrizes Curriculares do curso técnico em agropecuária

Observando o quadro 4 podemos perceber que ao conteúdo da matéria Administração Rural foi acrescentado Legislação Rural, a partir de 1981. Em 1984, houve um arranjo em que todas as matérias da área foram agrupadas em uma só, recebendo o nome de Administração, Contabilidade, Legislação e Extensão Rural. Esse processo de agrupamento e desmembramento acontece várias vezes, sendo que atualmente é oferecida a matéria Gestão Empresarial, Comercialização e Marketing. Para melhor ilustrar os arranjos feitos com este grupo de disciplina e a dinâmica interna da escola, apresentamos um trecho da ata da 2ª reunião dos professores, no dia 22 de fevereiro de 1990, na qual estavam presentes os professores do curso Técnico em Agropecuária e foi discutido o seguinte:

O Prof. X questionou a disciplina Contabilidade e Legislação Rural para o Técnico. O Prof. Y sugeriu que seja dado curso de Contabilidade e Legislação com a finalidade de dar a interpretação da lei ao Técnico Agropecuária. O Prof. Coordenador de Ensino sugeriu condensar as disciplinas Administração, Economia e Extensão Rural em, Administração e Economia Rural. As propostas foram aprovadas (ata da 2ª reunião dos professores em 22 de fevereiro de 1990).

Com o objetivo de entendermos a evolução da carga horária das disciplinas do grupo de Gestão Rural, durante o período de oferecimento do curso, apresentamos o gráfico 5:

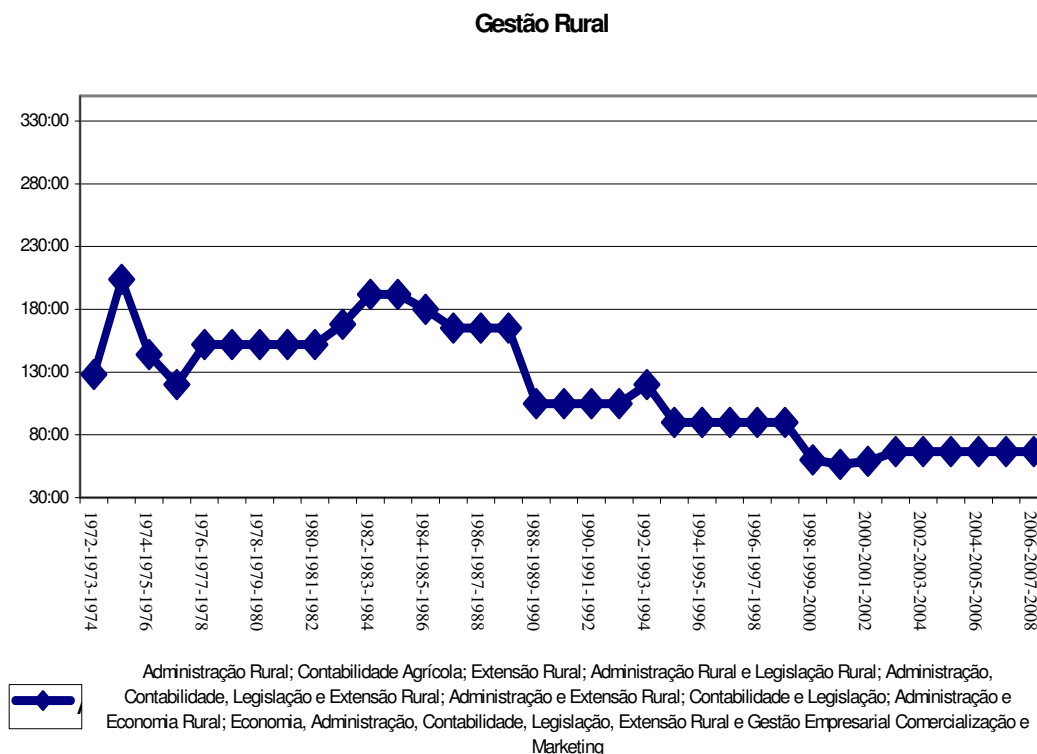


Gráfico 5 - Representa a soma das cargas horárias das matérias do grupo denominado gestão rural

No gráfico 5, podemos verificar que há uma tendência à queda da carga horária das matérias que compõem o grupo ao qual denominamos de Gestão Rural. Essa perda de carga horária se acentuou paulatinamente, década a década. Portanto, podemos inferir que houve uma desvalorização deste grupo de matérias em relação aos demais, até o final da década de noventa, uma vez que a tendência mostrada no gráfico 4 é de aumento da carga horária das disciplinas profissionalizantes, até esse período. E essa dinâmica interna é ainda mais reforçada a partir de 1997, com a reforma do ensino.

O grupo 2 denominado de Tecnologias Agrícolas, no quadro 5, foi composto pelas seguintes matérias: Desenho e Topografia; Máquinas Agrícolas; Irrigação, Drenagem Construções e Instalações Rurais; Armazenamento e Preservação de Grãos; Irrigação e Drenagem; Construções e Instalações Rurais; Topografia; Desenho Técnico; Irrigação Drenagem e Armazenamento; Desenho, Topografia e Construções, Instalações Rurais; Topografia, Irrigação, Drenagem e Armazenamento; Desenho, Construções e Máquinas Agrícolas. Procuramos no

quadro 5 demonstrar a mudança de nomenclatura do grupo de matérias relacionadas às Tecnologias Agrícolas.

Quadro 5 – Grupo 2 de matérias relacionadas às Tecnologias Agrícolas

Triênios	Máquinas Agrícolas	Desenho e Topografia	Irrigação, Drenagem Const. e Instal. Rurais	Armazenamento e Preservação de Grãos	Irrigação e Drenagem	Construções e Instalações Rurais	Topografia	Desenho Técnico	Irrigação Drenagem e Armazenamento	Desenho, Topog. e Construções, Instalações Rurais	Topografia, Irrigação, Drenagem Armazenamento	Desenho, Const. e Máquinas Agrícolas	Carga Horária Total do Triênio
72-74	56	80											136
73-75	64	80	80										224
74-76	80	80	80										240
75-77	80	80	80										240
76-78	80	80	80										240
77-79	160	80	80										320
78-80	160	80	80										320
79-81	160	80	80										320
80-82	160	80	80	40									360
81-83	160	80	80	40									360
82-84	160	80		40	56	40							376
83-85	160			40	56	40	48	40					384
84-86	150				75	37:30	45	45					353:30
85-87	150	75	75					45					345
86-88	150	75	75										300
87-89	150	75	75										300
88-90	150	75	105										330
89-91	120	75							105				300
90-92	120								105	105			330
91-93	120	105							105				330
92-94	150								120	120			390
93-95	150								120	120			390
94-96	120								120	120			360
95-97	120								120	120			360
96-98	120								120	120			360
97-99											120	120	240
98-00											120	120	240
99-01											113:20	113:20	226:40
00-02											133:20	117:52	251:12
01-03	100								117:40	100			317:40
02-04											100	100	200
03-05											100	100	200
04-06											100	100	200
05-07											100	100	200
06-08											100	100	200

Fonte: Matrizes Curriculares do curso técnico em agropecuária

No grupo de Tecnologias Agrícolas, quadro 5, podemos perceber que também acontecem arranjos na organização das disciplinas e conseqüentemente em sua nomenclatura. Chamamos a atenção para a disciplina Máquinas Agrícolas, que permanece a maior parte do tempo sendo oferecida isolada, sem participar dos arranjos mas, a partir de 1996, é agrupada com Desenho e Construções. A forma como se deu esse arranjo pode ser compreendida por meio da ata de reunião do Colegiado, como também pela entrevista de um professor. Na ata da 10ª reunião do Colegiado, em 30 de julho de 1997, onde estavam presentes o Diretor, os professores, dois representantes dos funcionários, dois representantes dos discentes e a secretária, foi exposto o seguinte:

O presidente explicou que todo processo de contratação em nível da universidade já foi concluído, o qual vem caminhando desde 1996. Acontece que foram vetadas as contratações. Neste período conseguiu a contratação via monitor II, para a disciplina Desenho, Topografia, Construções e Instalações Rurais, ficando também resolvida à questão da disciplina Indústrias Rurais via CEE. Para o segundo semestre a situação mudou o tipo de arranjo feito foi questionado. Assim sendo, o Diretor da CEDAF solicitou ao Prof. X e Prof.Y para assumirem a disciplina (ata da 10ª reunião do Colegiado, em 30 de julho de 1997).

Esse mesmo assunto ainda era pauta de reunião cinco anos depois, conforme consta na ata da 8ª reunião do Colegiado, realizada em quatro de setembro de 2002, em que foi deliberado que:

a disciplina Desenho, Construções Instalações e Topografia foi diluída, sendo seu conteúdo fundido na disciplina Máquinas Agrícolas, Irrigação, Drenagem e Armazenamento. Colocado em discussão foi a referida proposta aprovada por unanimidade (ata da 8ª reunião do Colegiado, em 04 de setembro de 2002).

Na entrevista um Professor relata que:

Com a aposentadoria do professor da disciplina Desenho, Topografia e Construções, Instalações Rurais, o governo não liberou a vaga dele rapidamente. Coincidiu com uma mudança de grade onde estavam diminuindo carga horária. Aí ficou acertado que não diminuiria a carga de Máquinas Agrícolas e

nem o de Irrigação e o conteúdo de Construções ficou comigo e Topografia com o Professor de Irrigação Drenagem e Armazenamento. (Prof. 13)

Nesses dois relatos podemos observar um arranjo interno da CEDAF para suprir a aposentadoria de um professor, em função da falta de perspectiva de contratação de novos professores. Assim, a matéria Desenho, Topografia, Construções e Instalações Rurais foi desmembrada e agrupada a Máquinas Agrícolas e a Irrigação, Drenagem e Armazenamento. Esses relatos nos mostram, mais uma vez, que os arranjos internos da instituição, tais como aposentadoria e capacitação também influenciam o currículo. O gráfico 6 representa a evolução da soma carga horária das matérias por triênio do grupo 2 .

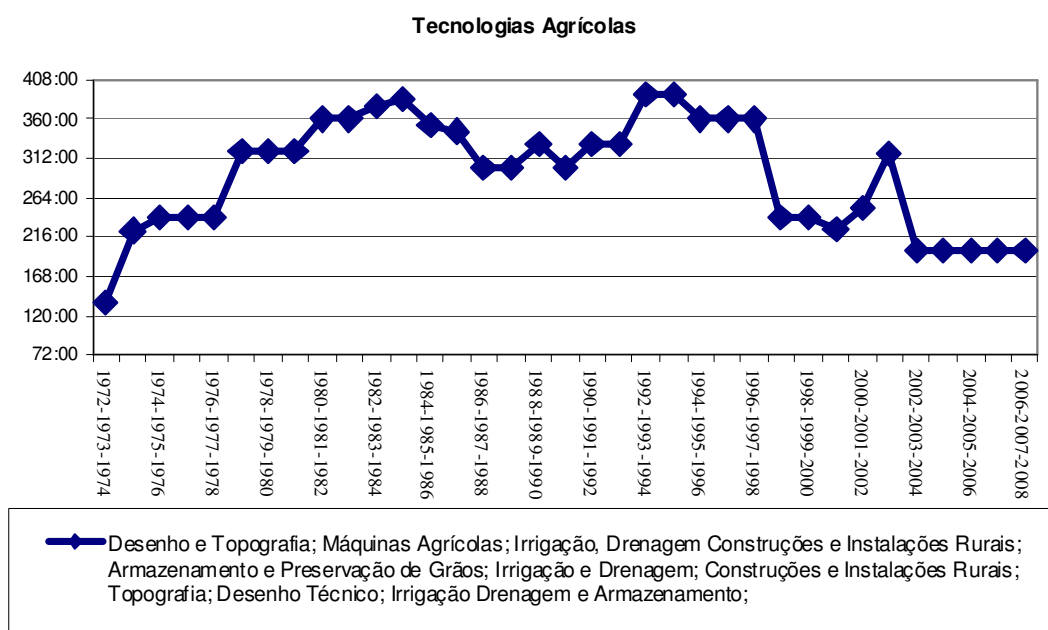


Gráfico 6 - Representa a soma das cargas horárias das Tecnologias Agrícolas

Na carga horária das disciplinas do grupo 2, representado no gráfico 6, percebemos que há tendência de aumento de carga horária até o triênio de 1996 – 1998, o que nos leva a inferir que este grupo de matérias, ou seja, essa área foi mais prestigiada em relação à anterior. Neste grupo também podemos ver a força da reforma de ensino de 1996, que fez a carga horária decair, a partir 1997, como em toda a parte profissionalizante do curso.

O grupo 3, denominando de Tecnologias Silvícolas, foram agrupadas as matérias associadas à produção de mudas e manejo florestal: Silvicultura; Ecologia; Mensuração Florestal; Exploração e Utilização Florestal; Sementes e Viveiros Florestais; Identificação de Espécies Florestais; Técnicas Silviculturais; Silvicultura I; Silvicultura II; Silvicultura e Ecologia. No quadro 6 procuramos demonstrar a mudança de nomenclatura do grupo de matérias de Tecnologias Silvícolas.

Quadro 6 – Grupo 3 de matérias de Tecnologias Silvícolas

Triênios	Silvicultura	Ecologia	Mensuração Florestal	Exploração e Utilização Florestal	Sementes e Viveiros Florestais	Identificação de Espécies Florestais	Técnicas Silviculturais	Silvicultura I	Silvicultura II	Silvicultura e Ecologia	Carga Horária Total do Triênio
72-74	56										56
73-75	80										80
74-76	80										80
75-77	80										80
76-78	80										80
77-79	80										80
78-80	80										80
79-81	80										80
80-82	80	32									112
81-83	112	16									128
82-84		32	40	80	56	64	40				312
83-85		16	40	80	56	64	40				296
84-86		15	75	75	52:30	60	37:30				315
85-87	105	15	75	75							270
86-88	105		75	75							255
87-89	105		75	75							255
88-90	180										180
89-91	105										105
90-92	180	30									210
91-93	180	30									210
92-94		30						90	90		210
93-95								90	90	75	255
94-96								90	120	90	300
95-97								90	120	90	300
96-98								90	120	90	300
97-99		30						90	120		240
98-00								120	90		210
99- 01								120	85		205
00-02								113:20	100		213:20
01-03								117:52	100		217:52
02-04								133:20	100		233:20
03-05								133:20	100		233:20
04-06								133:20	100		233:20
05-07								133:20	100		233:20
06-08								133:20	100		233:20

Fonte - Matrizes Curriculares do curso técnico em agropecuária

Podemos observar no quadro 6 que, entre os triênios de 1981 –1982 –1983 ao de 1984 – 1985 – 1986, houve uma maior especificidade nos nomes das matérias.

Por exemplo, a matéria Silvicultura parece ter sido subdividida nos seguintes conteúdos: Mensuração Florestal, Exploração e Utilização Florestal, Sementes e Viveiros Florestais, Identificação de Espécies Florestais e Técnicas Silviculturais. Posteriormente o nome global Silvicultura volta a aparecer na matriz curricular.

Quanto à matéria Ecologia, podemos compreender o seu aparecimento e desaparecimento nas discussões sobre a matriz curricular conforme os três trechos de as atas de reuniões transcritos a seguir:

O Presidente passou ao 3º item da pauta. Alterações curriculares e solicitou ao Prof. X que fizesse a leitura do ofício dirigido ao Presidente do Conselho, solicitando transferência da disciplina Técnicas Silviculturais atualmente ministrada no 2º semestre da 3ª série do curso Técnico em Agropecuária, para o 2º semestre da 2ª série, permuta feita com a disciplina Indústrias Rurais (...) Aproveitando a oportunidade o Sr. Presidente sugeriu tirar a disciplina Ecologia do currículo dizendo que a 'Ecologia' deve ser considerada em cada disciplina prática no momento certo (ata da 7ª reunião de conselho de classe em 06 de dezembro de 1984).

E em outro trecho,

Foi pedido ao Coordenador de Ensino para fazer a exposição sobre a importância da definição da grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária da CEDAF. Tomando a palavra, o Senhor Coordenador explicou que a discussão da grade já havia sido feita em nível de núcleos, visando traçar em cada um deles o perfil do profissional, de acordo com o mercado de trabalho. Salientou que o grande número de disciplinas na grade curricular nos últimos anos, vem sacrificando bastante os alunos. (...) A seguir o Coordenador falou sobre a sugestão do Prof. X de introduzir na grade a disciplina Ecologia, face a situação do nosso país. Os professores K, Y, W e Z contestaram a inclusão desta disciplina, dizendo que a noção de Ecologia já vem sendo conteúdo de várias disciplinas do Curso. Prof. X acrescentou que as Escolas foram o Técnico sem nenhuma noção de conservação da natureza e é importante que os alunos tenham noções de Ecologia de um modo Geral. Isto ajudará também no entendimento de outras disciplinas. Prof. K disse que noção de Ecologia deve ser dada às crianças, disse ainda que se a introdução desta disciplina é para evolução da grade, ele mesmo poderá sugerir outras, também com esse objetivo. Prof. X disse que a disciplina não é dada hoje por modismo, mas sim como uma justificativa pelo que aconteceu no passado, a degradação da natureza, assim sendo a Ecologia será uma grande evolução na grade curricular. O Prof. W acha

que a introdução desta disciplina como também a disciplina Armazenagem aumentará a carga horária curricular num momento em que se pretende reduzi-la. Ele acha que ambas podem ser dadas como integrantes de outras disciplinas.(...) Prof. X disse que a Ecologia, sendo dada no 1º ano, servirá de incentivo para o aluno novato e o Prof. Q, foi favorável a sua introdução no 1º ano, com uma aula teórica por semana, visando despertar uma consciência crítica no Técnico. A redução da carga horária de Silvicultura justifica a inclusão desta disciplina na grade curricular. Prof. H acha de suma importância a introdução desta disciplina na grade. A partir daí então, foi colocado em votação a introdução da disciplina Ecologia na grade curricular, com uma carga horária de uma aula por semana. A proposta foi aprovada pela grande maioria, com apenas dois votos contra (ata da 2ª reunião dos professores em 22 de fevereiro de 1990).

E por fim,

Passou à apresentação do seguinte assunto: Grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária - Colocada em discussão à proposta apresentada, foi questionada a questão da disciplina Ecologia, sendo sugerido que a mesma poderá ser ministrada com Biologia (ata da 15ª reunião de Colegiado em 24 de setembro de 1997).

Nesses três trechos podemos observar como se dá a construção da matriz curricular, para a inclusão ou exclusão de uma disciplina no Curso Técnico em Agropecuária. Essas mudanças acontecem com a realização de reuniões, com discussões entre os professores, onde eles buscam argumentar e defender concepções. Podemos, ainda, perceber que essas discussões são retomadas em épocas diferentes, como também com argumentações diferentes. O gráfico 7 representa a evolução da soma da carga horária das matérias de Tecnologias Silvícolas por triênio.

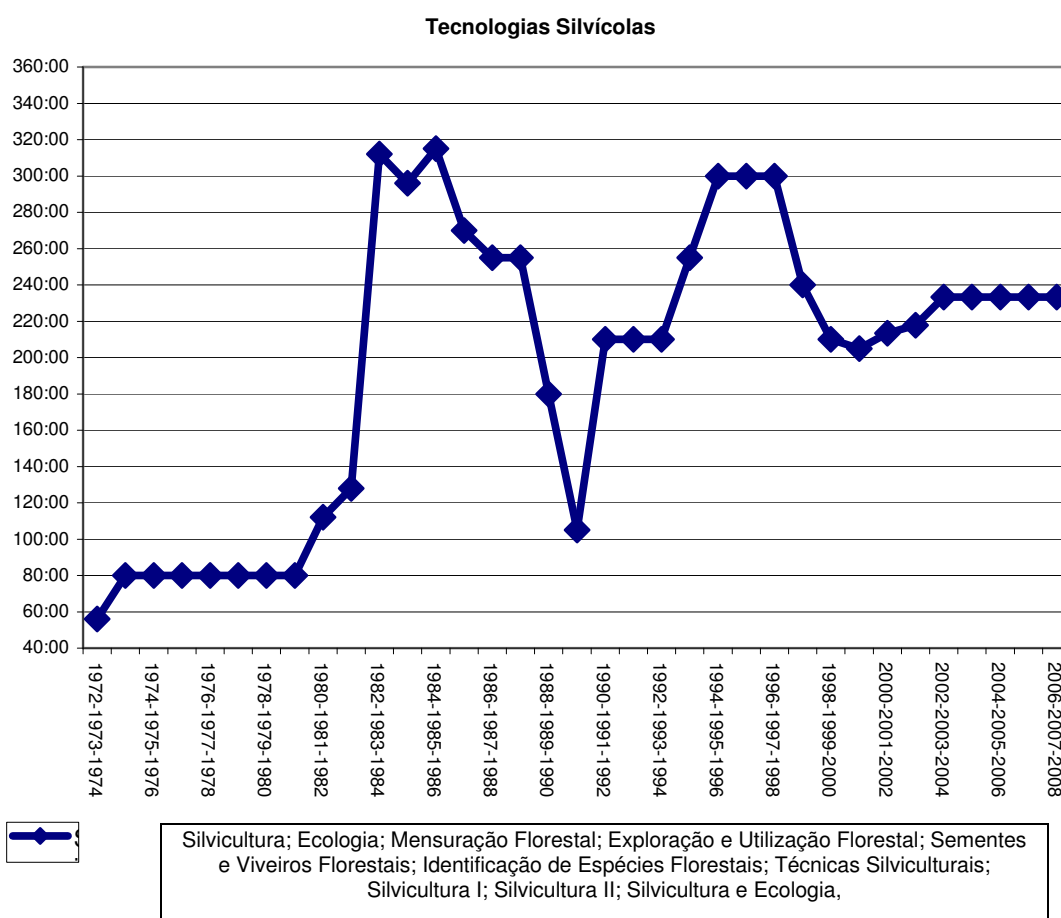


Gráfico 7 - Representa a soma das cargas horárias das matérias das Tecnologias Silvícolas

A partir do gráfico 7 percebemos o aumento da carga horária da matéria na década de 80, período que coincide com a criação do curso Técnico em Florestas. No final da década de 70 houve uma demanda pela criação do Curso Técnico em Florestas. Na ata da 15ª reunião da Comissão de Ensino realizada em 25 de fevereiro de 1977 foi relatado *sobre o convênio da UFV com a Belgo Mineira, Companhia Agrícola e Florestal - CAF e Vale do Rio Doce, para a criação de um curso Técnico em Florestas na EMAF, para início em agosto de 1977 ou início de 1978, solicitou sugestões para a criação desse curso.* Em reuniões posteriores ficou decidido que o curso seria iniciado em 1978.

Em meio aos documentos analisados foi possível encontrar uma ata de três reuniões realizadas em Belo Horizonte em 12 de junho de 1980. As reuniões, segundo consta na ata, tiveram como objetivo discutir, refletir e questionar sobre algumas preocupações a respeito do curso Técnico em Florestas. Participaram

dessas reuniões o Diretor das EMAF, o Chefe do Departamento de Engenharia Florestal da UFV, o presidente do Instituto Estadual de Florestas (IEF), o diretor da Associação Brasileira de Carvão Vegetal (ABRACAVE) e o presidente da Associação Mineira de Empresas Florestais (AMEF).

Nesta reunião foram discutidas as possibilidades de contratação do técnico formado em Florestas, a parceria para estágio, a possibilidade de profissionais fazerem palestras na escola, etc. Com relação ao currículo foi solicitado *que os técnicos aprendam na Escola o máximo possível sobre administração do pessoal, do material e das finanças; que adquiram habilidades de comando e liderança.* De acordo com a ata, o Diretor da EMAF e o chefe do Departamento de Engenharia Florestal da UFV concluíram que o curso Técnico em Florestas deveria continuar a ser oferecido. *Para tanto, algumas providencias devem ser tomadas como por exemplo, registro do curso nos conselhos competentes, aprovação da Grade Curricular, reconhecimento por entidades próprias para exercício da profissão.*

Porém, o curso Técnico em Florestas foi oferecido somente de 1978 a 1981, tendo sido extinto por falta de aprovação pelo MEC. Os seus formandos fizeram adaptações curriculares e receberam certificados de Técnico em Agropecuária com especialização em Ciências Florestais. Essa explicação pode nos ajudar a entender o aumento de carga horária das matérias de Tecnologias Silvícolas, a partir de 1982. Podemos inferir que a demanda externa das empresas e do mercado de trabalho por técnicos com conhecimentos nessa área fez com que esse grupo de disciplinas tenham tido uma maior valorização em termos de carga horária, mas que por força da reforma de ensino de 1996 também teve a carga horária diminuída, como em toda a parte profissionalizante do curso.

O grupo 4 Tecnologias de Produção Animal foi composto pelas seguintes matérias: Zootecnia Geral; Zootecnia Especial (grandes animais); Zootecnia Especial (pequenos animais); Indústrias Rurais; Higiene Rural; Higiene Veterinária; Zootecnia Especial I (peixes, abelhas e Coelhos); Zootecnia Especial II (Suínos e Aves); Zootecnia Especial III (Nutrição e Equídeos); Zootecnia Especial IV (Bovinocultura de corte e leite); Defesa Sanitária Animal; Zootecnia Especial (Bovinocultura e Equideocultura); Zootecnia Especial (Suinocultura).

Avicultura e DSA); Zootecnia Especial (Apicultura, piscicultura, Cunicultura); Introdução a Zootecnia; Zootecnia Especial (Alimentos, Alimentação e DSA); Zootecnia Especial (Avicultura., Suinocultura, e Equideocultura); Introdução a Zootecnia e Caprinocultura; Zootecnia Especial (Alimentos, Alimentação. Suínos e Aves); Zootecnia Especial (Equideocultura. e DSA); Alimentos Alimentação, Eqüídeos e Bovinocultura de Corte; Suínos, Aves e Bovinocultura de Leite; Defesa Sanitária Vegetal e Animal (a carga horária foi dividida ao meio, pois foi computada neste grupo e no grupo 5 A). No quadro 7 procuramos demonstrar a mudança de nomenclatura deste grupo de matérias.

Quadro 7 - Grupo 4 de matérias Tecnologias de Produção Animal

[illegible]

Fonte: Matrizes Curriculares do curso técnico em agropecuária

A partir do quadro 7, percebemos que a matéria Indústrias Rurais foi a única em toda a matriz curricular que não participou de nenhum arranjo com outra matéria no período de existência do curso. As demais matérias em várias situações são agrupadas entre si. Por exemplo, há períodos que Bovinocultura de Leite e de Corte forma uma só matéria Zootecnia Especial IV, em outros, estão agrupadas com matérias diferentes, como Suínos e Aves. A matéria Zootecnia Especial I (Peixes, Abelhas e Coelhos) é oferecida do triênio de 1982-1983-1984 ao triênio de 1984-1985-1986. Posteriormente seu nome é alterado para Zootecnia Especial (Apicultura, Piscicultura e Cunicultura) com aumento de carga horária. De maneira geral podemos observar que as matérias são as mesmas agrupadas de maneiras diferentes no decorrer do curso. O gráfico 8 representa a evolução da soma carga horária das matérias de Tecnologia de Produção Animal, por triênio.

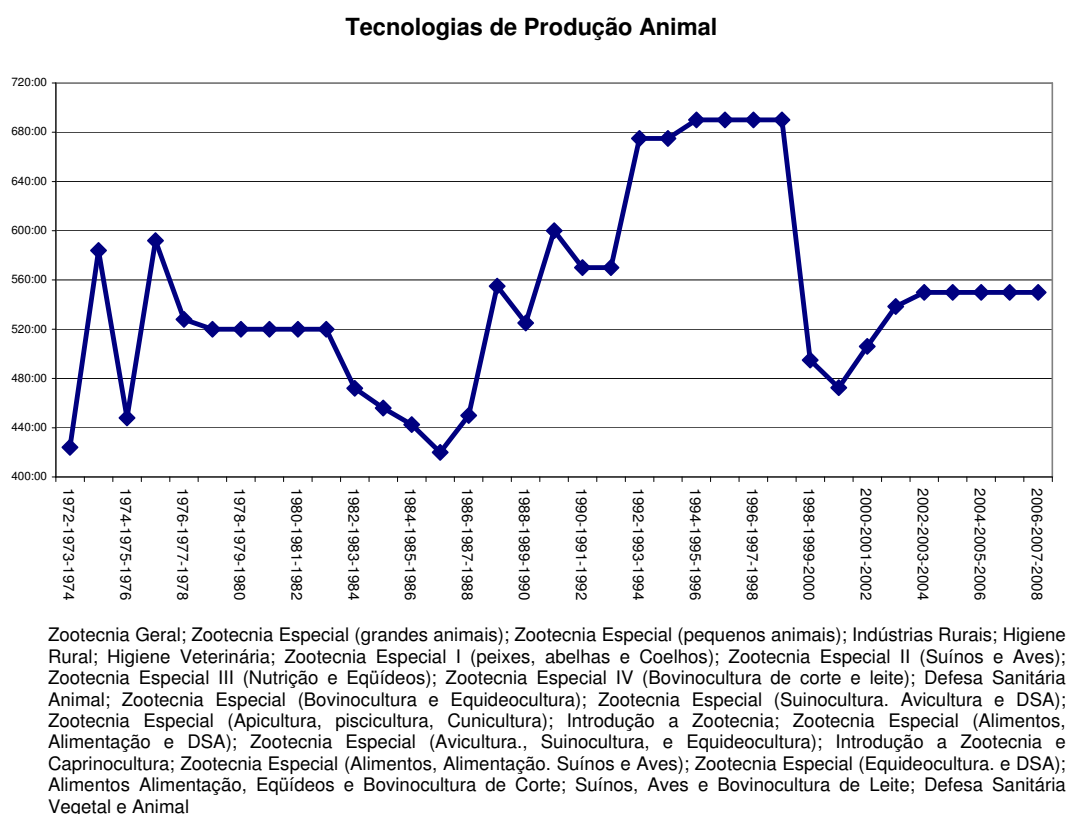


Gráfico 8 - Representa a soma das cargas horárias das matérias de Tecnologias de Produção animal

No grupo de matérias apresentadas no gráfico 8, podemos perceber uma tendência ao aumento de carga horária entre 1986 até 1996, que com a reforma de ensino de 1996 é forçada a diminuir, como toda a parte profissionalizante. Com essa diminuição da carga horária podemos observar algumas tensões internas, tais como a relatada na ata da 6ª Reunião de Colegiado realizada em 26 de agosto de

1998, onde o *Professor X* questionou porque na área de zootecnia há bem menos matérias do que na de agronomia, e propôs uma redução na carga horária de agronomia e um aumento na de zootecnia. Para entendermos como se deram as alterações das cargas horárias e os arranjos dessas matérias, ao longo do curso transcrevemos alguns trechos das atas. Na ata da 15ª reunião da Comissão de Ensino, em 25 de fevereiro de 1977,

foram distribuídos os horários de aula de cada professor e sanadas as dúvidas. Procedeu-se, a seguir, a distribuição de matérias do curso, verificando a falta de professor para Biologia e Programa de Saúde e Pequenos Animais (Suínos e Aves). O Presidente informou que o Reitor prometeu contratar um professor para Biologia e Química e, talvez outro para Olericultura; não autorizou a contratação de professor para Suínos e Aves, dizendo que o problema deve ser resolvido na própria escola, com os professores da área de Zootecnia (ata da 15ª reunião da Comissão de Ensino, em 25 de fevereiro de 1977).

Nos trechos, a seguir, podemos observar como ocorreram as discussões sobre as mudanças de carga horária.

Dando início aos trabalhos o Sr. Presidente colocou em discussão o Currículo pleno do curso técnico em agropecuária da EMAF, com as modificações propostas pela comissão designada para tal fim. O prof. X propôs que a carga horária semanal de Higiene Rural fosse (1 + 1) e não (2 + 0), conforme está na proposta. O Prof. Y, professor da cadeira, discordou do Prof. X e justificou sua discordância; foi mantida a carga horária proposta (2 + 0). O Prof. Z disse não concordar com a dosagem semanal de 3+2 em gado leiteiro, propondo a modificação para (3 + 1), por não ter condições de ministrar essa matéria para duas turmas, com doze aulas práticas semanais, sem um auxiliar. O Prof. X disse que o assunto ser encarado tendo em vista a eficiência do curso e não a deficiência de pessoal para ministrá-lo. Colocada em votação ficou 3+2 (ata da 18ª reunião da Comissão de Ensino em 19 de abril de 1977).

Em outra reunião,

O Prof. X sugeriu que a carga horária de Zootecnia retornasse à dosagem primitiva de 2+1. O Sr. Presidente pediu a Profª. Y, como presidente da Comissão Permanente, que opinasse sobre

o assunto. A Profª. Y disse que a área de zootecnia deveria ser ouvida. O Sr. Presidente disse que o assunto será estudado para posterior resolução (ata da 26ª reunião da Comissão de Ensino de 26 de outubro de 1978).

Em reunião mais recente foi discutido o seguinte:

proposta de modificação da carga horária da disciplina Bovino de Corte, Caprinocultura e Equideocultura, visando à redução de Caprinocultura e aumentando a Equideocultura – ficou para ser analisada na próxima reunião do Colegiado (ata da 7ª reunião de Colegiado de 02 de outubro de 2003)

O Grupo 5, Tecnologias de Produção Vegetal, foi composto pelas seguintes matérias: Agronomia Especial (culturas); Agronomia Geral; Olericultura; Horticultura Geral; Fruticultura; Pragas Doenças das Plantas; Horticultura; Defesa Sanitária Vegetal; Floricultura; Agricultura II (solos); Agricultura III (culturas); Agricultura IV (culturas); Agricultura I (Floricultura); Agricultura I (Solos e Floricultura); Culturas Extensivas; Agricultura (Culturas); Agricultura Especial (Culturas II); Agricultura Especial (Culturas); Adubos e Adubação; Horticultura (Fruticultura, Floricultura, Olericultura); Horticultura (Fruticultura, Floricultura); Agricultura Geral; Defesa Sanitária Vegetal e Animal (a carga horária foi dividida ao meio, pois foi computada neste grupo e no grupo 4). No quadro 8 procuramos demonstrar a mudança de nomenclatura deste grupo de matérias.

Quadro 8 - Grupo 5 de matérias Tecnologias de Produção Vegetal

Carga Horária Total do Trânsito	Defesa Sanitária, Vegetal e Animal										624
	Agricultura Geral										664
Horticultura (Fruticultura, Floricultura, Olericultura)	Horticultura (Fruticultura, Floricultura, Olericultura)										736
	Adubos e Adubação										736
Agricultura Especial (Culturas I)	Agricultura Especial (Culturas I)										720
	Agricultura Especial (Culturas II)										736
Culturas Extensivas	Agricultura. I (Solos e Floricultura)										720
	Agricultura I (Floricultura)										720
Agricultura IV	Agricultura IV										648
	Agricultura III										616
Floricultura	Agricultura II (solos)										616
	Defesa Sanitária, Vegetal										592:30
Horticultura	Horticultura										465
	Pragas Doenças das Plantas										555
Fruticultura	Fruticultura										630
	Horticultura Geral										585
Olericultura	Olericultura										585
	Agronomia Geral										465
Agronomia Especial (culturas)	Agronomia Especial (culturas)										570
	Trânsitos										630
72-74	216	80	80	80	56	112					540
73-75	240	72	80	80	80	112					540
74-76	242	96	80	80	80	160	112				540
75-77	242	96	80	80	80	160					540
76-78	240	96	80	80	80	160					540
77-79	240	96	80	80	80	160					540
78-80	240	80	80	80	80	160					540
79-81	240	80	80	80	56	160	40				540
80-82	240	80	80	80	80		160				540
81-83	240	80	80	80	56		112				540
82-84	192	56	112		120		96	40			540
83-85	192	56	112		120		96	40			540
84-86	157:30	52:30	127:30		112:30		105	37:30			540
85-87	75	52:30	75	75	75		75	37:30			540
86-88	150	105	75	75	75		75				540
87-89			75	75	75		75		105	75	540
88-90			105		75		75		105	75	540
89-91			105		75		75			75	540
90-92			105		75		75		105	75	540
91-93			105		75		75		60	75	540
92-94			120		90		90		90		540
93-95					90		90		90		540
94-96							90		90		540
95-97							90		90		540
96-98			90				90		90		540
97-99			90				90		90		540
98-00						120	45		120		540
99-01						113:20			113:20		540
00-02						133:20			117:52		540
01-03						100			133:20		540
02-04						100			133:20		540
03-05						100			133:20		540
04-06						100			133:20		540
05-07						100			133:20		540
06-08						100			133:20		540

Fonte: Matrizes Curriculares do curso técnico em agropecuária

No grupo de matérias Tecnologias de Produção Vegetal, quadro 8, podemos perceber que em alguns triênios a matéria Horticultura agrupa a parte de Fruticultura, Floricultura, Olericultura e, em outros, elas aparecem como matérias específicas. Os trechos das atas a seguir relatam sobre os arranjos feitos nas matrizes curriculares.

Prosseguindo a reunião o Presidente passou a palavra ao Chefe do Núcleo de Agronomia para fazer a apresentação da proposta curricular de seu Núcleo. Antes de ser submetida à votação foram feitas as seguintes colocações pelos professores. Prof. X solicitou ao Chefe de Núcleo passar a disciplina Culturas extensivas do 2º para o 3º ano com uma carga horária de (2 + 2) (ata da 2ª reunião de professores em 22 de fevereiro de 1990).

Em outro,

O coordenador de ensino disse que o Professor da disciplina Defesa Sanitária Vegetal acha que esta não deve ser ministrada na 1ª série do referido curso. O Prof. Diretor-Assistente acha possível atender o pedido do referido professor. Segundo o coordenador de ensino é preciso fazer um estudo urgente da grade curricular dos cursos da CEDAF para o próximo ano. Também foi discutida a questão das aulas aos sábados. Serão feitas reuniões com os professores e os estudantes para discutir sobre o assunto (ata da 11ª reunião de Colegiado em 19 de novembro de 1996).

O gráfico 9 representa a evolução da soma carga horária das matérias de Tecnologia de Produção Vegetal, por triênio.

Tecnologia de Produção Vegetal

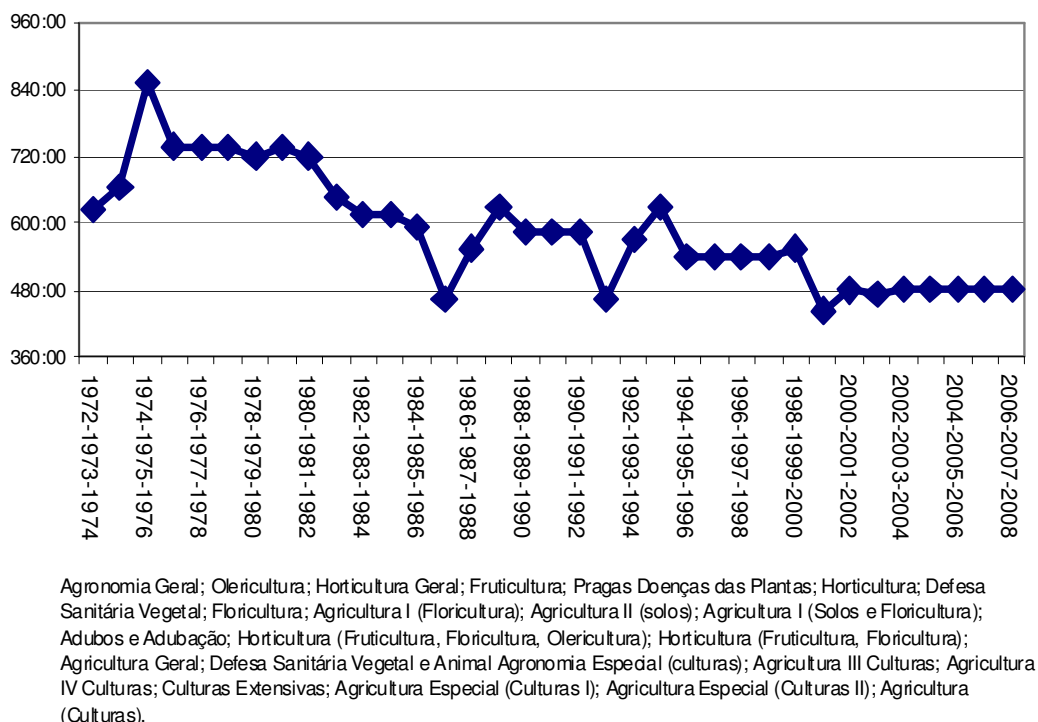


Gráfico 9: Representa a soma da carga horária das matérias de Tecnologias de produção Vegetal

Podemos perceber que o grupo 5, ao qual denominamos de Tecnologia de Produção Vegetal, (gráfico 9), veio perdendo carga horária ao longo do curso, o que foi ainda mais reforçado pela reforma de ensino. Buscando exemplificar alterações nos conteúdos programáticos, selecionamos do grupo 5 algumas matérias para analisarmos o conteúdo dos diários de classe. Desta forma, foi criado o grupo 5 A com as seguintes matérias: Agronomia Especial (culturas); Agricultura III Culturas; Agricultura IV Culturas; Culturas Extensivas; Agricultura Especial (Culturas I); Agricultura Especial (Culturas II); Agricultura (Culturas). O gráfico 10, representa a evolução da soma carga horária das matérias por triênio do grupo 5A.

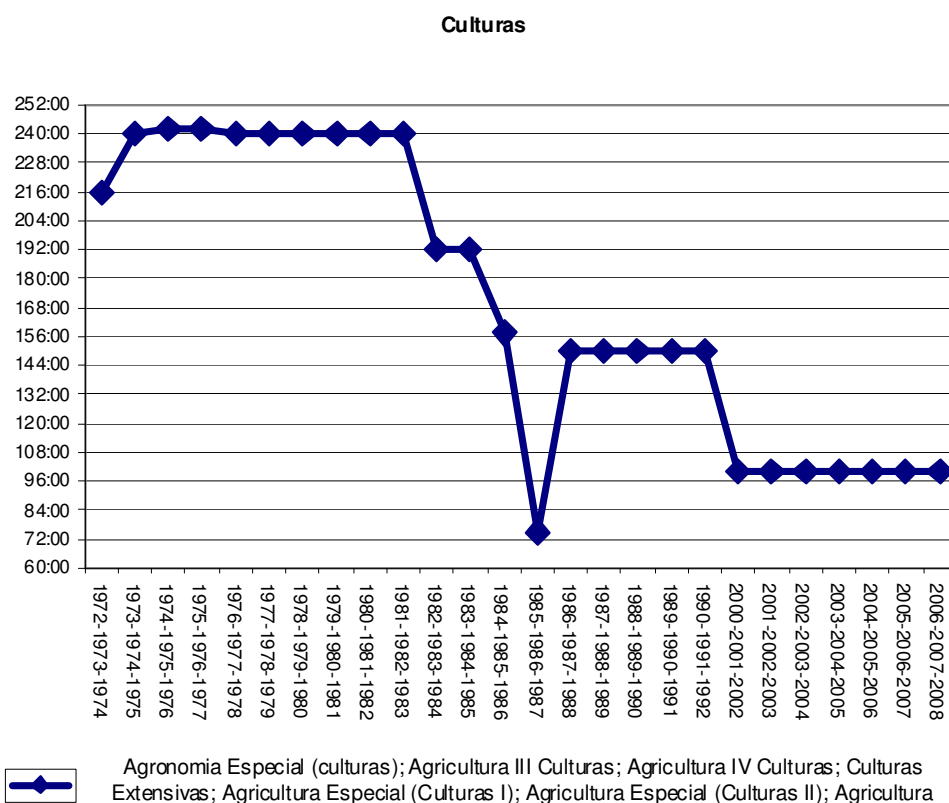


Gráfico 10: Representa a soma da carga horária das matérias culturas

Nos gráficos 9 e 10, podemos observar que o grupo de matérias perdeu carga horária, o que também pode ser verificado no levantamento feito junto aos diários de classe, conforme descreveremos a seguir. Portanto, foi possível verificar mudanças nas cargas horárias das matérias e seus arranjos de agrupamento/desmembramento/ extinção, sendo observadas apenas pelas nomenclaturas das mesmas. Foi possível observar que não há grandes mudanças quanto aos temas trabalhados ao longo do curso. As matérias abordadas no curso são muito próximas das determinadas do Parecer 45/72, que apresentava um conjunto de habilitações e matérias para a formação do Técnico em Agropecuária, mesmo porque ele só foi revogado em 1999. Percebemos, também, um espaço de autonomia dos professores, que buscam algumas alterações indicando a inclusão de matérias no currículo e sobre a carga horária das disciplinas, valorizando mais algumas áreas. Ainda foi possível perceber que há influência de algumas demandas externas. Podemos inferir que a legislação tem uma grande influência sobre a carga horária total do curso e também quanto aos temas trabalhados.

Entretanto, achamos necessário verificar quais as influências que incidem, também, sobre os conteúdos programáticos.

3.3 Influências sobre o Conteúdo das Matérias do Curso Técnico em Agropecuária

Para exemplificar as alterações nos conteúdos programáticos selecionamos, do grupo 5, algumas matérias com o objetivo de analisarmos o conteúdo dos diários de classe. Desta forma, foi criado o grupo 5A composto pelas seguintes matérias: Agronomia Especial (culturas); Agricultura III Culturas; Agricultura IV Culturas; Culturas Extensivas; Agricultura Especial (Culturas I); Agricultura Especial (Culturas II); Agricultura (Culturas).

Fizemos o levantamento dos conteúdos registrados nos diários de classe das disciplinas Agronomia Especial (culturas); Agricultura III Culturas; Agricultura IV Culturas; Culturas Extensivas; Agricultura Especial (Culturas I); Agricultura Especial (Culturas II); Agricultura (Culturas). Para este levantamento dividimos o período estudado em três partes, a primeira do triênio de 1972-1973-1974 ao triênio de 1981-1982-1983, a segunda parte do triênio de 1982-1983-1984 ao triênio de 1996-1997-1998 e a terceira parte do triênio de 1997-1998-1999 ao triênio de 2006-2007-2008. Para esta divisão levamos em consideração a promulgação da Lei n.º 5.692/71 de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus em agosto de 1971, e dá outras providências; outro marco importante foi o projeto de regularização do Curso Técnico em Agropecuária, que deu origem a um novo regimento para a escola em novembro de 1981. Importante também foi a promulgação da Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei n.º 5.692, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau e da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para compor o primeiro período, selecionamos os diários de classe dos seguintes triênios: 1972-1973-1974; 1975-1976-1977; 1978-1979-1980. Para o segundo período os seguintes triênios 1983-1984-1985; 1986-1987-1988; 1989-1990-1991 e para compor o terceiro período os seguintes triênios 2000-2001-2002; 2003-2004-2005; 2006-2007-2008. Buscamos, nos registros dos diários de classe,

identificar os conteúdos trabalhados e verificamos, de modo geral, que em todas as culturas são tratados os seguintes aspectos: origem, importância econômica, histórico, classificação botânica, condições climáticas para a cultura, preparo do solo, adubação, plantio, condução da lavoura pragas e doenças, colheita e armazenamento. Demonstramos no quadro 9 as culturas estudadas durante o período selecionado.

Quadro 9: Conteúdos registrados nos diários de classe

72-74	75-77	78-80	83-85	86-88	89-91	00-02	03-05	06-08
cana de açúcar	cana de açúcar	cana de açúcar	cana de açúcar	cana de açúcar	cana de açúcar	cana de açúcar	cana de açúcar	cana de açúcar
soja	soja	soja	soja	soja	soja	soja	soja	soja
café	café	café	café	café	café	café	café	café
feijão	feijão	feijão	feijão	feijão	feijão	feijão	feijão	feijão
mandioca	mandioca	mandioca	mandioca	mandioca				
arroz	arroz	arroz	arroz	arroz				
milho	milho	milho	milho	milho				
sorgo	sorgo	sorgo	sorgo	sorgo				
Algodão	Algodão	Algodão	Algodão					
amendoim	amendoim	amendoim						
fumo	fumo		fumo	fumo				
batata doce								
Mamona								
	Girassol							
		trigo	trigo	trigo				
			aveia forrageira	aveia forrageira	aveia forrageira	aveia forrageira	aveia forrageira	aveia forrageira

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

No quadro 9 podemos verificar uma diminuição no número de culturas estudadas ao longo do curso, o que vai ao encontro dos dados apresentados no gráfico 10, que demonstra uma diminuição da carga horária. Para entendermos esse processo, durante a entrevista perguntamos aos professores dessas matérias a respeito da carga horária e sobre a seleção de conteúdos a serem abordados, e obtivemos as seguintes respostas:

A disciplina é baseada na literatura nas bibliografias mais atuais, no nosso caso agrícola, eu busco literatura nas universidades e outras fontes, procurando então buscar os conteúdos de forma atual, buscar dados atuais, metodologias e tecnologias que surgirem. A carga horária já foi maior. Ela foi

reduzida nos últimos anos, e a gente teve que adequar a essa carga horária. Uma carga horária maior permitiria uma abordagem mais completa. Na verdade a gente procurou atender as culturas de maior expressão econômica, maior demanda; foi isso que levou a fazer a opção dessas culturas, antigamente a gente tinha mais tempo de fazer a abordagem de outras culturas; questão de maior impacto econômico, mais Nacional do que regional. Soja, milho, café, feijão, cana. As culturas hoje que tem tido uma importância crescente, que é essa parte de bio-combustíveis, nos ainda estamos devendo essas culturas girassol mamona e outros, para isso nos precisaríamos de uma outra disciplina. Essas agriculturas hoje atendem aos pequenos e grandes produtores (Prof. 2).

No relato deste professor é possível perceber que a força da lei interferiu no conteúdo de sua matéria, pois a diminuição da carga horária para adequar a matriz curricular fez com que fossem escolhidas as culturas de maior importância econômica, para serem ministradas no curso.

O outro professor afirmou:

A carga horária é muito apertada para o conteúdo atual. A diminuição das culturas no decorrer do curso foi feita levando em consideração a importância das culturas para a região, por exemplo à cultura do fumo não tem importância para a região e nem para o estado, assim a escolha das culturas a serem trabalhadas foi feita em consenso com os professores da área. E com a redução da carga horária nos selecionamos as culturas que achamos de maior importância (Prof. 12).

A partir da escolha das culturas e de acordo com esses trechos das entrevistas, podemos inferir que a política agrícola tem uma grande influência no conteúdo deste grupo de matérias ministradas no curso.

Visando melhor compreender como são feitas as escolhas dos conteúdos a serem ministrados no Curso Técnico em Agropecuária foi perguntado aos professores se eles conheciam e qual a sua opinião sobre os Referenciais Curriculares para Educação Profissional da área de Agropecuária. De acordo com a apresentação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico, são eles que:

(...) oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, competências, habilidades e bases tecnológicas nelas envolvidas ou para elas necessárias (Referenciais Curriculares Nacional da Educação Profissional de Nível Técnico, 2000:7).

Como pode ser visto na tabela 01, 68,75% dos professores afirmaram conhecer os referenciais.

TABELA 1 – Conhecimento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional da área de agropecuária

O professor conhece os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional da área agropecuária	N.º	%
Sim	11	68,75
Não	5	31,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

No entanto, dessa maioria, 37,50% dos professores afirmaram não ter aprofundado em seu conteúdo; 18,75% dos professores afirmaram que ele traça linhas gerais, sendo flexível para adaptações; 6,25% acham que ele está distante da realidade das escolas; 6,25% acham que ele está desatualizando para o mercado em sua área. Assim, podemos perceber que, apesar de haver uma indicação de conteúdos por parte dos referenciais, o currículo é modelado pelos professores, sendo eles um agente ativo desse processo, o que está de acordo com Sacristán (2000). Essa modelação também pode ser percebida quando perguntamos se os professores se orientam pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional na elaboração do seu plano de curso e obtivemos as seguintes respostas.

TABELA 2 – Utilização dos referenciais para elaborar o plano de curso

O professor utiliza-se dos referenciais para elaborar o plano de curso	N.º	%
Sim	6	37,50
Não	10	62,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Assim, podemos perceber que, apesar dos Referenciais Curriculares possuírem um caráter norteador, os professores têm autonomia para selecionar os conteúdos

de suas matérias. Com relação a como são feitas as discussões sobre os conteúdos necessários para a formação do técnico em agropecuária, a maioria dos professores respondem que elas são feitas em reuniões entre os próprios professores. Porém, como mostra a estratificação apresentada na tabela 3, essas discussões acontecem de forma coletiva, por iniciativa individual dos professores ou por ordem externa.

TABELA 3 – Concepção dos Docentes da forma como ocorrem as discussões sobre que conteúdos necessários para a formação do técnico em agropecuária

Concepção dos Docentes de como ocorrem às discussões sobre que conteúdos são necessários para formação do técnico em agropecuária na escola	N.º	%
Discussão coletiva	11	68,75
Iniciativa individual	4	25,00
Ordem Externa	1	6,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Ainda, segundo os alguns professores, essa reuniões deveriam ser frequentes e globalizadas, não ocorrendo somente nos períodos de aprovar as matrizes curriculares. Já com relação à forma como é feita a escolha dos conteúdos das disciplinas obtivemos as seguintes respostas apresentadas na tabela 4:

TABELA 4 – Critérios das escolhas dos conteúdos por parte dos professores

Como é feita a escolha dos conteúdos das disciplinas	N.º	%
Inserção do aluno no mercado de trabalho	7	43,75
Atualização em função de inovações tecnológicas	2	12,50
Ambos	7	43,75

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Junto a essa pergunta também foi abordada a questão da carga horária das disciplinas, sobre se ela é ou não suficiente e 75,00% dos entrevistados responderam que sim, e 25,00% responderam que não, que precisariam de mais tempo para sua disciplina. Com relação aos meios utilizados para selecionar o conteúdo de suas disciplinas, eles foram unânimes em dizer que se utilizam de algum “meio científico” (tabela 5). Foram considerados como meios científicos os seguintes itens citados pelos professores: livros, congressos, seminários, anais de congressos, revistas técnicas, boletins técnicos, manuais técnicos, periódicos da área, resultados de pesquisas, internet (sites institucionais e especializados).

TABELA 5 – Fontes de pesquisas utilizadas pelos professores para selecionar o conteúdo de sua disciplina

Fontes de pesquisa utilizadas pelos professores para selecionar conteúdo de suas disciplinas	N.º	%
Meios científicos	16	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Além dos meios científicos, 21,43% dos professores também disseram utilizar as visitas técnicas e contatos com empresas como fontes e 14,29% citaram também, contatos com outros profissionais em suas respostas. Percebemos, portanto, que os professores atuam dentro de uma margem de autonomia, mas que suas ações não são decididas no vazio, pois a profissão docente *é exercida também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo* (SACRISTÁN, 2000:167).

Com relação à frequência em que são feitas as alterações dos conteúdos obtivemos as seguintes respostas apresentadas na tabela 6:

TABELA 6 – Frequência das alterações nos conteúdos da matéria

Frequência com que os professores fazem alterações nos conteúdos das matérias	N.º	%
Anual	14	87,50
Semestral	2	12,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Os professores alegaram que fazem as atualizações em função de novas tecnologias, atualizações e produtos na área, mudanças de mercado como também adequações em função da infra-estrutura da escola. Questionamos também se eles acham que há articulação entre as matérias do curso e 50,00% dos professores disseram que ela acontece parcialmente, quando uma matéria é pré-requisito de outra. Conforme trecho de uma das entrevistas a seguir:

Para mim nessa disciplina projetos que foi criada há articulação. Por exemplo, o aluno para conduzir uma lavoura de milho tem que planejar, preparar a terra, calcular quantidade de sementes, conseguir defensivos, fertilizante, fazer o custo da produção, então ele tem que interagir com as diversas áreas (Prof.7).

Outros professores comentaram que o próprio curso exige que haja uma articulação entre as matérias, devido à natureza do curso, pois no processo produtivo há necessidade de interação e conhecimentos de diversas áreas. A tabela 7, apresenta a concepção dos professores quanto à articulação das matérias do curso.

TABELA 7 – Concepção dos Docentes da articulação entre as matérias do curso por parte dos professores

Concepção dos Docentes se ocorrem articulações entre as matérias do curso	N.º	%
Acontece parcialmente, porque umas matérias são pré-requisitos de outras	8	50,00
Não acontece, falta direcionamento	8	50,00

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Para os professores, além de esta articulação acontecer de forma parcial, ela ainda é de iniciativa de cada um, pois para eles não há uma dinâmica na CEDAF direcionada nesse sentido. Essa dificuldade de articulação parece ser comum nesse nível de ensino. De acordo com Sacristán (2000:78), colocar um grupo de professores de especialidades diversas em contato é sempre mais difícil. *Os currículos estruturados em áreas de conhecimento e experiências possibilitam o ensino mais interdisciplinar, mas exigem do professorado uma formação do mesmo tipo.* Para o autor, o conceito de profissionalidade aceito pelo professorado do ensino secundário está mais próximo da especialização universitária do que das necessidades formativas gerais dos alunos dessa faixa etária. Quanto à troca de experiência com professores em relação ao conteúdo de sua matéria, 68,75% dos professores responderam que trocam idéias com outros professores. (tabela 8)

TABELA 8 – Troca de idéias com outros professores sobre o conteúdo da sua matéria

Há troca de idéias com outros professores sobre o conteúdo da matéria	N.º	%
Sim	11	68,75
Não	3	18,75
Muito Pouco / Raramente	2	12,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Os 31,25 que responderam “não” ou “muito pouco/raramente” justificaram que suas matérias são muito específicas, e não tem outros profissionais da mesma área para fazer essa troca. Eles também falaram que não há na CEDAF um direcionamento nesse sentido. Já a maioria que troca idéias com os colegas alegaram que essa troca possibilita atualização e que o conteúdo de suas disciplinas depende do conteúdo abordado por outras disciplinas. Também questionamos se essas trocas vão além da própria instituição, se eles têm contatos com professores de outras escolas agrotécnicas, e 68,75% dos professores responderam que sim. (tabela 9)

TABELA 9 – Intercâmbio dos professores de Florestal com professores de outras escolas

Há intercambio com professores de outras escolas	N.º	%
Sim	11	68,75
Não	4	25,00
Raramente	1	6,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Segundo Sacristán (2000:105), *o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita*. Portanto, com relação ao que foi apresentado em termos de escolha de conteúdos, inferimos que os professores buscam estar em sintonia com as inovações tecnológicas e com as demandas do mercado, podendo ser concebidos como agentes das transformações sociais. E também, estão em consonância com a legislação vigente para o curso.

Segundo Sacristán e Gómez (1998:207), *a educação, o ensino, o currículo, são processos de natureza social que permitem ser dirigidos por idéias e intenções, mas que não podem ser previstos totalmente antes de serem realizados*. E ainda, segundo Alves (2002:35), não se pode negar que, apesar do aparato jurídico, é desenvolvida no cotidiano escolar uma série de atividades e experiências que não estavam previstas ou sugeridas pelos guias escolares ou pela legislações que os cercam. Com o objetivo de confirmar a influência do cotidiano sobre o conteúdo, perguntamos aos professores se o cotidiano de sala de aula influencia nas alterações de conteúdos da sua matéria. Segundo 81,25% dos professores, o

cotidiano influencia nas alterações dos conteúdos, conforme apresentado na tabela 10.

TABELA 10 – Reconhecimento dos professores da influência do cotidiano no conteúdo da disciplina

Se o cotidiano de sala de aula influencia nas alterações de conteúdo da disciplina	N.º	%
Sim	13	81,25
Às vezes	3	18,75

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Os professores apontaram os seguintes fatores como sendo influentes nas alterações: o interesse dos alunos, a demanda por novas tecnologias e a troca de informações no cotidiano da sala de aula. Quando questionados se há demanda de conteúdos não programados no plano de curso, apareceu a seguinte estratificação (tabela 11).

TABELA 11 – Demanda de conteúdos não programados no plano de curso em sala de aula

Concepção dos Docentes se há demanda de conteúdos não programados no plano de curso	N.º	%
Sim	7	43,75
Não	3	18,75
Às vezes	6	37,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

De acordo com os professores, quando há demanda de conteúdos não programados eles tentam abordar, quando há tempo. Programam, também, aulas extras, fazem estudos dirigidos ou indicam fontes de pesquisa para os alunos. Apesar dessa relação com o mercado de trabalho, os professores demonstram estar abertos para demanda dos alunos. Conforme Sacristán,

é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares (Sacristán 2000:105)

Para o autor, o ensino interativo é que leva a alcançar determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular, onde a prática ultrapassa a intenção do

currículo, face à complexa circulação de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma (SACRISTÁN, 2000). Buscando, ainda mais, evidenciar em nossa pesquisa quais são os segmentos da escola e da sociedade que participam das alterações do currículo e em que contexto esses atores influenciam nas alterações do mesmo, questionamos os docentes sobre qual a sua concepção dos atores envolvidos neste processo. Os professores são unânimes em dizer que os atores da escola que estão envolvidos no processo de reformulação da matriz curricular são os docentes (tabela 12). Porém 12,50% disseram haver, também, a participação do pessoal da administração.

TABELA 12 – Segmentos da escola participaram das reformulações das Matrizes

Concepção dos Docentes acerca da participação dos segmentos da escola nas reformulações da Matriz Curricular	N.º	%
Docentes	16	100,00

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Entretanto, na tentativa de resgatar um pouco mais sobre como ocorreram às reformulações em função da Lei 9394/96, solicitamos à pedagoga⁵, que na época orientou a CEDAF nas reformulações das matrizes curriculares dos cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústrias e Técnico em Informática, que relatasse como ela percebeu a participação de “todos” os segmentos da escola que participaram da criação do projeto político pedagógico e na elaboração dos planos dos cursos para ser enviado ao MEC. E ela fez o seguinte relato:

As mudanças vieram em função de uma determinação legal. Assim, as escolas começaram a se articular e discutir, muitas vezes, de comum acordo, quais os caminhos trilhariam para que houvesse atendimento à legislação e às peculiaridades regionais. Pelo que me lembro, no nosso caso, no que tange às matrizes, passaram em todas as instâncias (grupos de professores ou áreas, Colegiado da CEDAF, Pró-Reitoria de Ensino e, finalmente, pelo CEPE). Quando se estava em nível da CEDAF, percebi que alguns professores participaram mais, se envolveram, discutiram e, até mesmo, propuseram questões interessantes que diferiam daquilo que outras escolas estavam trabalhando. Um fato que me chamou a atenção foi a vontade da direção de que realmente houvesse uma adequação à realidade da CEDAF, investindo e insistindo nisso. Quanto à proposta pedagógica, também foi assim. Entretanto, perdurou a dúvida, s.m.j., do que era realmente, a que destinava e como se

⁵ É importante informar que a CEDAF não possui em seu quadro técnico um pedagogo, mas em várias situações a UFV cedeu esse profissional para auxiliar a instituição em suas necessidades.

deveria formatá-la, considerando que ela já existia "nas cabeças e nos corações" das pessoas da CEDAF. Não consigo me lembrar se ela chegou a tomar um corpo efetivo. Naquela ocasião trabalhamos com a idéia de que ela devia compor um todo filosófico que nortearia os trabalhos da escola, o desenvolvimento dos currículos dos cursos, envolvendo desde o calendário escolar, o regimento, a matriz, numa estrutura de funcionamento poderosa, mas que garantisse a liberdade de cada curso. Devo registrar que efetivamente "todos" não foram TODOS. Alguns mais outros menos interessados. Porém houve a preocupação de congrega esforços. (Pedagoga do quadro da UFV)

Quando perguntados de que forma ocorre essa participação, 62,50% dos docentes afirmam que ela se dá comparecendo às reuniões para se discutir as propostas de mudanças, guiados por parâmetros, como relatam alguns dos entrevistados, *participei nas reuniões com sugestões para alteração de carga horária, e conteúdo das disciplinas, em função da necessidade de mudanças da legislação e para atender as demandas das empresas* (Prof.3). Outro docente diz, quando perguntado se participou das reformulações, *sim, atualizando o currículo, conteúdos que não eram dados e ultimamente é uma exigência do mercado, como fertirrigação, técnicas especiais de cultura* (Prof.4). Os percentuais podem ser visualizados na tabela 13.

TABELA 13 – Reconhecimento dos professores da sua participação nas reformulações das Matrizes curriculares do Curso Técnico em Agropecuária

Concepção dos Docentes acerca da sua participação nas reformulações da Matriz Curricular	N.º	%
Comparecendo às reuniões guiados por parâmetros para as discussões	10	62,50
Comparecendo às reuniões	6	37,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Ainda na busca de percebermos as influências externas sobre o currículo, questionamos se os egressos têm alguma influência nas modificações do conteúdo das matérias e obtivemos as seguintes respostas dos entrevistados.

TABELA 14 – Reconhecimento por parte do professor da influência do egresso nas modificações do conteúdo de sua matéria

Influência do egresso nas modificações do conteúdo das matérias	N.º	%
Influencia	2	12,50
Não influencia	8	50,00
Pouco contato com egresso	6	37,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

O alto índice de professores que responderam que o egresso não influencia é em virtude da escola não ter uma política de acompanhamento do egresso. Como mostram algumas respostas dos entrevistados:

Meu contato com egresso é muito pequeno, encontro às vezes com alguns alunos a gente conversa e tudo, mas acho que poderia ser melhor trabalhado, acho que a gente poderia ter um envolvimento maior. Uma conversa informal, mas nada que a gente pudesse explorar melhor esse “feedback” da formação deles aqui, de que maneira eles tão vendo o mercado de trabalho (Prof. 2).

Não existe um trabalho de buscar o aluno lá no mercado de trabalho e discutir com ele o que ele viu e com está o mercado. Eu gostaria de deixar aqui um parêntese nos relatórios de que o estágio serve como um feedback ele é um parâmetro para avaliar o nosso conteúdo (Prof. 5)

Obtivemos em 60,00% das respostas que o relatório de estágio serve como um “feedback”, mas não consideramos essas respostas com sendo de egresso, uma vez que o aluno ainda mantém vínculo com a CEDAF e não está inserido no mercado de trabalho. Sendo assim, não há como afirmar que há influência do egresso no currículo, ou nos conteúdos das matérias a não ser por contatos esporádicos com o professor. Também foi apresentada pelos professores a necessidade de um acompanhamento efetivo da instituição em relação aos egressos, para se conhecer as necessidades e dificuldades encontradas pelos técnicos, formados pela CEDAF, junto ao mercado de trabalho.

Em relação à necessidade de atualização do currículo, 50% (tabela 15) dos professores disseram que ele deve avançar em aspectos como bioenergia, agroecologia, legislação ambiental (normas, regulamentação), liderança, relações humanas, relações interpessoais, gerenciamento e inovações tecnológicas.

Podemos inferir que há uma valorização, por parte dos professores, das questões relativas ao meio ambiente e sustentabilidade, em decorrência das mudanças demandadas por um desenvolvimento rural mais sustentável. Eles também valorizam questões relativas a atividades de gerenciamento, onde o técnico deve ter uma visão do processo produtivo como um todo, como também estão valorizando a necessidade de uma formação que permita um melhor relacionamento do técnico com as pessoas envolvidas no desenvolvimento de seu trabalho. Essa necessidade de atualização pode ser percebida em várias entrevistas, como ilustram alguns trechos a seguir:

Sim, precisa mudar um pouco, por exemplo, na minha disciplina falta suporte da eletrônica e da informática, pois há muitas inovações tecnológicas embarcadas no trator, GPS, Softwares. (Prof.13)

Eu acho que a gente poderia avançar sem dúvida, essa parte de bioenergia eu acho que a gente poderia avançar, outro aspecto que eu acho que seria importante é a agroecologia um manejo mais sustentável dos recursos naturais o envolvimento disso com a parte agrícola e agropecuária também, nisso aí nós precisamos sim avançar. (Prof. 2)

Eu acho que principalmente na área de gestão. É muito pobre o conteúdo que é colocado nas diretrizes curriculares tanto no tocante da carga horária. É onde a gente nota que para obtenção de sucesso em determinado empreendimento são insuficientes os conhecimentos específicos. (Prof. 14)

TABELA 15 – Reconhecimento por parte dos professores das características/qualidades importantes para a formação do técnico ausentes no currículo

Concepção dos Docentes sobre características/qualidades importantes para a formação do técnico que não estão sendo contempladas na matriz curricular	N.º	%
Apontam necessidade de atualização	8	50,00
Acham que a matriz curricular é satisfatória	8	50,00

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Quando perguntamos aos professores que competências eles consideraram importantes na formação do técnico, a maioria afirmou que o técnico teve ter uma formação mais humanistas; como pode se observado na tabela 16:

TABELA 16 – Competências que os docentes consideram importantes na formação do técnico

Competências que na concepção dos docentes são importantes na formação do técnico	N.º	%
Formação humanista	10	62,50
Formação Técnica	5	31,25
Subjetividades	1	6,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Consideramos como formação humanista quando os entrevistados relacionam conteúdos de diversas naturezas para a formação do técnico e também algumas subjetividades, tais como, ensino básico, conhecimento técnico, relações humanas, gestão de pessoas, cidadania, capacidade de resolver problemas, capacidade de buscar informações, liderança entre outros; e como formação técnicas as respostas que só enfatizaram o conhecimento técnico como, por exemplo, administração, planejamento, solos, defesa sanitária. Para a terceira categoria subjetividades levamos em consideração a definição de Cabral e Nick (1979:370) *o que somente existe em virtude de uma experiência psíquica ou mental da pessoa ou sujeito*, classificamos respostas tais como vontade, interesse, comprometimento, maturidade, idealismo.

A maior parte dos professores, ou seja, 62,50%, consideram que a formação do técnico deve ser humanista, como ilustram as falas dos entrevistados como: *Um ensino básico. Saber trabalhar, saber se inserir no mercado, saber planejar, ter liderança, abraçar a profissão dele. (Prof.1)*. Outro entrevistado diz:

Esse é bem amplo. Eu acho que sem dúvida ele tem que ter competência técnica dentro da área de atuação dele, atuar nas várias vertentes da produção vegetal, da produção animal. Mas a gente percebe que não é suficiente, o técnico ter hoje uma visão empresarial, de mercado, pois ele também deve sempre estar pensando em cidadania. É importante a inserção dele na sociedade na qual participa. Sem dúvida é uma questão muito ampla, pois são muitos os aspectos importantes. A formação (nesse momento o entrevistado dá ênfase na palavra formação) do técnico não apenas a parte agropecuária em si. (Prof.2)

Portanto, podemos inferir que os professores estão atentos não só à diversidade do setor agropecuário, como também nos diversos campos de atuação do técnico. Estão também, atentos às mudanças exigidas na formação profissional e no

desenvolvimento rural. Eles percebem a necessidade de uma formação que inclua diferentes dimensões do desenvolvimento do aluno, tanto em termos de conhecimentos gerais como de qualificação profissional.

Quando perguntado sobre o perfil do técnico em agropecuária (tabela 17), 93,75% dos professores considera que devam ter um perfil generalista, pois o mercado necessita de um profissional com um vasto conhecimento para atender à diversidade demandada pela área. Para os professores a especialização será feita já no mercado de trabalho.

TABELA 17 – Concepção quanto ao perfil ideal do técnico em agropecuária

Concepção dos Docentes se o perfil do técnico deve ser generalista ou especialista	N.º	%
Generalista	15	93,75
Especialista	1	6,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Quanto ao currículo oferecido pela CEDAF, questionamos se ele atende um segmento do setor agrícola específico. Dos entrevistados, 56,25% responderam que não há direcionamento para um setor específico e 43,75% afirmam haver direcionamento para um setor específico, como pode ser visto na tabela 18.

TABELA 18 –Concepção dos professores sobre os segmentos de produtor que a escola atende

Concepção dos professores sobre qual segmento do setor agrícola/rural (agricultura familiar/médio produtor/grande produtor) o currículo da escola atende	N.º	%
Direcionamento para setores específicos	7	43,75
Não concebe direcionamento para setores específicos	9	56,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Porém, quando aparecem nas entrevistas o direcionamento para algum setor não há consenso sobre qual setor o currículo atende. Vejamos alguns trechos das entrevistas,

Eu acho, dentro da nossa realidade aqui é o médio; o grande produtor o nosso técnico teria um pouco mais de dificuldade, ele teria que conhecer melhor as tecnologias mais avançadas. A escola nem sempre tem condições de trazer para a prática essas tecnologias. Quanto à agricultura familiar também tenho dúvidas devido algumas particularidades, por exemplo, como o

cooperativismo, o associativismo, não sei se isso é bem abordado (Prof. 2).

Para outro, professor

De pequeno para médio na minha área, o grande não vejo muito não. Faltam equipamentos com maior tecnologia, na minha disciplina não dá para atender grandes produtores. Atende bem ao agricultor familiar (Prof.9).

Em função de o currículo ser construído na prática e sendo a ação do professor dependente do contexto da realidade de seu local de trabalho, podemos inferir, baseado nas entrevistas dos professores, que a CEDAF oferece para algumas matérias melhores condições de atender mais adequadamente a todos os segmentos dos setores agrícolas. Porém, a instituição, muitas vezes, não tem condições de investir em todos os setores de maneira uniforme. Em determinados épocas há alguns setores da CEDAF que são melhor equipados do que outros, devido a verbas de projetos ou de recursos direcionados pelo próprio governo. Assim, o professor tem que adequar sua prática à infra-estrutura que a CEDAF oferece, tendo seu campo de atuação limitado, não conseguindo atender a todos os segmentos dos setores agrícolas.

CAPÍTULO 4

A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE SOBRE O CURRÍCULO

Um dos objetivos da pesquisa foi analisar se haviam demandas advindas da sociedade e se estas foram incorporadas ao currículo. Foi possível verificar a partir dos documentos como aparecem essas demandas e como os professores perceberam as demandas advindas da sociedade sobre o currículo. Portanto, buscaremos neste capítulo apresentar algumas demandas da sociedade.

Nas atas encontramos demandas da sociedade com relação à instituição de diversas naturezas. Entre essas demandas encontramos registros de solicitações ligadas ao ensino, tais como a de cursos para agricultores, conforme o registro em ata:

“O Sr. Diretor fez um relato sobre a sua viagem a Belo Horizonte, para manter contato com os seguintes órgãos: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR, Cooperativa Central dos Produtores Rurais - CCPR e Superintendência de Assuntos da Área Mineira do Polígono da Seca – SUDEMINAS. Ressaltou que os entendimentos foram os melhores possíveis e através desses contatos virão cursos a nível de agricultores para serem realizados nesta escola”(sic) (ata da 2ª reunião da Comissão de Ensino, em 17 de janeiro de 1975).

Também observamos nos documentos, conforme citado no capítulo 3, a discussão sobre a abertura do Curso Técnico em Florestas, devido à demanda das empresas Belgo Mineira, Companhia Agrícola e Florestal - CAF e Vale do Rio Doce. Na ata de reunião do Colegiado, do dia três de julho de 1996, encontramos registro da possibilidade de um convênio com o Ministério do Trabalho e Ministério de Educação para implantar na CEDAF cursos informais de qualificação na área de ciências agrárias. Posteriormente, encontramos em outra ata de reunião de

Colegiado, de onze de maio de 2001, o relato que a CEDAF, foi entre as escolas vinculadas às Universidades, a que teve menor índice de evasão nos cursos de qualificação.

Há registros na ata de Colegiado, de onze de maio de 1999, sobre convênio entre a Secretaria de Estado de Educação, Prefeituras da Região e CEDAF para implantação de curso superior. Essa demanda foi atendida com o oferecimento do Curso de Pedagogia para capacitar professores da rede municipal e estadual da região. Outra atividade que é tradicional na instituição e que atende demandas de capacitação por parte dos produtores é a Semana do Fazendeiro⁶ (figura 3), que já está na sua quadragésima edição. A CEDAF, também, tem convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER e sindicatos rurais onde são ministrados cursos de educação informal para atender a demanda de produtores rurais e suas famílias de várias regiões de Minas Gerais.



Figura 3 - Participantes da 9ª Semana do Fazendeiro – EMAF – Florestal – 1972
Fonte: Arquivos da CEDAF

Esses cursos são, na maioria das vezes, ministrados pelos professores do Curso técnico em Agropecuária. Os dados obtidos junto à coordenação de extensão da

⁶ Também denominada semana do produtor rural.

escola nos anos de 2006, 2007 e 2008 nos mostraram que foram oferecidos cursos com seus parceiros, atendendo as mais diversas localidades do estado de Minas Gerais⁷ é muito extensa a região atendida pela CEDAF. O quadro 10 ilustra a variedade de cursos que são oferecidos nessas parcerias com a CEDAF:

Quadro 10: Cursos oferecidos pela Coordenação de Extensão em parceria com SENAR, EMATER e Sindicados Rurais

Cursos		
Apicultura	Cestaria e Trançados	Melado e Rapadura
Aplicação de Defensivos	Conservas vegetais, compotas, frutas	Nutrição e Alimentação
Arborização	Derivados do leite	Olericultura básica /mod I
Artesanato Cestaria	Doces	Olericultura básica/mod II
Artesanato em Argila	Doma Racional em equídeos	Orquídeas
Artesanato em Rendas	Embutidos e Defumados	Paisagismo
Artesanato em Tecidos	Equitação	Panificação
Avicultura de Corte	Horta Orgânica	Pintura em tecidos
Beneficiamento Primário de Plantas Medicinais	Inseminação artificial	Piscicultura
Bordados	Jardineiro	Plantas Ornamentais
Bovinocultura de Leite	Laticínios	Plantas Medicinais
Bovinos - Alimentação	Manutenção de Motoserra	Pomar Caseiro
Casqueamento	Máquinas Agrícolas	Saúde reprodutiva

Fonte: Relatórios da Coordenação de Extensão da CEDAF

Esses cursos são oferecidos conforme a demanda levantada pela CEDAF, mobilizadores do SENAR e dos sindicatos rurais. Podemos observar que vários curso tem como público alvo as mulheres, o que vai de encontro com a proposta do SENAR na área de promoção social, onde os cursos destinados as mulheres estão voltados para a esfera reprodutiva, e para os homens na esfera produtiva.

⁷ Cidades em que foram oferecidos cursos de extensão: Abaeté, Aiuroca, Alfredo de Vasconcelos, Almenara, Alvinópolis, Antônio Dias, Araçuaí, Araxá, Baependi, Barbacena, Bom Jardim de Minas, Brás Pires, Braúnas, Camanducaia, Campos Altos, Capela Nova, Carandaí, Carmo da Mata, Carvalho, Casa Grande, Catas Altas, Coluna, Conceição do Mato Dentro, Conselheiro Lafaiete, Conselheiro Pena, Corinto, Cristiano Otoni, Cruzília, Datas, Diamantina, Divinésia, Divinópolis, Dom Cavati, Dom Silvério, Dolores de Guanhanes, Dolores de Indaiá, Entre Rio de Minas, Ervália, Estrela do Indaiá, Formiga, Funilândia, Furnas, Gouveia, Guapé, Guaranésia, Guarani, Ipatinga, Itabirito, Itaúna, Jenipapo de Minas, Joanésia, Juiz de Fora, Lagoa da Prata, Lima Duarte, Machado, Maria da Fé, Martinho Campos, Matipo, Minduri, Nepomuceno, Novo Cruzeiro, Ouro Branco, Pará de Minas, Passa Quatro, Paula Candido, Pedro Leopoldo, Piedade dos Gerais, Piracema, Poços de Caldas, Pompeu, Ponte Nova, Presidente Kubitschek, Rio Casca, Rio Novo, Santa Mª do Suaçui, Santana da Vargem, Santana do Deserto, São João Del Rei, São João Evangelista, São José do Goiabal, São Miguel do Anta, São Vicente de Minas, Sapucaia, Senador Firmino, Sericita, Seritinga, Serranos, Sete Lagoas, Simonesia, Tarumirim, Timóteo, Tocantins, Turmalina, Uberaba, Uberlândia e Viçosa.

Podemos inferir que os cursos oferecidos pela CEDAF refletem a percepção de um novo rural. O Quadro 11 ilustra alguns convênios, eventos e número de participantes por cursos promovidos pela coordenação de extensão da escola.

Quadro 11: Eventos promovidos pela Coordenação de Extensão

Eventos	N.º de Participantes em 2006	N.º de Participantes em 2007	N.º de Participantes em 2008
Semana do Produtor	278	213	173
Convênio CEDAF/SENAR e Sindicados	561	1143	772
CEDAF/EMATER	580	-	-
Projeto Caseiros de Sítios / Prefeitura de Betim	300	225	97
Programa de capacitação e aperfeiçoamento	-	229	78
Outros eventos/Cursos Extras	794	88	-
Convênio SEBRAE	-	324	-
Visitas de Escolas	634	864	824
Total de Participantes	3147	2222	1944

Fonte: Relatórios da Coordenação de Extensão da CEDAF

Foram classificados como Outros eventos/Cursos extras as seguintes ações: curso manutenção de computadores, consultoria em empreendimento florestal, curso de homeopatia, seminário de agroecologia, dia de campo, Seminário de informática, campanha de vacinação anti-rábica, feira de física e programa de capacitação e aperfeiçoamento para servidores. A Figura 4 ilustra um Curso de Extensão de Máquinas Agrícolas realizado na CEDAF.



Figura 4 - Curso de Extensão de Máquinas Agrícolas realizado na CEDAF
Fonte: Arquivos da CEDAF

Visando melhor compreender sobre a influência da sociedade sobre o currículo, perguntamos aos professores se eles percebem segmentos da sociedade participando das reformulações curriculares e obtivemos as seguintes respostas, apresentadas na tabela 19.

TABELA 19 – Segmentos da sociedade que participaram das reformulações das Matrizes

Concepção dos Docentes acerca da participação de segmentos da sociedade nas reformulações da Matriz Curricular	N.º	%
Não houve participação de outros segmentos	8	50,00
Não há abertura da escola para participação	1	6,25
Há influência indireta	7	43,75

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Nas respostas que afirmaram haver influência indireta apareceram os seguintes itens como sendo influentes nas reformulações da matriz curricular: contatos com docentes de departamentos da UFV; os produtores, quando solicitam assistência técnica, nos dias de campo, visitas técnicas, cursos de extensão, pesquisas e as empresas, quando demandam um profissional adequado para o mercado de trabalho. O trecho a seguir ilustra a percepção de um dos entrevistados:

Eles participavam indiretamente, por exemplo, cooperativas, rede de vendas de produtos, EMATER, eles participam a partir do momento em que exigem um técnico com determinados conhecimentos e nós temos que nos adequar para atender a essa demanda (Prof.4).

Porém, em outras épocas da história da escola, como foi relatado anteriormente, sobre a criação do Curso Técnico em Florestas com relação às matérias de Tecnologias Silvícolas, foi possível perceber que houve influência direta de outras instituições/empresas no currículo.

Em relação à demanda de apoio técnico da sociedade junto à escola deparamos com a seguinte estratificação (tabela 20), que nos mostra que, muitas vezes, os professores não percebem as influências externas.

TABELA 20 – Solicitação de apoio técnico da comunidade/sociedade à escola

Concepção dos Docentes acerca da solicitação de apoio técnico da comunidade/sociedade à escola	N.º	%
Sim	7	43,75
Não	4	25,00
Muito pouco/raramente	5	31,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

O trecho a seguir ilustra a percepção de um dos professores que relatou perceber a solicitação de apoio técnico.

Sim há solicitações, um exemplo disso são os cursos de extensão que são ministrados todos os anos, com número expressivo de participantes. Dentro da minha área há também solicitação de novos produtos que estão sendo utilizados para controle de pragas, algumas solicitações na parte de implantação de pomares de diversas culturas. (Prof.14).

Ainda nas respostas apareceram os seguintes segmentos como solicitantes de apoio técnico: produtores, empresas, sindicatos, prefeitura e associações. Os tipos de apoio foram exemplificados dentro de cada área de atuação dos professores. Apareceram nas respostas o pedido de apoio técnico nas seguintes áreas: captação de água e uso da água, técnicas de diversas culturas, irrigação localizada, fertirrigação, prescrição de produtos para controle de pragas e doenças, recomendações sobre adubação, interpretação de análise de solos, solicitação de serviços, indicação de estagiários e indicação de técnico para emprego. Porém esses dados nos mostram que é preciso haver uma maior articulação da CEDAF com a sociedade, para atender às demandas. Com relação ao atendimento dessas solicitações, 81,25% dos professores disse perceber o atendimento, ou seja, a CEDAF em contato com a comunidade, tabela 21. Portanto, podemos confirmar que há uma preocupação da escola em atender as demandas da comunidade. Esse contato da comunidade com a instituição fica evidente no número de participantes nos cursos informais oferecidos via coordenação de extensão da CEDAF, apresentados no quadro 12.

TABELA 21 – Forma como as solicitações da comunidade/sociedade são atendidas pela escola

Concepção dos Docentes de como as solicitação de apoio técnico da comunidade/sociedade são atendidas pela escola	N.º	%
Percebe atendimento, contato da escola com a comunidade	13	81,25
Não percebe atendimento	3	18,75

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Apareceram várias respostas quanto à maneira como essas solicitações são atendidas. Porém, a que apareceu com maior frequência, com 40,00% das respostas, foram os cursos de extensão; o contato direto com o produtor apareceu com 33,33% das respostas. Ainda apareceram como forma de atendimento a essas solicitações o dia de campo, consultoria técnica e estágio.

Em relação à influência dessas solicitações da comunidade sobre o currículo, 37,50% dos professores responderam que há influência. O trecho da entrevista, a seguir, ilustra a concepção de um dos professores sobre a influência das solicitações da comunidade sobre o currículo,

Existe resistência ainda, mas influencia sim. Porque, aquelas pessoas que estão participando diretamente desse processo elas mesmas verificam as necessidades. Então, uma vez que a pessoa está dando uma consultoria ela começa a entender o mercado lá fora, ela vê a necessidade de cada um e aí acaba interferindo internamente, porque ele trás essa discussão para dentro da escola. Agora é interessante a diferença daquelas pessoas que participam do processo e daquelas que não participam desse processo é como se tivéssemos cabeças abertas e fechadas é uma diferença muito grande.(Prof. 4)

TABELA 22 – Solicitações da comunidade/sociedade e influência no currículo da escola

Concepção dos Docentes de como as solicitação da comunidade/sociedade influenciam no currículo da escola	N.º	%
Influencia	6	37,50
Influencia pouco	5	31,25
Influencia indiretamente	5	31,25

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Entre os professores que responderam que a comunidade/sociedade influencia pouco e influencia indiretamente, 40,00% deles acham que essas solicitações podem incidir sobre o conteúdo da sua disciplina. Isso nos leva a inferir que a demanda da comunidade é incorporada ao currículo via prática de ensino dos

professores, não aparecendo de forma explícita nos registros de ata ou nas discussões do grupo. Quanto à participação da comunidade nas atividades da CEDAF (tabela 23), 75,00% dos professores disseram perceber essa participação. E para 60,00% desses que percebem a participação ela se dá por meio dos cursos de extensão.

TABELA 23 – Percepção dos professores quanto à participação da comunidade nas atividades da escola

Concepção dos Docentes sobre a participação da comunidade(associações/sindicatos/movimentos sociais, etc.) participando das atividades da escola	N.º	%
Percebe	12	75,00
Não percebe	4	25,00

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Procurando identificar se há na concepção dos professores influência da comunidade/sociedade nessa complexa interação do currículo questionamos se eles acham que outros segmentos da comunidade/sociedade influenciam na escolha de conteúdo. Para 62,50% dos professores, há influência indireta e elas acontecem quando eles estão ministrando cursos ou quando fazem contatos com empresas, quando há demanda de novas tecnologias, como também pela evolução da área agropecuária.

Podemos perceber que os professores trazem para sua prática experiências pessoais que vão além do ambiente da escola e da sala de aula. (tabela 24)

TABELA 24 – Reconhecimento dos professores de influência da sociedade na determinação de conteúdos de sua disciplina

Outros segmentos da escola ou da comunidade/sociedade influenciam na escolha de conteúdos das disciplinas	N.º	%
Influencia	6	37,50
Influencia indiretamente	10	62,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Como foi na pesquisa, há a predominância de uma concepção produtivista nos currículos das escolas agrotécnicas. Porém, há demanda da sociedade por uma postura mais crítica em relação às questões ambientais. Visando perceber como está sendo abordada essa demanda, perguntamos aos professores como é tratada a questão da sustentabilidade ambiental no currículo da CEDAF, (tabela 25). Os

professores disseram que estão percebendo mudanças no currículo recentemente. Isso pode ser percebido nas seguintes respostas:

Aqui começou a mudar agora. Acho que na escola essa questão era deficitária, mas estamos num período de mudanças, talvez pela influencia da implantação do curso tecnológico em gestão ambiental. (prof.4)

Estamos abordando. Nós buscamos conscientizar o aluno que ele tem que produzir de forma ecologicamente correta. Quer dizer produzir sem degradar a natureza. Mas, eu discordo de uma coisa nessa parte ambiental, o produtor rural é muito penalizado ele paga demais pelo ambiente. Por exemplo, hoje o produtor tem que ter área de reserva permanente e a reserva legal dependendo da topografia e do local ele tem mais de 50% de sua propriedade de reserva permanente e legal, e o cara que mora na cidade qual é sua contribuição para o meio ambiente? Ele paga alguma taxa por poluir? Então deveria ter alguma recompensa para o produtor rural, é mais incentivo para utilizar a terra corretamente. (Prof. 10)

Atualmente está tendo um estudo da SETEC para dar mais ênfase na agricultura sustentável. Acredito que em curto prazo haverá mudança curricular, dando uma ênfase maior na questão ambiental. (Prof.14)

As respostas a essa pergunta demonstraram um sinal de mudanças no currículo com relação à abordagem das questões ambientais, porém, muitos professores ainda consideram incipientes.

TABELA 25 – Percepção dos professores sobre a abordagem que é feita no curso sobre a sustentabilidade ambiental

Concepção dos Docentes sobre a abordagem sobre a questão da sustentabilidade ambiental no currículo da escola	N.º	%
O tema é abordado na disciplina	4	25,00
Está percebendo mudanças no currículo recentemente	10	62,50
Ambos	2	12,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Questionamos também sobre as estratégias utilizadas pelos professores para formar técnicos comprometidos com as questões éticas e sócio-ambientais, e obtivemos a estratificação apresentada na tabela 26:

TABELA 26 – Estratégias utilizadas pelo professor para formar técnicos comprometidos com as questões éticas sócio-ambientais

Estratégias utilizadas nas disciplinas	N.º	%
Discussão do assunto no contexto da disciplina	14	87,50
É pouco abordado na disciplina	2	12,50

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Os professores disseram trazer as discussões para sala de aula em determinados assuntos de suas disciplinas, como ilustram essa resposta: *Tento dentro do meu conteúdo mostrar algumas alternativas para não poluir, por exemplo, eu falo para eles que soro é resíduo e ensino o que se pode fazer com ele para não ser jogado fora, e não poluir (Prof. 9)*. E outro: *Abordando questões inerentes ao dia a dia de trabalho mostrando como se deve descartar óleos, ácidos para diminuir a agressão ao meio ambiente (Prof. 13)*. Buscando aprofundar um pouco mais nas questões ambientais, perguntamos aos professores em quais dimensões (Econômica/ Ecológica/ Social/ Cultural) elas são abordadas nos conteúdos de sua matéria. As dimensões ecológica e econômica são as mais abordadas, como mostra a resposta a seguir: *Acho que na ecológica e econômica, pois busco dar alternativas para subprodutos que seriam jogados fora poluindo e que podem ser transformados em produtos que dão renda (Prof.9)*. Mas há aqueles que tentam abordar as quatro dimensões como pode ser visto no trecho a seguir:

Todas as dimensões são importantes. Na econômica enfoco o uso racional das técnicas na produção agrícola, preservando os nossos recursos naturais. E na social que a gente deve sempre buscar qualidade de vida para todos. O ecológico preservando nosso ambiente. E o cultural é buscando mudança de comportamento. (Prof.1).

TABELA 27 – Concepção dos professores em quais dimensões (Econômica/ Ecológica/ Social/ Cultural) as questões ambientais são abordadas nos conteúdos da disciplina que ministra

Dimensões em que são abordadas as questões ambientais	N.º	%
Todas	3	18,75
Ecológica e Social	1	6,25
Ecológica e Econômica	6	37,50
Ecológica e Cultural	2	12,50
Ecológica	4	25,00

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Foi possível perceber que a CEDAF vem buscando parcerias para atender às demandas da sociedade. Porém, muitas dessas demandas atendidas pela escola não têm relação direta com o currículo do Curso Técnico em Agropecuária, mas sim com os contatos com os produtores rurais, por meio de cursos de qualificação. O contato com instituições/empresas parceiras da escola tendem a influenciar nas mudanças do currículo. Outro ponto que foi possível observar é a busca por inserir no currículo as questões ambientais.

Portanto, foi possível perceber neste capítulo que a influência da sociedade no currículo do Curso Técnico em Agropecuária se apresenta de forma indireta sendo incorporada ao currículo via prática de ensino dos professores. E a diversificação de cursos na CEDAF também é outro fator que demonstra um atendimento da demanda à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se nesta pesquisa compreender como se dá o processo de modificação do currículo do Curso Técnico em Agropecuária da CEDAF, quais os atores nele envolvidos e como as modificações curriculares são incorporadas na prática de ensino dos professores.

Nossas hipóteses para investigação foram as seguintes:

1. O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir dos direcionamentos legais.
2. O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir da prática cotidiana dos professores;
3. O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir das influências dos direcionamentos que emergem da sociedade;
4. O processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dá a partir da combinação entre os direcionamentos advindos da sociedade e da legislação, estando os professores condicionados a esses direcionamentos.

Nossa primeira hipótese, de que o processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se daria a partir dos direcionamentos legais foi confirmada parcialmente. Apesar dos professores reconhecerem a existência dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, que norteiam a composição do currículo, eles não se orientam por ele para a elaboração do plano de curso de suas matérias. Nota-se a força da lei interferindo na organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária, principalmente em relação à carga horária. Outro ponto marcante da força da legislação é quanto aos temas/matérias trabalhados no curso que demonstraram ter sofrido poucas alterações, uma vez que o Parecer 45/72, que fixou um mínimo de matérias a ser exigido pelo Curso Técnico em Agropecuária, vigorou por 27 anos, ou seja, em quase totalidade do tempo de oferecimento do curso. Mas o que causou mais impacto no currículo em

relação à legislação é a diminuição da carga horária da parte profissional do curso na última reforma de ensino, pela implantação da Lei n.º 9.394/96. Na verdade aumentou a carga horária do curso médio, ocasionando a diminuição da carga horária da parte profissionalizante.

A segunda hipótese de que o processo de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se daria a partir da prática cotidiana dos professores, foi confirmada. Apesar de um currículo prescrito pela legislação bem como norteadado pelos Referenciais Curriculares, foi possível perceber que ocorreram diversas influências sobre a composição do mesmo. Os professores destacaram-se como agentes ativos neste processo de mudanças, demonstrando ter espaço de autonomia para selecionar e alterar os conteúdos de suas matérias, baseados em sua prática cotidiana. Outros agentes importantes nesse processo são os alunos, pois a diversidade das realidades dos alunos recebidos pela escola enriquecem a troca de informações professor-aluno que ocorrem na sala de aula no cotidiano. A diversidade de interesses faz com que apareça no cotidiano de sala de aula novas demandas que, muitas vezes, não eram abordadas pelos professores. Os relatórios de estágio dos alunos ao final do curso também servem como um “feedback” para os professores, que reavaliam sobre a formação e sobre as necessidades de alterações e inovações no currículo.

Há por parte dos professores uma preocupação em manter os conteúdos das matérias sempre atualizadas, sendo levado em consideração o mercado de trabalho, a política agrícola, as inovações tecnológicas, as demandas de empresas, as demandas dos participantes de cursos informais (produtores rurais), as demandas dos alunos e a interlocução com profissionais de outras instituições. Portanto, os professores estão constantemente em contato com os alunos, com o mercado, com a sociedade, percebendo as necessidades destes e ajustando a sua prática cotidiana à realidade que lhes é percebida. Os professores são decisivos na concretização dos conteúdos e significados do currículo. Eles são agentes ativos na configuração do currículo fazendo com que sejam incorporadas nos currículos demandas de diversos segmentos da sociedade. Portanto, conforme afirmou Sacristán (2000), diferente de qualquer currículo prescrito o currículo realizado diz da diversidade prática do cotidiano da escola. Cada escola, cada professor,

cada aluno, cada sala de aula manifestam-se diferentes interesses, onde os currículos reais complementam-se e articulam-se em diferentes aspectos.

Quanto a terceira hipótese, de que os processos de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dão a partir das influências dos direcionamentos que emergem da sociedade, consideramos que também pode ser confirmada em nosso estudo, mesmo tendo essa influência da sociedade aparecido de forma indireta nas entrevistas. Foi possível perceber pelas atas das reuniões a sociedade participando das decisões da CEDAF, exemplos claros foram a criação do Curso Técnico em Florestas, a Curso de Pedagogia e as diversas parcerias estabelecidas pela CEDAF para atender a sociedade.

As solicitações de apoio técnico e o atendimento a essa demanda também demonstraram a sociedade influenciando no currículo, uma vez que, segundo os professores essas solicitações incidem sobre o conteúdo de suas matérias. A diversificação na oferta de cursos pela escola também pode ser entendida como uma demanda da sociedade, buscando um atendimento às novas configurações do meio rural, não mais exclusivamente agrícola.

Portanto, percebemos a sociedade participando das mudanças curriculares por intermédio dos próprios professores que interagem em diversos eventos com a sociedade, por meio dos cursos de extensão e atendimentos técnicos. Essas demandas conforme analisadas nos documentos pesquisados e entrevistas dos professores partem de diversos segmentos da sociedade, tais como: produtores rurais, empresas, cooperativas, sindicatos, prefeituras, associações, alunos entre outros. Os dados coletados na pesquisa nos indicam que a escola tem cumprindo um importante papel quanto aos atendimentos das demandas advindas da sociedade, em conjunto com seus parceiros, atendendo nos cursos informais um público significativo, como também abrangendo várias regiões do estado de Minas Gerais.

Também identificamos em nossa pesquisa que apesar da história e da política educacional da educação agrícola se apresentar procedente dos poderes hegemônicos presentes em diferentes governos, valorizando o desenvolvimento econômico, há a preocupação de atualização dos conhecimentos relativos às

questões ambientais, e de uma mudança no perfil de formação do técnico, que se iniciou como uma formação de mão-de-obra preparada para executar ordens e implementar pacotes tecnológicos e, hoje, busca alcançar, conforme Moreira (2005), uma formação onde o técnico não é mais um ser social neutro e portador da verdade sobre a realidade do mundo. Hoje, embora se busque uma formação de profissionais e cientistas flexíveis, críticos e responsáveis, os nossos dados apontam para uma formação muito tradicional do técnico em agropecuária.

Portanto, nossa quarta hipótese que é uma combinação das três anteriores se confirma, pois conforme apresentado os processos de modificação do currículo nas Escolas Agrotécnicas se dão a partir da combinação entre os direcionamentos advindos da sociedade e da legislação, estando os professores condicionados a esses direcionamentos, pois percebemos o currículo do Curso Técnico em Agropecuária, como um campo de atividade de múltiplos agentes, onde forças se expressam em sua formatação, conforme afirma Sacristán (2000:104), *como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados*.

Assim, podemos afirmar que a concepção teórica adotada neste trabalho do currículo concebido primeiro como uma configuração e não como algo dado e segundo como um campo de forças, dentro do qual os desequilíbrios entre os atores envolvidos na sua configuração se estabelece mediante a incontestabilidade da realidade, se sustenta. Ou seja, não é possível, nem para o Estado impor leis que não podem ser operacionalizadas, nem para a escola desconhecer as mudanças advindas da sociedade e do Estado, nem a sociedade, não se adequar a esses novos direcionamentos. Portanto, podemos afirmar a idéia do currículo como algo dinâmico, pulsante e não como um quadro ou documento para constar. O currículo é um instrumento que baliza a construção do profissional.

Este trabalho de pesquisa sobre o currículo da CEDAF é um recorte do universo possível de estudo das escolas agrotécnicas. Há uma diversidade de possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas. Entre elas, o acompanhamento dos egressos é um desafio a ser vencido pelas as escolas agrotécnicas, para que se possam ter parâmetros para avaliar a formação oferecida por elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J.; DA ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: **Reconstruindo a Agricultura**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 33 - 55.

ALVES, N. (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909.

_____. Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Parecer n.º 45/72 do Conselho Federal de Educação.

_____. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 04, de 05 de outubro de 1999.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 16, de 05 de outubro de 1999.

_____. Decreto Lei n.º 5.154/2004, de 23 de julho de 2004.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 39, de 08 de dezembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Do ensino de 2º grau: leis-pareceres**. Brasília: MEC, 1976.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional: Legislação Básica**. 5º ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. MEC/SETEC. Contribuições à construção de políticas para o ensino agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETEC. 2007. Disponível em <http://www.eafce.gov.br/downloads/ensinoagricola.pdf>. Acesso em 10.07.2007

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

CASTRO, C. de M; Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153 -179.

CUNHA, Luís Antônio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo:Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco, 2000 a

CUNHA, Luís Antônio. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo:Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco, 2000b

CUNHA, Luís Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo:Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco, 2000c

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cad. Pesqui. [online]. 2000d, n. 111, pp. 47-69.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto n.º. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do neddate. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>. Acesso em 09.08.2007

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º. Grau – O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003 (Anexo). Disponível em <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

MANFREDI, S. M. – **Educação Profissional no Brasil**. Coleção Docência em Formação, São Paulo, ed. Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T.(org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, José Roberto. **Críticas ambientalistas à revolução verde**. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro: n. 15, 2000.

MOREIRA, José Roberto. **Natureza, Ciência e Saberes I: Identidade social e técnico em agropecuária**. Texto apoio. Curso de Atualização para técnicos da ATENS. Convenio CPDA/REDES – NEAD/INCRA. Março, 2005.

NAVARRO, Z. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro**. **Estudos Avançados**, USP, v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. IN: SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMES, A .I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da Educação no Brasil In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 09 – 51

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, 1990, pp. 59-66.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos formadores de técnicos em agropecuária, anos 90: regulação ou emancipação**. Seropédica, RJ, 2003. 242 p. (Tese Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

VIEIRA, Evantina. Historiografia republicana: considerações sobre poder e dominação. **Análise e Conjuntura**, Brasília, DF, 5.2, 17 12 2007. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/revista/analiseconjuntura/viewarticle.php?id=181>>. Acesso em: 23 11 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

Florestal, 29 de setembro de 2008.

Ilmo. Sr
Prof. Antônio César Pereira Calil.
DD. Diretor da CEDAF-UFV

Prezado Diretor,

Eu, Flávia Moreira Barroca de Barros, servidora desta instituição e mestranda em Extensão Rural no Departamento de Economia Rural da UFV, venho mui respeitosamente solicitar a Vossa Senhoria autorização para citar a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário como locus da dissertação de Mestrado denominada: “A relação do currículo do curso Técnico em Agropecuária com as demandas advindas da sociedade: o caso da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal”.

Nestes termos.
Para deferimento.
Atenciosamente

Flávia Moreira Barroca de Barros

Anexo 2

Florestal, 29 de setembro de 2008.

Ilmo. Sr
Prof. Antônio César Pereira Calil.
DD. Diretor da CEDAF-UFV

Prezado Diretor,

Eu, Flávia Moreira Barroca de Barros, servidora desta instituição e mestranda em Extensão Rural no Departamento de Economia Rural da UFV, venho, mui respeitosamente solicitar a Vossa Senhoria autorização para ter acesso aos arquivos da escola que contenham documentos referentes ao Curso Técnico em Agropecuária, da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário, desde sua criação em 1972, bem como realizar entrevistas junto aos professores, com o objetivo de desenvolver a pesquisa para dissertação de Mestrado denominada: A relação do currículo do Curso Técnico em Agropecuária com as demandas advindas da sociedade: o caso da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal.

Nestes termos.
Para deferimento.
Atenciosamente

Flávia Moreira Barroca de Barros

Anexo 3

Resumo das Legislações de ensino

ANO	LEI	Transformações
1946	Decreto Lei n.º 9.631/46	• Estabelece as bases de organização do ensino agrícola • Equivalência parcial para prosseguimento de estudo no ensino superior
1961	LDB n.º 4.024/61	• Estabeleceu a equivalência plena entre os cursos de ensino profissionalizantes e o de ensino secundário (propedêutico), para efeito de ingresso nos cursos superiores, • Estrutura o ensino em três graus: primário, médio e superior.
1971	LDB n.º 5.692/71	• A profissionalização universal e compulsória • Currículo mínimo para educação profissional fixado pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 45/72; • Matriz única integrando ensino médio e profissional
1982	Lei n.º 7.044/82	• A profissionalização imposta no 2º grau deixou de ser obrigatória
1996	LDB n.º 9394/96	• A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este;
1997	Decreto n.º 2.208/97 Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996”.	• Desvinculação da educação profissional de nível técnico do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. A matriz independente (ensino médio separado do técnico); • A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá a diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional; • os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional; • Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos. • Na organização dos currículos por módulos eles podem ter terminalidade dando direito a certificado de qualificação profissional.
1999	Resolução CNE/CEB N.º 04/99 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	• São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os seguintes: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico. • São critérios para a organização e o planejamento de

		curso: atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade; conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino. • Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola; para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o Ministério da Educação divulgará referenciais curriculares por área profissional. • A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola. • O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso. • Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos: com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho; sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes. • As escolas formularão, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes. • Caracterização da área profissional agropecuária: Compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender as necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social. • Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas • Revoga o parecer 45/72
2004	Decreto N.º 5.154/2004 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	• Mantém as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, • A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: integrada, concomitante, subsequente

Fonte: Do ensino de 2º grau: leis-pareceres e Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
Educação Profissional: Legislação Básica

Anexo 4
Planilhas com as matérias da parte profissionalizante do Curso Técnico em
Agropecuária por triênio

Disciplinas / Triênios	72-73-74	73-74-75	74-75-76	75-76-77	76-77-78	77-78-79	78-79-80	79-80-81	80-81-82	81-82-83
Desenho e Topografia	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Máquinas Agrícolas	56	64	80	80	80	160	160	160	160	160
Administração Rural	32	92	56	56	56	56	56	56	56	
Contabilidade Agrícola	56	80	56	32	56	56	56	56	56	56
Extensão Rural	40	32	32	32	40	40	40	40	40	40
Pragas Doenças das Plantas	112	112	160	160	160	160	160	160		
Horticultura Geral	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Agronomia Geral	80	72	96	96	96	80	80	80	80	80
Agronomia Especial (culturas)	216	240	242	242	240	240	240	240	240	240
Olericultura	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Fruticultura	56	80	80	80	80	80	80	56	80	56
Silvicultura	56	80	80	80	80	80	80	80	80	112
Zootecnia Geral	56	72	72	72	72	72	72	72	72	72
Zootecnia Especial (eqde animais)	56	128	64	128	120	112	112	112	112	112
Zootecnia Especial (ned animais)	112	112	64	168	112	112	112	112	112	112
Indústrias Rurais	112	160	160	136	136	136	136	136	136	136
Higiene Veterinária	56	80	56	56	56	56	56	56	56	56
Higiene Rural	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Irrigação, Dren. Const.e Instal.Rurais		80	80	80	80			80	80	80
Horticultura			112					40		
Armazenamento e Preservação de Grãos									40	40
Ecologia									32	16
Defesa Sanitária Vegetal									160	112
Administração Rural e Legislação Rural										72
Irrigação e Drenagem										
Const e Instalações Rurais										
Sementes e Viveiros Florestais										
Identificação de Espécies Florestais										
Mensuração Florestal										
Técnicas Silviculturais										
Exploração e Utilização Florestal										
Floricultura										
Zootecnia Especial I (neixes, abelhas e Coelho)										
Zootecnia Especial II (Suínos e Aves)										
Zootecnia Especial III (Nutrição e Equídeos)										
Zootecnia Especial IV (Bovinos, de corte e leite)										
Defesa Sanitária Animal										
Desenho Técnico										
Topografia										
Administração, Contabilidade, Legislação e Extensão Rural										
Zootecnia Especial (Suinoc. Avic. E D S A)										
Zootecnia Especial (Bovinocultura e Equideocultura)										
Zootecnia Especial (Apicultura, piscicult., Cunicultu)										
Introdução a Zootecnia										
Administração e Extensão Rural										
Contabilidade e Legislação										
Agricultura I (Floricultura)										
Agricultura II (solos)										
Agricultura III Culturas										
Agricultura IV Culturas										
Zootecnia Especial (Avicult., Suinoc., e Equideoc.)										
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment. E D S A)										
Agricultura I (Solos e Floricultura)										
Culturas Extensiva										
Administração e Economia Rural										
Adubos e Adubação										
Introdução a Zootecnia e Caprinocultura										
Irrigação Derangem e Armazenamento										
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment. Suínos e Aves)										
Zootecnia Especial (Equideoc. E D S A)										
Agricultura Especial (Culturas I)										
Agricultura Especial (Culturas II)										
Desenho, Topografia e Construções, Inst. Rurais										
Silvicultura I										
Silvicultura II										
Agricultura (Culturas)										
Silvicultura e Ecologia										
Horticultura (Fruticultura, Floricultura, Olericultura)										
Economia, Administração, Contab., Legislação, Extensão										
Horticultura (Fruticultura, Floricultura)										
Topografia,Irrigação, Drenagem e Armazenamento										
Desenho, Construções e Máquinas Agrícolas										
Agricultura Geral										
Alimentos Alimentação, Equídeos e Bovinoc. Corte										
Suínos, Aves e Bovinoc. De Leite										
Defesa Sanitária Vegetal e Animal										
Gestão Empresarial Comercialização e Marketing										
TOTAL	1368	1756	1762	1770	1736	1808	1792	1808	1864	1824

Disciplinas/ Triênios	82-83-84	83-84-85	84-85-86	85-86-87	86-87-88	87-88-89	88-89-90	89-90-91
Desenho e Topografia	80			75	75	75	75	75
Máquinas Agrícolas	160	160	150	150	150	150	150	120
Administração Rural								
Contabilidade Agrícola	56	56						
Extensão Rural	64	64						
Pragas Doenças das Plantas								
Horticultura Geral				75	75	75		
Agronomia Geral	56	56	52.5	52.5	105			
Agronomia Especial (culturas)	192	192	157.5	75	150			
Olericultura	112	112	127.5	75	75	75	105	105
Fruticultura	120	120	112.5	75	75	75	75	75
Silvicultura				105	105	105	180	105
Zootecnia Geral	72	56	52.5					
Zootecnia Especial (ede animais)								
Zootecnia Especial (ned animais)								
Indústrias Rurais	120	120	75	105	105	105	75	105
Higiene Veterinária								
Higiene Rural								
Irrigação, Dren. Const.e Instal.Rurais				75	75	75	105	
Horticultura								
Armazenamento e Preservação de Grãos	40	40						
Ecologia	32	16	15	15				
Desfesa Sanitária Vegetal	96	96	105	75	75	75	75	75
Administração Rural e Legislação Rural	72	72						
Irrigação e Drenagem	56	56	75					
Const e Instalações Rurais	40	40	37.5					
Sementes e Viveiros Florestais	56	56	52.5					
Identificação de Espécies Florestais	64	64	60					
Mensuração Florestal	40	40	75	75	75			
Técnicas Silviculturais	40	40	37.5					
Exploração e Utilização Florestal	80	80	75	75	75			
Floricultura	40	40	37.5	37.5				
Zootecnia Especial I (peixes, abelhas e Coelho)	56	56	52.5					
Zootecnia Especial II (Suínos e Aves)	56	56	52.5					
Zootecnia Especial III (Nutrição e Equídeos)	56	56	52.5					
Zootecnia Especial IV (Bovínoc. de corte e leite)	56	56	52.5			105	105	105
Defesa Sanitária Animal	56	56	105					
Desenho Técnico		40	45	45				
Topografia		48	45					
Administração, Contabilidade, Legislação e Extensão Rural			180	165	165			105
Zootecnia Especial (Suínoc. Avic. E D S A)				105	105			
Zootecnia Especial (Bovínocultura e Equídeocultura)				105	105			
Zootecnia Especial (Apicultura, piscicult., Cunicultu)				105	105	105	105	75
Introdução a Zootecnia					30	30	30	
Administração e Extensão Rural						105		
Contabilidade e Legislação						60		
Agricultura I (Floricultura)						75		
Agricultura II (solos)						105	105	
Agricultura III Culturas						75	75	
Agricultura IV Culturas						75		
Zootecnia Especial (Avicult., Suínoc., e Equídeoc.)						105	105	
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment. E D S A)						105	105	
Agricultura I (Solos e Floricultura)							75	75
Culturas Extensiva							75	
Administração e Economia Rural							105	
Adubos e Adubação								105
Introdução a Zootecnia e Caprinocultura								105
Irrigação Derangem e Armazenamento								105
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment. Suínos e Aves)								105
Zootecnia Especial (Equídeoc. E D S A)								105
Agricultura Especial (Culturas I)								75
Agricultura Especial (Culturas II)								75
Desenho, Topografia e Construções, Inst. Rurais								
Silvicultura I								
Silvicultura II								
Agricultura (Culturas)								
Silvicultura e Ecologia								
Horticultura (Fruticultura, Floricultura, Olericultura)								
Economia, Administração, Contab., Legislação, Extensão Rural								
Horticultura (Fruticultura, Floricultura)								
Topografia,Irrigação, Drenagem e Armazenamento								
Desenho, Construções e Máquinas Agrícolas								
Agricultura Geral								
Alimentos Alimentação, Equídeos e Bovínoc. Corte								
Suínos, Aves e Bovínoc. De Leite								
Defesa Sanitária Vegetal e Animal								
Gestão Empresarial Comercialização e Marketing								
TOTAL	1968	1944	1882.5	1665	1725	1905	1725	1695

Disciplinas/ Triênios	90-91-92	91-92-93	92-93-94	93-94-95	94-95-96	95-96-97	96-97-98
Desenho e Topografia		105					
Máquinas Agrícolas	120	120	150	150	120	120	120
Administração Rural							
Contabilidade Agrícola							
Extensão Rural							
Pragas Doenças das Plantas							
Horticultura Geral							
Agronomia Geral							
Agronomia Especial (culturas)							
Olericultura	105	105	120				90
Fruticultura	75	75	90	90			
Silvicultura	180	180					
Zootecnia Geral							
Zootecnia Especial (gde animais)							
Zootecnia Especial (ped animais)							
Indústrias Rurais	105	105	120	120	120	120	120
Higiene Veterinária							
Higiene Rural							
Irrigação, Dren. Const.e Instal.Rurais							
Horticultura							
Armazenamento e Preservação de Grãos							
Ecologia	30	30	30				
Defesa Sanitária Vegetal	75	75	90	90	90	90	90
Administração Rural e Legislação Rural							
Irrigação e Drenagem							
Const e Instalações Rurais							
Sementes e Viveiros Florestais							
Identificação de Espécies Florestais							
Mensuração Florestal							
Técnicas Silviculturais							
Exploração e Utilização Florestal							
Floricultura							
Zootecnia Especial I (neixes, abelhas e Coelhoos)							
Zootecnia Especial II (Suínos e Aves)							
Zootecnia Especial III (Nutrição e Equídeos)							
Zootecnia Especial IV (Bovinos, de corte e leite)	105	105	120	120	120	120	120
Defesa Sanitária Animal							
Desenho Técnico							
Topografia							
Administração, Contabilidade, Legislação e Extensão Rural							
Zootecnia Especial (Suinoc, Avic, E D S A)							
Zootecnia Especial (Bovinocultura e Equideocultura)							
Zootecnia Especial (Apicult, piscicult., Cunicultu)	75	75	120	120	120	120	120
Introdução a Zootecnia							
Administração e Extensão Rural							
Contabilidade e Legislação							
Agricultura I (Floricultura)							
Agricultura II (solos)	105	60	90	90	90	90	90
Agricultura III Culturas							
Agricultura IV Culturas							
Zootecnia Especial (Avicult., Suinoc., e Equideoc.)							
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment. E D S A)							
Agricultura I (Solos e Floricultura)	75						
Culturas Extensiva							
Administração e Economia Rural	105	105	120	90			
Adubos e Adubação							
Introdução a Zootecnia e Caprinocultura	75	75	75	75	90	90	90
Irrigação Derangem e Armazenamento	105	105	120	120	120	120	120
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment. Suínos e Aves)	105	105	120	120	120	120	120
Zootecnia Especial (Equideoc, E D S A)	105	105	120	120	120	120	120
Agricultura Especial (Culturas I)	75	75					
Agricultura Especial (Culturas II)	75	75					
Desenho, Topografia e Construções, Inst. Rurais	105		120	120	120	120	120
Silvicultura I			90	90	90	90	90
Silvicultura II			90	90	120	120	120
Agricultura (Culturas)			180	180	180	180	180
Silvicultura e Ecologia				75	90	90	90
Horticultura (Fruticultura, Floricultura, Olericultura)				180	180	180	
Economia, Administração, Contab., Legislação, Extensão Rural					90	90	90
Horticultura (Fruticultura, Floricultura)							90
Topografia, Irrigação, Drenagem e Armazenamento							
Desenho, Construções e Máquinas Agrícolas							
Agricultura Geral							
Alimentos Alimentação, Equídeos e Bovinoc, Corte							
Suínos, Aves e Bovinoc, De Leite							
Defesa Sanitária Vegetal e Animal							
Gestão Empresarial Comercialização e Marketing							
TOTAL	1800	1680	1965	2040	1980	1980	1980

Disciplinas/ Triênios	97-98-99	98-99-00	99-00-01	00-01-02	01-02-03	02-03-04	03-04-05	04-05-06	05-06-07	06-07-08
Desenho e Topografia										
Máquinas Agrícolas					100:00					
Administração Rural										
Contabilidade Agrícola										
Extensão Rural										
Pragas Doenças das Plantas										
Horticultura Geral										
Agronomia Geral										
Agronomia Especial (culturas)										
Olericultura	90									
Fruticultura										
Silvicultura										
Zootecnia Geral										
Zootecnia Especial (rde animais)										
Zootecnia Especial (med animais)										
Indústrias Rurais	120	90	85:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Higiene Veterinária										
Higiene Rural										
Irrigação, Dren. Const.e Instal.Rurais										
Horticultura		120	113:20	133:20	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Armazenamento e Preservação de Grãos										
Ecologia	30									
Defesa Sanitária Vegetal	90									
Administração Rural e Legislação Rural										
Irrigação e Drenagem										
Const e Instalações Rurais										
Sementes e Viveiros Florestais										
Identificação de Espécies Florestais										
Mensuração Florestal										
Técnicas Silviculturais										
Exploração e Utilização Florestal										
Floricultura										
Zootecnia Especial I (peixes, abelhas e										
Zootecnia Especial II (Suínos e Aves)										
Zootecnia Especial III (Nutrição e Equídeos)										
Zootecnia Especial IV (Bovinos, de corte e	120									
Defesa Sanitária Animal										
Desenho Técnico										
Topografia										
Administração, Contabilidade, Legislação e										
Zootecnia Especial (Suínos, Avic. E D S A)										
Zootecnia Especial (Bovinocultura e										
Zootecnia Especial (Apicultura, piscicult.,	120	90	85:00	88:24	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Introdução a Zootecnia										
Administração e Extensão Rural										
Contabilidade e Legislação										
Agricultura I (Floricultura)										
Agricultura II (solos)	90	120	113:20	117:52	133:02	133:20	133:20	133:20	133:20	133:20
Agricultura III Culturas										
Agricultura IV Culturas										
Zootecnia Especial (Avicult., Suínos, e										
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment. E D										
Agricultura I (Solos e Floricultura)										
Culturas Extensiva										
Administração e Economia Rural		60	56:40	58:58						
Adubos e Adubação										
Introdução a Zootecnia e Caprinocultura	90	90	90:00	85:00	88:24	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Irrigação Derangem e Armazenamento					117:52					
Zootecnia Especial (Alimentos, Aliment.	120									
Zootecnia Especial (Equídeos, E D S A)	120									
Agricultura Especial (Culturas I)										
Agricultura Especial (Culturas II)										
Desenho, Topografia e Construções, Inst.					100:00					
Silvicultura I	90	120	120:00	113:20	117:52	133:20	133:20	133:20	133:20	133:20
Silvicultura II	120	90	85:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Agricultura (Culturas)	180	90	85:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Silvicultura e Ecologia										
Horticultura (Fruticultura, Floricultura,										
Economia, Administração, Contab.,	90									
Horticultura (Fruticultura, Floricultura)	90									
Topografia, Irrigação, Drenagem e	120	120	113:20	133:20		100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Desenho, Construções e Máquinas Agrícolas	120	120	113:20	117:52		100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Agricultura Geral		90	90:00	85:00	88:24	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Alimentos Alimentação, Equídeos e Bovinos,		90	85:00	88:24	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Suínos, Aves e Bovinos, De Leite		90	85:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Defesa Sanitária Vegetal e Animal		90	85:00	88:24	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00	100:00
Gestão Empresarial Comercialização e					66:40	66:40	66:40	66:40	66:40	66:40
TOTAL	1800	1470	1405:00	1509:54	1545:34	1533:20	1533:20	1533:20	1533:20	1533:20