

FRANCISCO DE ASSIS MOREIRA

**OS SABERES DOS ALUNOS DE ORIGEM RURALE O CURRÍCULO DO  
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – INSTITUTO FEDERAL SUDESTE  
MG - CAMPUS RIO POMBA**

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

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2012

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

T

M838s  
2012

Moreira, Francisco de Assis, 1963-

Os saberes dos alunos de origem rural e o currículo do Curso Técnico em Agropecuária – Instituto Federal Sudeste – MG – Campus Rio Pomba / Francisco de Assis Moreira. – Viçosa, MG, 2012.

xv, 213f. : il. ; (algumas color.) ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Sheila Maria Doula

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 180-187

1. Educação rural. 2. Juventude rural. 3. Currículos.  
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Rural. Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

FRANCISCO DE ASSIS MOREIRA

**OS SABERES DOS ALUNOS DE ORIGEM RURAL E O CURRÍCULO  
DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – INSTITUTO FEDERAL  
SUDESTE-MG – CAMPUS RIO POMBA**

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: 23 de novembro de 2012.



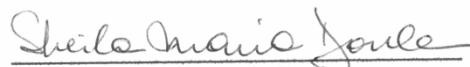
---

Marcelo Leles Romarco de Oliveira



---

Arnaldo Prata Neiva Júnior



---

Sheila Maria Doula  
(Orientadora)

Dedico este trabalho a minha mãe, por introduzir-me no mundo da leitura, sendo minha primeira professora, pelo apego aos livros e à valorização dos estudos que despertou em mim. Dedico também a minha família, abrigo, suporte e motivação dessa empreitada.

## AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho, registro o meu agradecimento a todos que participaram desta importante etapa de minha vida e àqueles que em qualquer momento desta trajetória contribuíram para sua realização.

Agradeço a Deus, pela força em momentos de desânimo.

De forma muito especial, agradeço a minha esposa, Lenice Alves, companheira e refúgio seguro em todos os momentos dessa caminhada e os meus queridos Júnior, Thales e Letícia, abençoados filhos, pela compreensão das minhas ausências e angústias.

Um agradecimento especial à minha professora e orientadora, Sheila Maria Doula, pela dedicação e compromisso na orientação dessa pesquisa, o acompanhamento de maneira efetiva desse percurso, sua paciência com minhas dificuldades e pela confiança depositada em mim

À Universidade Federal de Viçosa, aos 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 ao programa MINTER, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Ao Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, na pessoa de seu Diretor, pelo livre acesso aos setores nos quais foi desenvolvida a pesquisa.

Ao Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária, Prof. Paulo Régis Bandeira de Melo, por sua importante ajuda na elaboração das questões a serem aplicadas aos alunos.

Aos docentes da área técnica do Curso Técnico em Agropecuária pela gentileza e prontidão em participarem dessa pesquisa.

Aos alunos de origem rural do Curso Técnico em Agropecuária, pelas informações prestadas, pela boa vontade e o interesse em participarem desse trabalho.

À Coordenação Geral de Ensino Técnico e à Coordenação Geral de Registros Escolares, representados por suas coordenadoras, agradeço a colaboração e o acesso aos dados referentes ao Curso Técnico em Agropecuária.

Ao grupo de estudo “Observatório da Juventude Rural”, pelo companheirismo e pelas discussões de temas relacionados à pesquisa.

Ao Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Rio Pomba, pelo empenho na parceria com a Universidade Federal de Viçosa, tornando possível a concretização do sonho de cursar o mestrado em uma instituição tão conceituada.

Aos amigos do mestrado com os quais compartilhei experiências, preocupações e alegrias. E a tantos outros amigos cujos nomes não aparecem aqui, mas sabem da importância e da força que me deram nessa caminhada.

Um agradecimento especial a dois amigos, Margarete e João Paulo. À Margarete, por dividir comigo preocupações referentes à pesquisa, por sugestões ao trabalho e pelas caronas que certamente ajudaram muito! Ao João Paulo, pelas muitas caronas, pela conversa amigável no longo trajeto entre Rio Pomba e Viçosa e por sua inestimável ajuda na formatação e diagramação desse trabalho! Agradeço imensamente aos dois!

Obrigado!

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xii
RESUMO.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1. - EDUCAÇÃO RURAL .....	6
1.1 – EDUCAÇÃO .....	7
1.2 – EDUCAÇÃO RURAL .....	11
1.3 – CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO RURAL .....	16
1.4 – EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	19
1.5- PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA .....	25
1.6 - HISTÓRICO DA REDE AGROTÉCNICA FEDERAL.....	29
CAPÍTULO 2. - JUVENTUDE RURAL .....	33
2.1- JUVENTUDE .....	33
2.2 - JUVENTUDE RURAL.....	44
2.3 - O RURAL, O URBANO E SUAS (IN)FLUÊNCIAS.....	52
CAPÍTULO 3. - O CURRÍCULO .....	57
3.1- DEFINIÇÃO.....	57
3.2- TENDÊNCIAS CURRICULARES .....	66
3.3 – A PESQUISA CURRICULAR NO BRASIL.....	74
3.4- O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	78
CAPÍTULO 4. - UNIVERSO EMPÍRICO.....	85
4.1- RIO POMBA .....	85
4.2 – O CAMPUS RIO POMBA .....	99
4.3 – O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA .....	110
CAPÍTULO 5. - ANÁLISE DE DADOS.....	120
5.1 - ORIGEM.....	123
5.2 – MATRIZ CURRICULAR .....	129
5.3 – O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA .....	137
5.4 - EXPECTATIVAS .....	150
5.5- CURRÍCULO .....	161

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
ANEXOS .....	188
ANEXO 1- AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS .....	188
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR GERAL DO CAMPUS RIO POMBA PARA A PESQUISA NO CAMPUS .....	189
ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS OU SEUS RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA .....	190
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 1º ANO.....	191
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 2º E 3º ANO .....	196
ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	202
ANEXO 7 – QUESTIONÁRIO APLICADO À COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO TÉCNICO.....	207
ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO APLICADO À SECRETARIA ESCOLAR.....	211

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Localização do município de Rio Pomba em Minas Gerais .....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 2 - Distância de Rio Pomba aos grandes centros urbano mais próximos. ....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 3 – Microrregiões da Zona da Mata Mineira .....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 4 - Vila da Pomba, no início do século XIX.....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 5 - Floripes Dornelas de Jesus – Lola.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 6 - Igreja Matriz de São Manoel.....</i>	<i>92</i>
<i>Figura 7 - Museu Histórico de Rio Pomba.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 8 - Inauguração da Escola Agrícola de Rio Pomba.....</i>	<i>103</i>
<i>Figura 9 - Fachada do Prédio Central da Escola Agrícola de Rio Pomba .....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 10 - Fachada do Prédio Central do Ginásio Agrícola de Rio Pomba.....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 11 - Fachada do Prédio Central do Colégio Agrícola de Rio Pomba.....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 12 - Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 13 - Plantio de goiaba em primeiro plano e milho ao fundo .....</i>	<i>113</i>
<i>Figura 14 - Criação de bovinos.....</i>	<i>114</i>
<i>Figura 15 - Alojamentos dos alunos .....</i>	<i>115</i>

## LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Volume de leite por produtor</i> .....	95
<i>Gráfico 2 - Origem escolar</i> .....	125
<i>Gráfico 3 - Você tem conhecimento da matriz curricular e as ementas das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária?</i> .....	129
<i>Gráfico 4 - Se você tem conhecimento da matriz curricular e/ou das ementas das disciplinas, esse conhecimento foi através de qual fonte?</i> .....	130
<i>Gráfico 5 - Você gosta de estudar?</i> .....	132
<i>Gráfico 6 - As mudanças que ocorrem na matriz curricular do curso são solicitadas por qual(is) segmento(s)?</i> .....	136
<i>Gráfico 7 - O que o influenciou na escolha do Curso Técnico Integrado em Agropecuária:</i> .....	138
<i>Gráfico 8 - Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural que você conhece?</i> .....	141
<i>Gráfico 9 - Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que você vive?</i> .....	164

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 - Acha importante conhecer a origem dos seus alunos? Por quê?.....</i>	<i>127</i>
<i>Quadro 2 - Você considera importante conhecer a matriz curricular e as ementas das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária? .....</i>	<i>131</i>
<i>Quadro 3 - Qual é o seu grau de autonomia para mudanças nos conteúdos da(s) disciplina(s) que leciona? .....</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 4 - O conhecimento que você possuía antes do ingresso à escola, fruto de sua convivência no meio rural tem sido válido para a compreensão de conteúdo nas disciplinas do curso? .....</i>	<i>139</i>
<i>Quadro 5 - O conhecimento que os alunos de origem rural possuem antes do ingresso à escola, fruto da sua convivência no meio rural, têm sido válido para a compreensão de conteúdos nas disciplinas do curso?.....</i>	<i>140</i>
<i>Quadro 6 - Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural que você conhece?.....</i>	<i>142</i>
<i>Quadro 7 - Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural de origem dos alunos? .....</i>	<i>143</i>
<i>Quadro 8 - Sente-se satisfeito com a quantidade e qualidade das aulas práticas?.....</i>	<i>145</i>
<i>Quadro 9 - Há solicitação por parte dos alunos de origem rural por mudanças nas aulas práticas( quantidade, qualidade, materiais utilizados, práticas a serem abordadas, etc.)?.....</i>	<i>147</i>
<i>Quadro 10 - Há alguma diferença no aproveitamento ou no desempenho nas aulas práticas pelos alunos de origem rural em relação aos alunos de origem urbana?.....</i>	<i>149</i>
<i>Quadro 11 - Com o conhecimento adquirido, na sua formação técnica, você pretende contribuir com o meio rural de origem?.....</i>	<i>151</i>
<i>Quadro 12 - Você pretende modificar suas práticas a partir dos conhecimentos adquiridos? .....</i>	<i>154</i>
<i>Quadro 13 - Você acha que sua família vai aceitar seus novos conhecimentos? .....</i>	<i>155</i>
<i>Quadro 14 - Você espera que o curso apresente mais novidades na parte teórica ou na parte prática?.....</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 15 - Você espera obter mais conhecimentos na área da pecuária ou na área da agricultura? .....</i>	<i>159</i>
<i>Quadro 16 - Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que você vive? .....</i>	<i>165</i>

<i>Quadro 17 - Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que os alunos de origem rural vivem? .....</i>	<i>167</i>
<i>Quadro 18 - Você acompanha a adequação/eficiência do curso de agropecuária na vida profissional dos alunos egressos? .....</i>	<i>170</i>

## LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Número de Escolas Famílias Agrícolas por estado .....</i>	<i>28</i>
<i>Tabela 2 - Evolução da população urbana e rural de Rio Pomba .....</i>	<i>96</i>
<i>Tabela 3 - Produto Interno Bruto de Rio Pomba .....</i>	<i>97</i>
<i>Tabela 4 - Número de escolas .....</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 5 - Matriz curricular.....</i>	<i>117</i>
<i>Tabela 6 - Distribuição dos alunos de origem rural nos cursos técnicos integrados...</i>	<i>124</i>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CFO – Certificado Fitossanitário de Origem

CFR – Casa Familiar Rural

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

EAF – Escola Agrotécnica Federal

ECR – Escola Comunitária Rural

EFA – Escola Família Agrícola

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENATA – Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Sem-Terra

NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

OMS – Organização Mundial de Saúde

PIB – Produto Interno Bruto

PROEJAFIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNED – Unidade Descentralizada

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

## RESUMO

MOREIRA, Francisco de Assis, M.Sc.; Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2012. **Os saberes dos alunos de origem rural e o currículo do Curso Técnico em Agropecuária – Instituto Federal Sudeste-MG - Campus Rio Pomba.** Orientadora: Sheila Maria Doula.

O presente trabalho analisa as relações entre os saberes dos alunos de origem rural e o currículo do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Buscamos compreender a percepção que os alunos têm do currículo, a aplicabilidade dos conteúdos no meio rural, a forma como a família reage aos novos conhecimentos, a validade dos conhecimentos anteriores ao ingresso no curso para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e a adequação do currículo à realidade dos alunos. Procuramos analisar a formação agrotécnica a partir do perfil profissional definido pelo currículo escolar e as demandas dos jovens rurais que integram o Curso Técnico em Agropecuária, as relações, se convergentes ou divergentes, estabelecidas entre o currículo escolar e os saberes já internalizados pelos alunos, as reações apresentadas pelos alunos diante do conteúdo curricular oferecido. Para tanto, efetuamos pesquisa documental junto à Secretaria Escolar para identificação e contabilização dos alunos de origem rural, além de dados referentes à organização do curso, levantamento bibliográfico sobre as categorias analíticas nas quais se dividiu a pesquisa: educação rural, juventude rural e currículo. Dentro do universo empírico da pesquisa, contabilizamos os alunos de origem rural no Curso Técnico em Agropecuária, aos quais foram aplicados questionários identificando a visão que apresentam do currículo escolar; também foram aplicados questionários aos professores, Coordenação Pedagógica e Secretaria Escolar, para composição de um panorama geral do curso. Da análise dos dados obtidos podemos afirmar que há uma relação de complementaridade estabelecida entre o currículo escolar e os saberes dos alunos de origem rural, embora a pesquisa aponte alguns aspectos do curso que precisam de um novo dimensionamento, em especial a questão da teoria e a prática.

## ABSTRACT

MOREIRA, Francisco de Assis, M.Sc.; Universidade Federal de Viçosa, November 2012. **The knowledge of students of rural origin and curriculum Agricultural Technician Course – Instituto Federal Sudeste-MG - Campus Rio Pomba** Advisor: Sheila Maria Doula.

This paper analyzes the relationship between the knowledge of students of rural origin and the curriculum of the Technical Course in Agriculture in Rio Pomba Campus, in the Federal Institute of Education, Science and Technology Southeastern Minas Gerais. We seek to understand the perception those students have of the curriculum, the applicability of the studied contents in rural areas, the way the family reacts to new knowledge, the validity of previous knowledge at enrolling in the course to understand the content of the disciplines and the adequacy of the curriculum to students' reality. We analyzed the agrotechnical formation from the professional profile defined by the curriculum and the demands of rural youth who are part of the Technical Course in Agriculture; relationships, whether convergent or divergent established between the school curriculum and the knowledge already internalized by students; reactions presented by the students facing the curriculum content offered. To this end, we have made documentary research with the School Department for identification and accounting of students of rural origin, besides data regarding the organization of the course. We also had a biographic research on the analytical categories in which the research was divided: rural education, rural youth and curriculum. Within the universe of empirical research, we accounted the total number of students of rural origin in the Technical Course in Agriculture, to whom questionnaires were used to identify their view of the present school curriculum; we also used questionnaires to teachers, educational coordinator and school secretary, for a broader picture of the course. From data analysis we can say that there is a complementary relationship established between the school curriculum and the knowledge of students of rural origin, although this research points to some aspects of the course that need a new design, especially the issue of theory and practice.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar as relações entre os saberes já internalizados pelos alunos de origem rural e o currículo do Curso Técnico Integrado em Agropecuária no Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. A motivação para a realização desta pesquisa parte da constatação que grande parte dos alunos ingressantes neste curso são oriundos da zona rural de cidades adjacentes ao campus, e que os mesmos trazem consigo um repertório de conhecimentos nascido de sua prática cotidiana nas atividades agropecuárias. Partindo desse pressuposto, intenciona-se verificar como são estabelecidas as interações entre o currículo escolar e esses conhecimentos, como se dá a percepção do currículo por parte dos alunos, além da dinâmica envolvida nas alterações curriculares.

No propósito de atingir esses objetivos, nossa pesquisa fracionou-se em três categorias analíticas, a saber: educação rural, juventude rural e currículo. O universo empírico dessa pesquisa é o Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, que também fará jus a um capítulo desse trabalho, constando sua gênese, os objetivos de sua fundação, sua evolução e transformações até o momento atual.

No primeiro capítulo trabalhamos a educação rural com o fito de se construir o cenário no qual os atores sociais, a presença ou ausência do Estado e a complexidade das relações entre o urbano e o rural puderam ser evidenciados. Procuramos estabelecer um cronograma evolutivo da educação rural no país, seus objetivos, sua ideologia, a influência das políticas públicas e o seu alcance social, bem como sua (des)importância no sistema educacional. Para isso contamos com o auxílio de autores de variados campos do saber, tais como antropólogos, sociólogos, economistas, além de publicações oriundas de grupos sociais interessados na causa educacional da população rural.

A categoria analítica juventude rural, o segundo capítulo, teve como fio condutor a permeabilidade entre urbano e rural, suas conexões e particularidades, vista sob a ótica de um mundo globalizado. Da dificuldade em se definir o que é juventude, em especial juventude rural, buscamos em inúmeros trabalhos de diversos autores suas

contribuições para que esse universo ainda bastante invisível ao mundo acadêmico se faça mais presente. Apesar de ser pensada de uma forma geral como homogênea e transitória, encontramos suporte em professores, sociólogos, filósofos, educadores, órgãos oficiais, entre outros, para a construção do capítulo.

A pesquisa sobre o currículo foi delimitada no terceiro capítulo e buscou identificar as forças envolvidas em sua elaboração, os interesses que se mesclam em sua construção e quais setores sociais que buscam se representar em sua estrutura. Elaboramos em linhas gerais a evolução dos estudos sobre o currículo, suas relações com o mundo do trabalho e o viés ideológico presente nas tendências curriculares. Nessa empreitada, encontramos suporte teórico em educadores, filósofos, pesquisadores, escritores, políticos e também em diretrizes educacionais.

No quarto capítulo nos concentramos na análise dos dados coletados, tendo por subsídio o referencial teórico construído, buscando a articulação entre as fontes consultadas e o material proveniente da pesquisa de campo.

Finalizamos com o quinto capítulo, no qual tecemos algumas considerações sobre o alcance da pesquisa, suas limitações e suas possíveis contribuições ao universo pesquisado.

Algumas questões se fizeram presentes e foram o ponto de partida de nossas investigações, notadamente as expectativas que os jovens trazem no ingresso à escola e as avaliações que fazem durante o curso sobre a proximidade ou a distância entre o currículo e suas necessidades concretas. Questionamos a possibilidade de se perceber através da análise do currículo as representações construídas pela escola agrotécnica sobre o perfil de seus alunos de origem rural e, através de nosso trabalho, procuramos verificar se a educação oferecida concorre para formar um jovem adepto das inovações, conciliador entre as tradições e as mudanças, fonte de transformação e de desenvolvimento social ou se torna fonte de conflitos.

Nosso trabalho de pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação agrotécnica a partir do perfil profissional definido pelo currículo escolar e as demandas dos jovens rurais que integram o Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rio Pombo, e, para essa finalidade, procuramos analisar as relações que o currículo escolar estabelece com os saberes já internalizados pelos alunos, além de verificar as reações dos mesmos diante do conteúdo curricular oferecido (motivação, aceitação, apatia ou

rejeição. Dentro de nossos propósitos, tornou-se necessário investigar os mecanismos institucionais que o Campus Rio Pomba disponibiliza para viabilizar o diálogo entre docente/discente/sociedade (formas de avaliação de docentes e discentes, capacitação e atualização de docentes, acompanhamento dos egressos, formação extra-curricular), com vistas à flexibilização curricular.

Nossa pesquisa, de caráter descritivo, desenvolveu-se sob a abordagem qualitativa, dado o alto grau de subjetividade envolvido. Iniciamos com a pesquisa bibliográfica em livros, dissertações, teses, artigos, revistas, publicações de órgãos governamentais e outras fontes que nos ajudaram a referenciar teoricamente as categorias analíticas elencadas na pesquisa. Fizemos um levantamento amplo das categorias analíticas citadas, procurando estabelecer o trajeto cronológico percorrido, como estes temas foram vistos ao longo da institucionalização do processo educativo, as contribuições dos pesquisadores sobre o tema e também as contribuições de atores sociais não acadêmicos, como movimentos populares, religiosos e políticos.

Delimitadas as contribuições teóricas sobre o tema, fizemos um refinamento da pesquisa em direção ao seu universo empírico, o Campus Rio Pomba. Solicitamos ao Diretor Geral do campus a autorização para que a pesquisa fosse efetuada e, de posse dessa autorização (anexo 2), fizemos a pesquisa documental, o levantamento numérico dos alunos de origem rural, nas turmas atuais do Curso Técnico em Agropecuária, para aplicação de questionários destinados a verificar como eles analisam a matriz curricular do curso.

Os questionários são uma das formas mais usuais de coleta de dados, pois permitem medir com maior fidedignidade o que se deseja. A aplicação dos questionários foi feita agrupando-se os alunos por série (Anexos 3 e 4), com a presença do pesquisador para orientações gerais, sendo recolhido após um tempo já determinado.

Para a aplicação dos questionários foram levadas em conta as exigências do Conselho de Ética da Universidade Federal de Viçosa, autorizados sob o ofício nº 212/2001 (Anexo 1). Solicitamos a autorização do Diretor Geral do Campus Rio Pomba para efetuarmos nossa pesquisa seguindo o Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia <sup>1</sup>solicitando aos pais ou aos responsáveis pelos alunos menores de idade

---

<sup>1</sup>2Constituem direitos das populações que são objeto de pesquisa a serem respeitados pelos pesquisadores:  
1.Direito de ser informadas sobre a natureza da pesquisa.

sua autorização para a efetivação da pesquisa (Anexo 3).

O Curso Técnico em Agropecuária contava no momento do levantamento, fevereiro de 2012, com 101 alunos matriculados, dos quais 51 se declaravam de origem rural, dado obtido através da análise de suas fichas na secretaria escolar. Quando da aplicação dos questionários, 3 alunos haviam se transferido para outras escolas e 3 se recusaram a participar da pesquisa, portanto a pesquisa foi feita com 45 alunos.

Paralelamente à aplicação dos questionários aos alunos, para complementação dos dados obtidos, aplicamos questionários à Secretaria Escolar e à Coordenação Geral de Ensino Técnico, procurando aprofundamento dos dados, principalmente sobre a periodicidade da adequação das matrizes curriculares, os motivos que promovem tais adequações e a quem é legítimo propor e efetuar tais mudanças.

Dada a complexidade da tarefa do ensino, pesquisas que se propõem a lançar algumas luzes em tão intrincado processo devem retornar ao seu universo empírico, a fim de que seus resultados possam servir de subsídios à análises, colaborando na elaboração de diagnósticos que possibilitem a compreensão do dinamismo das relações envolvidas.

Como a pesquisa procurou evidenciar os processos pelos quais a transmissão do conhecimento se faz aos alunos e também a percepção que os mesmos têm ou constroem do currículo, torna-se importante que os dados levantados e as conclusões elaboradas sejam levados à comunidade escolar para reflexão sobre seu fazer pedagógico. A preocupação de que os alunos se identifiquem no processo educativo faz com que o levantamento efetuado sobre as questões curriculares, sua convergência ou divergência em relação aos saberes pré-existentes ao ingresso na instituição por estes alunos seja divulgado, pretendendo ser uma ferramenta a mais no auxílio à complexa arte de ensinar.

Para que os resultados obtidos através da pesquisa possam ter uma penetração na comunidade acadêmica, pretendemos a realização de seminários com o departamento

---

2. Direito de recusar-se a participar de uma pesquisa.

3. Direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais.

4. Garantia de que a colaboração prestada à investigação não seja utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado.

5. Direito de acesso aos resultados da investigação.

6. Direito de autoria das populações sobre sua própria produção cultural (Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia. [www.abant.org.br](http://www.abant.org.br)).

pedagógico, a coordenação do Curso Técnico em Agropecuária e também com os professores, de maneira que as proposições e demandas elencadas pelos alunos possam servir de substrato às futuras alterações curriculares.

## CAPÍTULO 1. - EDUCAÇÃO RURAL

As mudanças profundas e velozes pelas quais tem passado o mundo nos últimos tempos, em especial a partir da segunda metade do século passado, têm produzido imensas transformações na prática social e no trabalho. A educação, que por muito tempo as ignorou, não mais consegue manter esse seu alheamento. Verifica-se, em escala planetária, um grande desconforto nos setores ligados à área educacional, fato que provoca a busca por reformas, na tentativa de adequação ao novo panorama que se apresenta.

As mudanças referidas no parágrafo anterior poderiam, sob um prisma bem abrangente, ter como principal motivador a globalização. Generalizações à parte, Amartya Sen nos diz que “a globalização é vista frequentemente como uma ocidentalização globalizada”(SEN e KLIKSBURG, 2010:17), às vezes encarada como uma continuação do imperialismo ocidental. De acordo com essa visão, o sistema capitalista, conduzido por países da Europa e América do Norte, estabelece as regras de comércio exterior e de negócios que não atendem aos interesses e necessidades dos países pobres (SEN E KLIKSBURG, 2010:18).

Sem entrar no mérito sobre a “globalização ocidental”, descontando a retórica anti-ocidental ou o chauvinismo pró-ocidental, preocupa-nos o seu potencial excludente e também includente, mas em condições injustas e desiguais de competitividade, pois é visível seu cerne capitalista, muito mais preocupado em:

[...] expandir o domínio das relações de mercado do que, por exemplo, em estabelecer a democracia, *expandir a educação elementar*, ou as oportunidades sociais para os pobres do mundo (SEN e KLIKSBURG, 2010:128). (Grifo nosso).

Setton visualiza que as questões relativas aos desdobramentos de uma nova configuração cultural advinda dos processos de globalização têm interessado um número cada vez maior de pesquisadores, de cujo debate, ora matizado com um viés mais crítico, ora visto de uma perspectiva mais condescendente, surgem importantes reflexões que tornam visível politicamente os “inúmeros confrontos entre culturas hegemônicas e periféricas” (SETTON, 2012 ,42).

Os efeitos da globalização sobre a educação evidenciam-se na homogeneização dos sistemas de ensino, no monoculturalismo educacional, na padronização de ideias. As ameaças às culturas nativas na sociedade globalizada é um fato, vista a dificuldade em resistir às forças do intercâmbio econômico e da divisão de trabalho num mundo impulsionado pela inovação tecnológica (SEN, 2000: 275), que requer educação e qualificação profissional básicas.

Na tentativa de penetrar nesse universo tão ideologizado, demarcado muitas vezes pela lógica mercadológica, num contexto de influências globais, que esse capítulo propõe-se a analisar a educação, primeiramente numa visão mais generalizada, para em seguida tecer considerações sobre a educação rural, assunto vertebral dessa pesquisa.

## **1.1 – EDUCAÇÃO**

Vemos que a educação tem sido apresentada como um processo, como uma vivência cotidiana, como um suporte para a manutenção cultural. Fala-se muito em educação. "Educação é direito de todos", "educação é investimento", "a educação é o caminho do desenvolvimento", etc, mas, enfim, o que é educação? Será que quando as pessoas falam sobre educação usam o termo com a mesma significância? "É a educação transmissão de conhecimentos? É a educação preparação para a cidadania democrática responsável? É a educação o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo? É a educação adestramento para o exercício de uma profissão?" (CHAVES, 2012).

Temos como fato que a educação representa um conjunto sistemático que permite a possibilidade da continuidade da cultura e do desenvolvimento técnico e científico do homem, e também que ela não se processa apenas através do sistema formal de ensino. Dessa forma, uma rápida busca sobre o tema nos traz a visão de alguns autores, senão contraditória, sempre complementar. O conceito preconizado pelo sociólogo Émile Durkheim difere de seus predecessores, que viam a educação num status de perfeição estática. Para Durkheim, educação é um conceito em constante mudança conforme o passar do tempo, classificando-o como um fato social, uma vez que sua função precípua seria de, coletivamente, socializar as novas gerações:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem

por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política a que, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978: 41).

Mais recentemente, Pedro Demo define a educação como construtora da autonomia, não como adestramento laboral:

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade (DEMO, 1996: 16).

Já Paulo Freire elabora seu conceito de educação dando-lhe a função de criar no educando a possibilidade construtora do conhecimento, baseado em suas experiências cotidianas, mediadas por suas relações com o ambiente social. Também nega à educação o papel de mera transmissão dos conhecimentos e vê nela a arte de ensinar:

As condições ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramento de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário a formação docente, numa perspectiva progressista. Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996: 47).

Analisando a questão sob outro ponto de vista, Sacristán enfatiza as finalidades do processo educacional, ao afirmar que o projeto racional de “humanização” do homem baseado na educação tem sua origem em pensadores como Kant:

Pela educação o homem deverá ser pois: disciplinado, impedindo a animalidade, dominando a barbárie; cultivado, ou seja, instruído;

prudente, que se adapte à sociedade humana, tendo civilidade; e, deve atender à moralização, sabendo escolher entre os bons (apud SACRISTÁN, 2000: 45).

Chaves procura ver a educação como parte de um processo, analisada em um contexto relacional. Desta forma, concentra-se mais nas associações, nas relações (ou ausências dessas), estabelecidas entre educação e outros componentes da sociedade, que propriamente estabeleceram a definição de seu conceito. Por isso considera muito pertinente a busca em se entender as ligações existentes (ou não) entre:

[...] educação e conhecimento, educação e democracia, educação e as chamadas potencialidades do indivíduo, educação e profissionalização, etc. Envolve, também, o esclarecimento das relações que porventura possam existir entre o processo educacional e outros processos que, à primeira vista, parecem ser seus parentes chegados: doutrinação, socialização, aculturação, treinamento, condicionamento, etc. (CHAVES, 2012: 6).

Por outro lado, no campo social, a educação é indicada pelas elites como um dos fatores primordiais para a superação das desigualdades, e, portanto, “como um dos pontos de intervenção prioritários através das políticas públicas” (REIS, apud BRANDÃO, 2012; 57). Desse modo, a visão das elites torna-se muito importante devido à posição estratégica desse grupo, detentor do controle dos recursos para a definição de políticas públicas. Assim, percebe-se que é atribuído um valor instrumental à educação, vista como “um recurso de mobilidade social e de formação de capital humano” (BRANDÃO, 2012; 57).

Apesar do reconhecimento da importância da educação como promotora do desenvolvimento social, as elites defendem a igualdade de oportunidades educacionais como suficiente, ignorando as diferentes condições de acesso e de resultados. Sobre esse aspecto, encontramos nas palavras de Garcia uma interessante contribuição:

O campo educacional nas sociedades complexas configura o espaço de lutas e contradições próprias das divisões e classificações sociais, ancoradas, de um lado, em desigualdades econômicas, sociais, culturais e simbólicas e, de outro, num discurso emancipador e igualitarista, que coloca a educação como condição de progresso material e pessoal (GARCIA, 2009: 45).

Embora se perceba a valorização da educação como “instrumento simbólico de ascensão social e de prestígio” (GARCIA, 2009: 46), a percepção que determinadas classes sociais projetam a respeito, ainda segundo a autora, pode ser de desimportância:

As camadas populares, dos trabalhadores rurais e urbanos, a princípio, em decorrência de suas dificuldades econômicas e também pelas raras possibilidades de acesso à escola, passam a imagem de terem pouco interesse na escolarização, sobretudo na escolarização prolongada (GARCIA, 2009: 46).

Devemos manter em mente que, mesmo em um cenário de diferenças e desigualdades, sucessos e fracassos no relacionamento entre o sistema educacional e as classes sociais, o acesso ao trabalho, aos benefícios sociais e a inclusão social são mediados pela escolaridade proporcionada pela organização de um sistema nacional de ensino (GARCIA, 2009), donde se apreende a importância da compreensão de suas estruturas e articulações.

Não correndo o risco da imprudência, uma reflexão sobre esse breve panorama do que possa vir a ser educação nos leva a uma conclusão bastante óbvia: um universo muito amplo, capaz de comportar inúmeras visões e campo de muitas e acirradas discussões. Uma delas, que nos aventuramos no próximo tópico, é a educação rural, território disputado em conceitos ideológicos, mas ainda bastante relegado no reconhecimento de sua dimensão e importância no panorama educacional e no impacto que exerce e pode vir a exercer na vida de um grande contingente populacional brasileiro.

## 1.2 – EDUCAÇÃO RURAL

Tencionamos apresentar nesse tópico a educação rural no Brasil, seus direcionamentos e sua evolução. Pretendemos que essa apresentação delimite o posicionamento ideológico implícito ou explícito nessa educação que se supõe/impõe ao meio rural. Para que tal proposição possa ser atingida, torna-se necessário um desarmamento de posições fortemente entrenchadas nas representações construídas sobre o rural e suas populações, que de tão recorrentes correm o risco de se tornarem legítimas. Esperamos que os autores pesquisados possam ajudar-nos a lançar algumas luzes sobre esse ainda tão enevoado tema.

A sociedade moderna, entre muitos outros aspectos, caracteriza-se por seu dinamismo e pela inovação tecnológica, traduzindo-se em mudanças numa escala por vezes difícil de ser acompanhada. O setor educacional, importante componente desta sociedade, também não está isento, pois estas mudanças são recíprocas em virtude de a educação influenciar e ser influenciada pelo meio.

Neste contexto dinâmico e inovador, situar a educação rural exige uma análise sistemática de sua concepção, as implicações políticas que a permeiam, seus teóricos e sua gênese. Na concepção freireana sobre a educação, do ponto de vista das classes dominantes, se diz bancária a educação que é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser experimento feito para ser experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 2007: 59-60).

A primeira dificuldade que se depara é a definição do termo educação rural, principalmente tomado analogamente à educação do campo. A expressão educação rural adquire um pragmatismo utilitarista, submetida ao ordenamento capitalista, visando a instrução dos indivíduos como um polimento para a execução de suas atividades no mercado do trabalho.

Este termo passa a ser contestado a partir da promulgação da Constituição de 1988, onde começa a firmar-se o termo educação do campo, sendo definida por Roseli Salete Caldart:

É uma concepção de educação que nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (CALDART, 2008:4).

Neste trabalho, principalmente em virtude do levantamento da evolução e histórico da educação rural, o termo educação rural será trabalhado em primeiro lugar, surgindo o termo educação do campo à medida que se faz a transição entre essas duas visões da educação destinada à população rural.

A extensão e heterogeneidade territorial, física e étnica do Brasil torna difícil a padronização de um modelo educacional que atenda a cenários tão distintos. Assim, a distinção educação rural – educação urbana, num panorama de tamanha diversidade, delimita-se difusamente. A não existência de fronteiras claras e a visão cristalizada do rural como sinônimo de “atraso, de escassez ou de falta” (CARNEIRO, 2007: 55) fadado a ser englobado pelo urbano tem tido prevalência nos meios educacionais. Carneiro (2007) contribui para a revisão desse conceito ao situar o campo como “cenário rural”, passível de construção, elaborado por atores sociais em relações entre si, englobando a diversidade de indivíduos de origem urbana e residência rural e indivíduos de origem rural e vivência urbana, compondo uma realidade dinâmica e inovadora.

Desta forma, ao se constatar um rural diferenciado de concepções arraigadas e pouco positivas, é no mínimo questionável “a visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório”, visão essa que vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro (HENRIQUES et al, 2007:13).

Atuando em cenários tão díspares, é difícil, senão impossível, padronizar ações e procedimentos ao se pensar a educação. A diversidade cultural, peculiaridades

geográficas e climáticas, formas diferentes de ocupação do solo e a densidade demográfica desenharam formas de organização social que devem ser levadas em conta nos projetos educacionais. Assim, assentados da reforma agrária, comunidades quilombolas, cooperativas no sul do país, comunidades indígenas, produtores orgânicos e outras formas de organização social carecem de individualização ao serem objetos da ação educativa.

Consoante à ideia que o conhecimento “universal”, originado de setores valorizados social e culturalmente (notadamente urbanos) deveria ser a medida padrão de toda a sociedade, verificou-se a negação do direito a uma educação contextualizada, que generalizasse o acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que fosse capaz de respeitar as singularidades da vida, de pensamento e de produção das populações rurais (HENRIQUES et al, 2007: 10).

No campo das políticas públicas para a educação, supunha-se – e ainda se supõe – que os problemas de educação da população rural são somente advindos da baixa densidade populacional e da localização geográfica, implicando em longas distâncias entre a casa e a escola, além de se atender um número pequeno de alunos, sendo conseqüentemente onerosa a manutenção do ensino rural.

Em uma estrutura rígida, normalmente construída pela burocratização, há pouco espaço para a negociação de situações que fogem ao cotidiano e a submissão aos ditames gerais podem gerar insatisfação e insucesso a determinados setores, como é o caso das populações rurais no seu ingresso ao sistema educacional. Candau vem reforçar essa ideia ao afirmar que a cultura escolar apresenta uma rigidez que a torna pouco permeável ao ambiente onde se insere, aos universos culturais das crianças e jovens e à dimensão multicultural da nossa sociedade. O que se percebe é que a universalização da educação básica tem se prestado a “classificar e distribuir os indivíduos nos vários espaços sociais” (GARCIA, 2009: 49), além de não garantir a democratização do direito à educação e o acesso ao conhecimento sistematizado, resultando na criação de

uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e

configurado pela cultura ocidental, considerada como universal (CANDAU, 1998: 182).

Esta visão da educação que privilegia determinados estratos sociais e atrelada a cultura ocidental é reportada por vários autores, em diferentes momentos. Segundo as pesquisadoras Whitaker e Antuniassi citadas em um documento da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG (2001), a educação apresenta três características fundamentais:

- Urbanocêntrica, centrada nos conteúdos derivados do processo de urbanização e industrialização; tomando a cidade como o ponto de partida e de chegada, sendo definida como superior e moderna, em oposição ao mundo rural, que precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida.
- Sociocêntrica, pois ao priorizar certas classes sociais não considera a diversidade dos sujeitos sociais nos espaços urbano e rural.
- Etnocêntrica, centralizada nos conhecimentos do mundo ocidental industrializado, monocultural, criando estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Com essas características, a escola foi institucionalizada no campo não considerando os seguintes aspectos: a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação socio-profissional desse povo (CONTAG, 2001: 7-8).

Nesse panorama, a educação, subordinada a esse viés ideológico, resultou na oferta a uma fração mínima da população rural de uma educação instrumentalizadora e reducionista, ao se concentrar principalmente no treinamento de mão-de-obra, atendendo às necessidades mais elementares da educação.

Bernardo Mançano situou o ano de 1996 como o marco onde se começou a estruturar a reflexão e o debate sobre a educação do campo em uma palestra no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e, em suas palavras, o ensino rural, predominante até então, reconhece o campo como “apêndice produtivo da cidade”, trazendo como consequência uma educação pragmática que visava resolver problemas urbanos, como a interrupção do fluxo migratório, a utilização dos recursos naturais ou

simplesmente implementar-se o processo de urbanização do campo (HENRIQUES et al, 2007: 11).

A nucleação escolar, um processo de concentração das escolas na zona urbana, geralmente na periferia, juntamente com um sistema de transporte escolar, evidencia a ideia de que jovens urbanos e rurais possuem interesses e motivações muito similares (o que não deixa de ser verdadeiro), portanto devem ser educados da mesma forma e preparados para um futuro na cidade. Esse processo de nucleação é a consequência de um discurso urbanizador, resultado do desenvolvimento industrial, que enfatizava a fusão dos espaços urbano e rural. Desta forma, seria uma função da escola dar aos que residiam no campo uma educação que facilitasse a adaptação a um meio que tendia à uniformização.

A urbanização do meio rural, resultante do processo de industrialização da agricultura e da sobreposição do mundo urbano no espaço tradicionalmente definido como rural (HENRIQUES et al, 2007: 64), torna ainda mais flagrante a valorização do sistema educacional urbano, homogeneizando diferenças regionais. Citando a mesma fonte, vemos que:

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade (HENRIQUES, et al 2007:9).

Analisando-se tabelas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, verifica-se uma grande disparidade dos índices de escolaridade rural – urbano, materializando-se a indagação se a educação contempla as peculiaridades específicas do mundo rural, fazendo com que as populações atendidas se reconheçam ou não no sistema de ensino. Essa situação resulta de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais que foram adotadas em nosso país, deixando a escola rural imersa em um quadro de precariedade funcional, evidente na deficiência de recursos humanos para as atividades pedagógicas, na infraestrutura e

nos espaços físicos inadequados e na inadequada distribuição geográfica das escolas, somadas a condições insatisfatórias de trabalho e de formação específicas dos professores para atuar no meio rural, além de salários pouco atraentes.

### **1.3 – CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO RURAL**

Convém aqui visualizar um panorama da educação rural, acompanhar sua evolução e a sua (des)importância no cenário nacional, buscando traçar em linhas gerais o seu histórico.

O modelo escravocrata adotado no Brasil, da exploração servil do trabalho, gerou um grande preconceito na sociedade em relação aos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (HENRIQUES et al, 2007:10).

Segundo a pesquisadora Cláudia Passador, a concepção de educação rural no Brasil, surgiu em 1889 com a Proclamação da República, sendo instituída uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas, mas a mesma foi extinta entre 1894 a 1906 sendo novamente instalada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos. E constituiu-se como "educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação" (PASSADOR, 2006: 119).

Em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,<sup>2</sup> buscava-se um esclarecimento da situação educacional e sugerir rumos às políticas públicas de educação, pregando a organização de uma escola democrática, que possibilitasse as mesmas oportunidades para todos, organizada sobre a base de uma cultura geral comum, mas que pudesse ser ramificada para as atividades de preferência

---

<sup>2</sup> “Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das idéias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde”. (HENRIQUES, et al, 2007, p.11)

intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica, cursos de caráter técnico (HENRIQUES et al, 2007:10).

Também, apesar do analfabetismo ser considerado desde o início do século XX como a “vergonha nacional”, somente após o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é que esse tema passa a ser considerado efetivamente pelo Estado, constando na Constituição Federal de 1934 as competências para legislar sobre as bases e diretrizes do sistema educacional (GARCIA, 2009: 55). Na referida constituição começa a se materializar a preocupação com a educação rural, constando em seu artigo 156, parágrafo único: "Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual" (POLETTE; 2001:169).

Nos anos de 1940 a educação brasileira adotou uma matriz curricular urbanizada e industrializada como resultado de interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras, considerada como mais adequada para toda a população do Brasil. Esse modelo cristalizou a separação entre a educação das elites e a das classes populares e não só perdurou, como foi explicitado nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942, dedicando às elites o ensino secundário e normal, mas reservando às classes populares o ensino profissional.

Em 1947, a nova Constituição Brasileira transfere para o setor privado (empresas industriais, comerciais e agrícolas) a obrigatoriedade pelo financiamento da educação rural, como expressa o Capítulo II da Educação e Cultura, Artigo 166, inciso III: "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (BALEIRO E SOBRINHO, 2001: 108) talvez como uma forma de se eximir o Estado dessa obrigação.

A década de 1950 reforça o discurso urbanizador que prevê a fusão entre os espaços urbano e rural, acreditando que o desenvolvimento industrial em franca expansão englobaria a sociedade rural em poucas décadas. Essa previsão advém de ideias circulantes no meio político e cultural de então, entre as quais a de que o campo seria uma divisão sociocultural a ser superada, não mantida, restando à escola ministrar uma educação como preparação cultural dos residentes nos espaços rurais, para um meio que se previa tornar homogêneo. Sob esse prisma, desaparece a necessidade de uma educação que reconheça espaços diferenciados de sua ação.

A partir de então, deixa-se de propor políticas específicas para a educação do campo e a mesma passa a ser tratada através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e diferentes concepções de educação. Essa diversidade de projetos demonstrou mais o interesse de diferentes grupos em pleitear espaços próprios de atuação do que causar impacto nas condições físicas, de trabalho e de aprendizagem dos/as alunos/as rurais (CONTAG, 2001:7).

Na década de 1960, com o fluxo migratório se fazendo sentir no aumento dos favelados, a elite brasileira se dispõe a criar propostas educacionais que fixem o homem ao campo. Nesse contexto surge o ensino técnico em agropecuária, com a criação das escolas-fazendas e adotando uma proposição curricular tecnicista, também como instrumento de ordenação social. Na mesma década, efervescentes movimentos de educação popular, amparados por movimentos religiosos, educadores ligados às universidades e partidos políticos de orientação esquerdista, se propuseram a um “nacionalismo educacional”, em oposição à importação de ideias pedagógicas, sendo esses movimentos duramente reprimidos pelo golpe militar de 1964. Os propósitos da política educacional do governo militar durante essa década tomaram a forma de decretos e portarias versando sobre variados assuntos relativos à educação, mas sempre impostos de forma arbitrária e sem grande importância no setor, visível nas seguintes palavras de Almeida:

A década de 1960, caracterizada no plano político por um estado repressor que não hesitava em usar da violência contra seus detratores, não apresentou grandes inovações no sistema educacional. A repressão da ditadura militar, que se estendeu aos anos de 1970, atingiu as escolas, professores e estudantes, proibindo quaisquer manifestação de caráter político (ALMEIDA, 2004: 41)

Se por um lado a ditadura militar reprimiu os movimentos de educação popular, se viu obrigada, diante dos elevados índices de analfabetismo, a criar Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL não logrou o êxito esperado, cuja meta era a redução da taxa de analfabetos brasileiros.

A proposta fracassou por conta da técnica empregada, que diziam ser freireana, mas não se partia da situação vivenciada pelos sujeitos e a alfabetização baseava-se em livros didáticos prontos e acabados, nos quais as palavras geradoras foram elaboradas por especialistas em currículo e eram as mesmas para todos os grupos sociais do campo ou da cidade. Tentavam educar a revelia da situação político-econômica do país (HENRIQUES et al, 2007:10).

#### **1.4 – EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Assim, uma nova proposta educacional surgiu no cenário nacional: a educação do campo. Diferentemente da educação rural, pragmática, capitalista, alienante, a educação do campo pretende centrar-se no homem, forjado nas relações de trabalho, sujeito de sua história. A educação do campo designa o espaço de sua ação de uma forma diversa da educação rural:

O paradigma da Educação do Campo, diferentemente do Ensino Rural, designa o campo como espaço de vida, espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da vida humana e não apenas um espaço de produção de mercadorias. As formulações teóricas da Educação do Campo preconizam a superação do antagonismo entre a cidade e o campo. Campo e cidade são vistos como partes mutuamente complementares (HENRIQUES et al, 2007:41).

A base teórica da educação do campo supõe a superação da oposição cidade – campo, sendo vistos como partes complementares de um todo, ao invés de uma pretensa superioridade da primeira sobre a segunda, além de aceitar novos modelos de se organizar a educação, baseados na existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir.

Segundo essa vertente, entre as muitas desigualdades de tratamento entre as escolas urbanas e rurais, com uma nítida predileção pelas primeiras, nota-se uma

carência de práticas que valorizem o ambiente do campo, em sua complexidade histórica, cultural, social e econômica, no processo de aprendizagem. A implementação de tais práticas implicam em estruturação curricular, organização diferenciada do tempo e espaço de aprendizagem, bem como materiais didático-pedagógicos que expressem a riqueza e complexidade do campo, pois, de uma forma geral, o material didático pedagógico utilizado nas escolas não se referencia ao ambiente rural e suas populações, quando presentes, são representadas de forma estereotipada e preconceituosa (HENRIQUES et al, 2007).

Com o crescente aumento das mobilizações sociais, a constituição de 1988 solidificou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em dar acesso à educação a toda população. Ainda que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleça uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determine a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região, ainda são tímidas as iniciativas nesse sentido.

Em 1998 criou-se a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, já diferenciando a terminologia educação rural – definida como uma educação ligada a um modelo pedagógico ruralista de dominação, de educação do campo – que se apresenta como proposta de uma nova construção pedagógica, pois leva em conta as experiências de vida de seus sujeitos: os “povos do campo”<sup>3</sup> (ARROYO, 2008).

A educação do campo surge em um contexto das reivindicações de movimentos sociais emergentes, como Movimento dos Sem Terra (MST), movimentos religiosos e políticos. Estas reivindicações procuravam uma nova forma de se educar a população rural, pois o modelo usado até então, centrado em uma visão urbana, não trazia os resultados esperados.

A visão urbanocêntrica da educação veio tomando corpo à medida que a noção de rural se diluía, embotada pela ideia de que o destino inexorável do rural era ser absorvido pelo urbano, em um processo irreversível. Implantou-se um imaginário que situava o urbano como um degrau evolucionário superior, ao qual o rural naturalmente

---

<sup>3</sup> São incluídos na definição “povos do campo” os ribeirinhos, caiçaras, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, agricultores familiares, enfim, toda a diversidade camponesa (ARROYO, 2008)

deveria ascender. Mas o que se tem notado é um dinamismo, a emergência de um novo rural, pluriativo<sup>4</sup>, capaz de se reinventar e de buscar sua identidade.

Na busca pela identidade, são questionados representações sociais já cristalizadas, como por exemplo, a imagem do “jeca”, e também a noção de atraso, da inferioridade e do arcaísmo, quase sempre associadas ao campo. Vítima de um sistema educacional que nada lhe acrescentava, mas ao contrário negava-lhe a própria identidade, a população rural começou a procurar novos caminhos.

Na medida que a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu art. 28, diga textualmente: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino *promoverão as adaptações* necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (LDB, 1996, grifo nosso), fica claro, no entanto, que se parte de um modelo pré-existente (urbano), ao qual se faz alguns “retoques” e o apresenta ao meio rural.

Este descaso com a educação rural não se restringe à esfera governamental, mas se estende aos meios acadêmicos, uma vez que se nota o escasso material de pesquisa, o número pequeno de trabalhos e artigos desenvolvidos com esta temática, se comparados a outras áreas. Não obstante, como quantidade não é sinônimo de qualidade, encontram-se excelentes autores, pesquisadores, publicações de órgãos governamentais, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e monografias de conclusão de curso que trabalham com o tema educação rural e educação do campo.

Entre esses autores cumpre destacar Paulo Freire, com sua preocupação com as populações marginais, em especial a população do campo; Miguel Gonzalez Arroyo, que traz inúmeras contribuições aos movimentos sociais ligados à área rural; Mônica Castagna Molina, cuja obra tem acompanhado a evolução desses movimentos; Edgar Jorge Kolling e Roseli Salete Caldart, com suas análises da legislação e políticas públicas voltadas a este segmento da população; Bernardo Mançano Fernandes, com sua atenção ao MST e suas considerações sobre território. Devemos ressaltar aqui a importância de publicações da esfera governamental, como Ministério da Educação e Cultura – MEC e suas secretarias, entre outros.

Grande parte do referencial teórico sobre a educação do campo foi gerado em conferências, simpósios, reuniões e em coleta de dados de fontes como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e organizações da sociedade civil. As

---

<sup>4</sup> Por pluriativo entendemos o agricultor que desenvolve várias atividades, agrícolas e/ou não agrícolas;

publicações e documentos gerados nesses encontros têm um importante papel de acompanhar a evolução do movimento em prol da educação do campo, bem como dar diretrizes e norteadores.

A representação que se tem do rural como lugar de atraso, geograficamente distante e de ocupação demográfica baixa, nos traz o que Arroyo classifica como

[...] concepção simplista da educação. A imagem que se tem na academia, na política e nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras (ARROYO, 2008: 71).

Ainda nos referenciando em Arroyo, verifica-se o descompasso entre o avanço da consciência dos direitos e a educação escolar, uma vez que as populações do campo estão se constituindo como novos sujeitos sociais e culturais, em um dinâmico e contínuo processo de construção identitária, mas ainda sistematicamente ignorado pela escola. Segundo o autor, uma das características dos movimentos sociais pode ser a pedra angular da educação do campo: a valorização das pessoas, o respeito à sua diversidade e seus direitos. Isto leva à vinculação da educação com os direitos e por consequência, vincula a educação com os sujeitos destes direitos.

No Caderno Didático sobre Educação do Campo (MEC/UFBA), encontramos uma interessante associação entre a educação e trabalho, uma vez que nessa perspectiva educacional, o trabalho passa a ser visto como produção de vida, retirado do seu contexto capitalista e mercadológico. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência. Educação e trabalho passam a ser indissociáveis, mas sem a prevalência de um sobre o outro, desconsiderando o pragmatismo utilitarista de uma educação subordinada ao mercado, vista muitas vezes como instrumentalizadora e tecnicista. Arroyo se coloca muito claramente a esse respeito quando nos diz: “O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica” (ARROYO, 2008:72).

Encontram-se contribuições importantes na obra de Bernardo Mançano Fernandes, principalmente as referências ao espaço geográfico, onde nos faz “ver o campo como parte do mundo, não aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2008: 136). Ainda seguindo as ideias do referido autor, “campo e cidade se

complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados”.

Segundo a análise de Fernandes sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, principalmente sobre o Relatório do Parecer e das Diretrizes, que teve como relatora Edla de Araújo Lira Soares, verifica-se que o referido parecer está em consonância com a visão que a população rural tem de si mesma e também com as pesquisas mais recentes voltadas ao mundo rural: “O campo, nesse sentido, mais que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001: 1).

A necessidade de se construir essa visão foi inclusive para defender a escola do campo, uma vez que não se justifica a “existência de uma escola do campo como aquilo que sobra depois do perímetro urbano” (FERNANDES, 2008:138). Ainda na linha de Fernandes, além de situar geograficamente o campo, ele o pondera ideologicamente como um espaço de lutas, de reivindicações, assumidas pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas e pelos sem-terra. Nessas lutas, além de quererem a delimitação de seu espaço (assentamentos, demarcação de reservas, reconhecimento da posse), a população do campo quer registrar em alto e bom som a sua existência, pois pode-se correr o risco de perder a essência da realidade, como explicita a relatora Edla de Araújo Lira Soares:

...a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001: 12).

Roseli Caldart colabora com a construção de mais referenciais para a educação do campo quando delimita que este modelo educacional deve ser no e do campo. No, pois “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; do, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação”. (CALDART, 2008:150). A mesma autora circunscreve o modelo educacional majoritário na história do Brasil como “feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo”. Compartilha com a mesma ideia de Arroyo, quando afirma que “basta também dessa visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado” (2008: 151).

Quando Caldart situa que a educação do campo deva ser no campo, soa como um pleonasma, mas o processo de nucleação das escolas, baseado principalmente em critérios econômicos, alegando que as escolas rurais são mais onerosas, trouxe para a zona urbana (na maioria das vezes, para a periferia urbana) a maior parte dos estudantes da zona rural, ao custo de se perder um longo tempo no ir e vir, por estradas e veículos escolares nem sempre em boas condições. A concentração das escolas na zona urbana, traz como resultado, na visão de Silva “uma educação em que predomina uma concepção unilateral da relação cidade – campo, com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distante do modo de vida e da cultura da população do meio rural” (SILVA, 2003: 239-240).

Essa nucleação contribui ainda para uma maior descaracterização da identidade rural, visto que muitas vezes essas crianças são colocadas em salas isoladas, ou mesmo junto aos alunos de origem urbana, onde são estigmatizadas pelos colegas ou até mesmo pelos professores, em sua maioria urbanos, como atrasados e, para não serem discriminados, muitas vezes passam a assumir valores com os quais não se identificam.

Garcia nos diz que, de uma forma geral, “a classe social imprime suas características populares ou de distinção à própria escola, condicionando até sua localização no espaço físico” (2009: 51), daí, o processo de nucleação escolar é, de certa forma, incentivador à migração. Seguindo o raciocínio de Caldart (2008) constata-se que essa escola para a população rural, que nem mais se situa no campo, fortalece a lógica de se estudar como preparatório para a vida urbana, sendo que o projeto de construção da escola do campo é inverter esse quadro, ou seja, estudar para se viver no local de origem.

Bem antes da constatação de Caldart, surgidas na Europa e transplantadas ao Brasil por instituições religiosas, ideias inovadoras que buscavam uma educação mais próxima ao mundo rural, agrupadas genericamente sob a denominação de pedagogia da alternância começaram a se fazer presentes no cenário educacional nacional. Traçaremos a seguir, em linhas gerais, o seu perfil.

## **1.5- PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

O sistema educacional do final da década de 1960 apresentava uma concepção fortemente economicista, que se refletia diretamente na educação no meio rural. Segundo Silva, a modernização do campo apresentava-se como determinante e prioritária para “a evolução do mundo rural” (2003: 66). Essa vertente defendia a implementação de iniciativas para a superação das condições do atraso econômico e cultural do meio rural, atribuído à presença de mentalidades tradicionais e de técnicas agrícolas rudimentares. Nesse contexto, algumas iniciativas de educação popular, baseadas em modelos franceses, aportaram no Brasil, mais especificamente no Espírito Santo. Estas iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs).

O surgimento desse modelo alternativo de educação é fruto do debate sobre o papel da escola no meio rural, em processo desde o final do século XIX. Desde então este debate caracteriza-se pela diversidade de opiniões sobre o assunto e pela presença no cenário de educadores, intelectuais, religiosos e políticos movimentando-se em torno de congressos, leis, programas e projetos. É nesse bojo que surgem, nas alianças entre movimentos sociais, partidos políticos, entidades religiosas, universidades e organizações não governamentais, as escolas alternativas.

Esse movimento teve seu início na década de 1930, no interior da França, capitaneado por um grupo de agricultores e pessoas afins, provenientes de diversos grupos de organizações sociais da época. Reunia também pais e mães, ansiosos em oferecer a seus filhos e filhas, uma educação diferenciada dos modelos vigentes, tendo como característica principal a gestão compartilhada pelas famílias envolvidas e interessadas, amparados por uma metodologia inovadora, a pedagogia da alternância.

A estrutura principal desse novo modelo de educação é a formação por alternância, no qual, de acordo com Silva

A formação dos jovens, nessa dinâmica, compreendia aspectos complementares: a aprendizagem era de início teórica e prática. Os filhos aprendiam com seus pais, *ajudando-os de acordo com o ritmo das estações ou o calendário agrícola*. Todavia, o jovem deveria compreender o que ele fazia e o porquê das coisas. Daí a necessidade de uma formação geral teórica (SILVA, 2003: 47, grifo nosso)

O princípio dessa pedagogia, sugerido no próprio nome, consiste na combinação de períodos alternantes, passados pelos jovens na vida em família ou estágio em propriedades ou empresas e períodos na escola. Desta forma, enquanto o “meio escolar proporciona o conhecimento técnico-científico, o meio familiar viabiliza sua aplicação prática nas condições reais e específicas de cada unidade familiar produtiva” (SILVA, 2003: 242).

Esta combinação alternada busca romper com a visão reducionista do ato de ensinar como “uma relação dual, para passar a considerá-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido” (SILVA, 2003: 259).

O conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio onde estão inseridas. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre.

O período na escola é uma reflexão sobre a vida e pode-se até chegar a afirmar que a reflexão que se faz na escola é um valioso instrumento para a formação dos próprios pais. A alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, o aluno faça os experimentos que não pode fazer na escola, mas também que trabalhe como tem feito sempre e incorpore a este trabalho as interrogações e as preocupações que lhe são sugeridas na escola. (...) A Escola Família trabalha sobre este critério básico:

provocar a interrogação do aluno sobre o ambiente que já experimentou... na Escola Família a aprendizagem se processa do mais concreto ao mais geral; da prática diária se vão induzindo os princípios gerais que ajudarão a discernir os diversos usos de práticas agrícolas (GIARDONOLI,1980: 21).

Esta pedagogia torna-se uma alternativa para a educação no campo, já que o ensino nesse contexto, de uma forma geral, não contempla as especificidades e as necessidades da população que vive no meio rural. Martins (s/d), enumera alguns problemas: a escola desvinculada da realidade local, a falta de recursos para atividades básicas do campo, a necessidade dos alunos ficarem na propriedade com sua família para trabalhar e terem dificuldades de acompanhar o calendário tradicional das escolas, a desvalorização da escola multisseriada e a falta de vagas nas escolas agrotécnicas.

Há uma pequena distinção entre os modelos educacionais que se organizam com base na pedagogia da alternância, as Escolas Famílias Agrícolas, as Casas Familiares Rurais e as Escolas Comunitárias Rurais. Com base no trabalho de Claudemiro Godoy do Nascimento pretendemos uma breve definição de cada um dos modelos citados.

Em primeiro, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), talvez a forma mais conhecida de organização por alternância. Estas estruturam a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação, oferecendo também a formação técnica, tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária (NASCIMENTO, 2004).

As Casas Familiares Rurais (CFRs) priorizam a formação técnica dos jovens, mas adotando o regime de suplência, o que as diferencia das EFAs. A permanência dos jovens por até duas semanas na escola, alternando com uma semana em casa, confere-lhes, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural (NASCIMENTO, 2004).

Já as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) localizam-se principalmente no Norte do Espírito Santo (ES) e na Bahia. Assemelham-se às EFAs no que se refere às características metodológicas, no entanto são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância, para que a experiência possa ter validade. Na maioria das vezes, essas experiências surgem com o apoio de instituições oficiais, como prefeituras locais e o governo do Estado. (Nascimento, 2004).

Ainda com base nas informações de Nascimento (tabela 1), no ano de 2004, as Escolas Famílias Agrícolas eram assim divididas nos estados:

*Tabela 1 - Número de Escolas Famílias Agrícolas por estado*

Estado	Número de Escolas Famílias Agrícolas (EFAS)
São Paulo	01
Rio de Janeiro	04
Minas Gerais	14
Espírito Santo	23
Bahia	33
Sergipe	01
Ceará	01
Piauí	08
Maranhão	10
Pará	02
Amapá	04
Amazonas	01
Rondônia	04
Tocantins	02
Mato Grosso	01
Mato Grosso do Sul	02
Goiás	03

Fonte: Nascimento, 2004

Para muitos pesquisadores, a pedagogia da alternância constitui-se numa opção interessante a ser utilizada no processo de escolarização do meio rural, ao utilizar uma metodologia de ensino-aprendizagem que oportuniza meios para que o agricultor torne-se, na perspectiva da economia popular solidária, um agente comunitário, um agente multiplicador de técnicas inovadoras para o desenvolvimento do lugar onde ele ou ela está inserido, criando suas próprias condições de trabalho, a partir da vivência que ele ou ela tem do conhecimento de que é capaz de gerar. Por isso, segundo Silva, as escolas que se amparam na pedagogia da alternância propiciam

... uma educação específica e diferenciada que, enraizada na cultura do campo, contemple no processo de formação os valores, as concepções, os modos de vida dos grupos sociais que vivem no campo. Uma escola que seja também instrumento de melhoria das condições de vida e de trabalho dos agricultores e do meio rural. Uma escola com um projeto político-pedagógico alicerçado na realidade histórica, nas lutas, nos desafios e sonhos de quem vive e trabalha no campo (SILVA, 2003: 243).

Mesmo atuando em desigualdades de condições, as escolas baseadas na pedagogia da alternância procuram preencher lacunas deixadas pelo ensino oficial, ao centrarem-se no mundo rural, objeto das mesmas preocupações da rede agrotécnica federal, o que nos leva a um breve histórico do surgimento e evolução do ensino agrícola oficial do Brasil.

## **1.6 - HISTÓRICO DA REDE AGROTÉCNICA FEDERAL**

Em relação às escolas agrotécnicas, lembramos que a rede federal de educação profissional teve seu início em 1909, através do Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Foi criada uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, como instrumento de política voltado para as "classes desprovidas". Essas escolas deram origem à rede federal, culminando nas Escolas Técnicas e depois, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa rede original transformou-se nos Liceus Industriais, no final da década de 1930, mas com poucas mudanças em seus objetivos originais. A partir de 1942 as Escolas Industriais e Técnicas substituíram os Liceus, ofertando a educação profissional equivalente ao nível secundário. Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas foram elevadas à categoria de autarquias, passando a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com sua evolução e crescimento, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, respectivamente os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Posteriormente outras escolas alcançaram a condição de CEFETs. Até o final de 2008, a rede federal contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica (SETEC).

A criação dos Institutos Federais se deu através da Lei nº 11.892/08, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 29 de dezembro de 2008. Foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo que a mesma lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – Cefet-MG, além das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ambiciona elevar a grau de participação da rede federal no desenvolvimento social e econômico do país, através de uma democratização do acesso à rede, pois, segundo as palavras de Luiz Augusto Caldas Pereira, Diretor de Políticas da SETEC/MEC

...concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade. Ao estabelecer que todas as unidades vinculadas aos Institutos Federais (inclusive as novas) têm elevado e isonômico grau de autonomia, afirma o território como uma dimensão essencial a sua função e insere na pauta regimental dessas instituições o seu compromisso com um desenvolvimento sócio-econômico que perceba antes o seu “lôcus”. Isto implica uma atuação permanentemente articulada e contextualizada à sua região de abrangência([http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf), acesso em 30/08/2012)

A formação dos Institutos Federais se deu pela agregação das antigas instituições de educação profissional, transformando-se na maior expressão de um projeto político no cenário educacional brasileiro. Essa agregação trouxe grandes temores à rede de escolas agrotécnicas ou os CEFETs originários de matriz agrária, principalmente em relação à autonomia administrativa e à perda de identidade, construída ao longo de anos. As indagações mais constantes eram se as escolas poderiam continuar ministrando os cursos profissionais para os quais estavam preparadas e se continuariam a oferecer alojamento e alimentação aos seus alunos, grande parte formada por jovens de origem

rural (OTRANTO, 2010).

Os principais argumentos contrários à transformação em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) passaram por questões ligadas: a) ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional; c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais, além do temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal.

Foi destacado, também, o papel estratégico das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação, que se dedicam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação para a agricultura. Em alguns estados a agricultura é a principal atividade produtiva e a escola ocupa papel de destaque no desenvolvimento da região, com grande procura por vagas de nível médio, o que demanda a ampliação de cursos, quadro docente, quadro técnico, laboratórios, etc (OTRANTO, 2010).

Ainda na visão da pesquisadora Célia Regina Otranto, parece mais fácil aos CEFETs, dentre as instituições integrantes do IFETs, sentirem-se mais à vontade dentro do novo modelo, pois, em sua grande maioria, já se encontram adequados às exigências da legislação. Trabalham com os três níveis de ensino, oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação. Esses fatores foram levantados em quase todas as discussões, como elementos favoráveis à adesão ao novo modelo de organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ainda seguindo a linha de pensamento da pesquisadora citada, foram muitas as variáveis que garantiram a grande adesão das EAFs e dos CEFETs à proposta de criação dos Institutos Federais (IFs), que vão desde o receio das escolas de serem preteridas na divisão dos recursos orçamentários e não terem condições de crescimento fora do modelo dos IFs, até o fato dos administradores dos Institutos terem os títulos de reitores e pró-reitores e a quantidade significativa de cargos comissionados criados para atender a nova estrutura (OTRANTO, 2010).

À medida que se tornam equivalentes às universidades, é cobrado dos IFS a oferta de ensino superior, pesquisa e extensão dentro dos padrões de qualidade que maioria das universidades oferece, além do ensino médio, ensino técnico e educação de jovens e adultos. Nota-se uma sobrecarga de atribuições a uma só instituição, ficando o

questionamento se o seu campo de ação será coberto com a qualidade desejada. Como já possuem grande experiência no ensino médio e técnico, espera-se a manutenção da qualidade já comprovada nessa área.

Não obstante, com vistas a cobrir o quadro de docentes dos cursos de nível superior, a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores, mas que também recebem turmas dos ensinos médio e técnico, quase sempre sem experiência neste nível e modalidade de ensino, para cumprir o que a lei denomina de verticalização. Ao mesmo tempo, os professores em exercício nas instituições e com experiência razoável na educação técnica também estão sendo remanejados para atuar no ensino superior, ocupando postos ainda vagos. Tal situação leva Célia Regina Otranto (2011) a questionar se esse fato poderá acarretar a queda da tradicional qualidade do ensino médio/técnico oferecido pelas antigas escolas profissionalizantes.

Outro fator a ser considerado é o que está sendo feito com a identidade construída ao longo dos anos, uma vez que algumas das instituições que agora compõem os Institutos Federais são muito longevas e tradicionais no ensino médio/técnico, além de se destacarem pela inserção social e política no seu entorno.

Uma vez que a expansão da rede é visível, torna-se pertinente qualificá-la: “que cursos estão sendo criados; como está sendo feita a reposição dos quadros de docentes e técnicos; se os laboratórios estão sendo equipados, em suma, se as promessas feitas para a adesão à proposta estão realmente sendo cumpridas” (OTRANTO, 2011: 15).

Na constituição dos IFs, cada uma das antigas instituições passou a ser um campus, como determinado no texto legal. Conforme sua localização ou tradição educacional já consolidada, percebe-se a criação de alguns Institutos Federais com maior tradição agrária, outros mais industriais e, ainda, parte deles híbrido, como o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

Mais importante, no entanto, é que a reformulação institucional realizada recentemente também tem posto em discussão a adequação do ensino agrotécnico às atuais demandas da juventude rural, que tem se configurado como um novo ator social multifacetado e com diferentes perspectivas sobre a vida no campo, assunto que trataremos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2. - JUVENTUDE RURAL**

### **2.1- JUVENTUDE**

A juventude tem sido uma categoria para onde convergem diversas concepções e generalizações, estando sempre associada a problemas, expectativas e ideias pré-concebidas. Desconsiderando bordões e clichês como “Os jovens são o futuro do país”, é inegável a importância dessa categoria como uma poderosa força a influenciar os rumos da sociedade moderna.

Uma das expectativas que recaem sobre esse segmento é o de ser o maior agente de mudanças em potencial, agregado a facilidade dos jovens se integrarem às velozes mudanças de ordem tecnológica. Por outro lado, a forma como são estimulados a participar da sociedade, os valores recebidos, os referenciais que tomam como modelos, lhes dão a forma de cidadãos, ativos ou passivos, alienados ou críticos, das sociedades onde (con)vivem.

Muito já se debateu sobre o que é ser jovem. Contribuições de diversos autores confluem a um ponto em comum, trazendo uma visão bastante recorrente sobre os jovens, quando dizem “eles são vistos apenas como uma etapa transitória da vida”, levando a pensar que a juventude, por sua transitoriedade, “não mereceria análises diferenciadas nem políticas específicas”(SEN e KLIKSBURG, 2010: 23). Também Castro compartilha o mesmo pensamento, ao afirmar:

Assim, se é um fato que juventude é uma experiência individual transitória, temos que analisar o que ela representa hoje como categoria analítica e principalmente como categoria social. Amit-Talai e Wolf (1995) apresentam uma importante reflexão sobre como a concepção de juventude a partir da definição de transitoriedade, isto é, de juventude como período de transição, constrói um objeto de investigação pouco privilegiado pela academia (CASTRO, 2010: 188).

A atual discussão sobre o tema juventude se vê em um momento muito específico, percebendo-se no terreno político um forte movimento no sentido de

democratização a partir das bases da sociedade civil, que poderá ter mais vigor se atrair a participação dos jovens. Também verificam-se no campo econômico sensíveis melhoras em algumas economias e no âmbito social, a agenda pública requerida pela sociedade coloca o combate à pobreza e desigualdade como prioridade, repercutindo nos jovens, vítimas preferenciais da pauperização e desigualdade social (SEN e KLIKSBERG, 2010: 215).

Verifica-se ainda a ampliação da visibilidade da juventude nos últimos anos como resultado da interseção de vários campos e atores, dentre eles o político-governamental, o da prática social dos jovens e das instituições sociais e o acadêmico propriamente dito, que interferem nos estudos sobre a relação juventude com a escola (DAYRELL et al, 2012). Um desses aspectos é resultante de uma nova configuração da realidade da escola pública, ocasionada pela expansão da oferta e pela busca da inclusão do maior contingente possível de jovens, em especial no ensino médio. Segundo Brandão, a obrigatoriedade legal da escolarização, conjugada ao aumento do tempo de permanência na escola, de “amplos setores das camadas populares, tornou a socialização escolar um processo generalizado entre nós” (2012: 57), culminando numa redução generalizada das desigualdades educacionais brutas no Brasil, seja no âmbito geográfico ou entre grupos de cor, gênero e estratos de renda, nas últimas três décadas.

Por outro lado, a redução da desigualdade educacional ainda não se refletiu de forma incisiva na redução da desigualdade social. Essa se expressa de um modo inquestionável nos setores jovens da população, mas com “circuitos de vida” totalmente diferentes, conforme o estrato social a que se pertença. Os níveis educacionais, de saúde, emprego e moradia dos jovens de estratos superiores atendem todas suas necessidades, enquanto que os jovens dos estratos inferiores da sociedade têm como característica marcante a ausência de oportunidades. O trabalho aparece como necessidade muito cedo e a educação costuma ser interrompida precocemente. Além disso, são mais desprotegidos em termos de saúde, suas relações sociais têm pouco poder de impulsioná-los, estão ausentes do sistema de crédito, sua inserção no mercado de trabalho é difícil. Nesse contexto de restrições, dificilmente conseguem romper com a situação de privações a que estão submetidas suas famílias (SEN e KLIKSBERG, 2010: 222).

Assim, torna-se interessante ampliar mais os conceitos de juventude, considerada quase sempre sob o ângulo juventude problema ou juventude solução, ou

seja, uma categoria social, plena de expectativas que podem vir a se concretizar ou não. Sendo encarada em seus aspectos conflituosos, o tema sobressai como fonte de preocupação com os problemas vividos e representados pelos jovens, abundantemente presentes nos noticiários. Helena Abramo cita os “problemas de saúde vinculados a certos tipos de comportamento de risco, como gravidez precoce, o uso abusivo de álcool, as várias doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS; o envolvimento dos jovens com a violência, como vítimas ou autores” (2008: 39), como sendo características consideradas frequentemente relacionadas ao período juvenil.

Por outro lado, ainda segundo Abramo, a juventude pode estar relacionada a “esperanças entusiasmadas” (2008: 37), sendo o ponto inicial de um debate focado “nas condições e possibilidades da participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade e seus traços dominantes” além de analisar de que maneira os jovens encontram espaço para externar seus valores, opiniões, bem como sua atuação social e política

No intuito de se estabelecer um panorama numa dimensão macro, primeiro nos apoiamos em Sen e Kliksberg, que percorrem com uma visão crítica, às vezes um pouco ácida e depressiva, a trajetória dos jovens da América Latina. Em sua obra<sup>5</sup> “As pessoas em primeiro lugar: A ética do desenvolvimento e do mundo globalizado”, registram com dados estatísticos a situação de invisibilidade, de abandono, de representações e estereótipos, em sua maioria nada edificantes, sobre os jovens desses países. Apesar de tratarem os dados da região como um todo, numa visão até certo ponto homogeneizadora, não deixam de pinçar realidades regionais e sempre se lembram das imensas diferenças entre os países componentes dessa região, além do cenário heterogêneo dentro dos próprios países, quando, por exemplo, afirmam: “Não dá na mesma, para um jovem, nascer num lugar ou noutra. Viver na zona rural ou na zona urbana não é a mesma coisa”( SEN e KLIKSBERG, 2010: 214).

Os mesmos autores nos mostram numericamente os jovens latino-americanos,

---

<sup>5</sup> A obra de Sen e Kliksberg analisada deve ser vista neste trabalho no contexto global da América Latina, num recorte temporal que abrange até 2008. Algumas mudanças significativas (para melhor e para pior) ocorreram em alguns países da região desde então. A obra aponta a desigualdade como origem central dos problemas dos países em desenvolvimento – pobreza, corrupção, violência e degradação ambiental. Segundo os autores, o combate às desigualdades exige abordagens alternativas à obsessão estatística do crescimento econômico e deve privilegiar sempre uma mirada inovadora e humanista.

ressaltando seu potencial transformador:

Os jovens latino-americanos de doze a dezessete anos, em idade escolar secundária, eram calculados, em 2008, em 64 milhões de pessoas. Mas o que conta não é apenas o seu peso quantitativo, pois eles são o maior agente de mudanças em potencial. Têm uma disposição maior do que qualquer outro setor social para se comprometer com causas nobres, com ideais, com desafios coletivos. Estão quase na expectativa de serem chamados a isso (SEN e KLIKSBERG, 2010: 212).

Continuando a análise desses autores, observam-se os altos níveis de pobreza da região, onde, segundo suas afirmações, um em cada três latino-americanos era pobre ao final de 2008. Transpõem esse universo de pobreza à juventude e constatam que 35% do total de jovens são pobres. Fazendo um recorte espacial, étnico e de gênero, constatam níveis mais elevados de pobreza nos jovens rurais, na população indígena e afrodescendentes e entre esses, a pobreza feminina supera a masculina (2010: 216).

Especificamente no Brasil, a situação é bastante similar. Segundo Singer, em “Retratos da juventude brasileira”, ao analisar os dados da pesquisa do Projeto Juventude, “42% dos jovens vivem em famílias com renda de até dois salários mínimos e outros 31% em famílias com dois a cinco salários mínimos”(2008: 35). Grande parte desses jovens estão entre os 40% que estão desempregados e mesmo os 36% que trabalham, em sua maioria, estão empregados no setor informal.

É inegável o papel do trabalho como fator de agregação da sociedade e de combate à pobreza. No entanto, na América Latina, vista estatisticamente por Sen e Kliksberg de uma maneira generalizada, alcançar um posto de trabalho tem se tornado muito difícil. Se o panorama apresenta-se recessivo ao emprego, este tem se tornado cada vez mais inacessível para amplos setores da juventude. De acordo com as estimativas da Organização Ibero-Americana de Juventude (2004), “de cada cem novos contratos de trabalho efetivados, a tendência era de 93 com adultos e apenas sete com jovens, e nesse caso a maioria era por tempo parcial”. Verificam-se ainda circunstâncias peculiares nesse campo, pois “se há um crescimento econômico significativo, diminuem as taxas de desocupação, mas as dos jovens demoram mais para fazê-lo”. Por outro lado, quando há uma retração econômica, o desemprego sobe mais rapidamente nos setores

jovens, o que se convencionou chamar de “variáveis de ajuste”(SEN e KLIKSBERG, 2010: 218-219).

O mercado de trabalho no Brasil também revela um quadro bastante difícil quando se pensa na inclusão dos jovens. O economista Pedro Paulo Martoni Branco informa que os jovens de 16 a 24 anos estão no topo da escala do desemprego, duas vezes superior aos adultos acima dessa faixa etária (2008: 130). Ainda nos chama à atenção para o fato de que as ocupações preenchidas por esse contingente de 16 a 24 anos se caracterizam pela “baixa qualidade, ostentando vínculos precários de menor remuneração, situados na camada inferior do setor informal” (BRANCO, 2008: 130-131), acarretando, frequentemente, o comprometimento da escolarização e até mesmo a não finalização de todos os ciclos educacionais.

O referido autor prossegue em sua análise, enfatizando, por um lado, a forte pressão dos jovens em sua busca por ocupação, e a baixa resposta proporcionada pela economia por outro, ficando a sensação de um antagonismo quase insuperável. Continua afirmando que os esforços da sociedade e das ações do governo que visem reduzir as taxas de desemprego deveriam ser concentrados em políticas públicas que fossem centradas em desestimular o ingresso juvenil na população economicamente ativa, retardando ao máximo sua incorporação ao contingente produtivo, proporcionando um tempo maior para sua preparação para uma futura inserção no mundo do trabalho (BRANCO, 2008: 131).

Algumas razões são apontadas por Branco como obstáculos a uma implementação de políticas públicas dessa natureza, principalmente a dificuldade presente em um grande número de famílias em abdicar dos acréscimos de renda proporcionados pelo engajamento de seus membros em atividades produtivas, e, mesmo quando as motivações de ordem econômica não são tão imperiosas, há também por parte dos jovens de “razões de afirmação de sua própria autonomia”. Assim:

[...] os jovens continuariam se mostrando bastante empenhados em conquistar espaços no mercado de trabalho, e, sempre que possível, tentariam conciliar tais novas responsabilidades com outras práticas dedicadas ao estudo e à aprendizagem profissionalizante, bem como a atividades ligadas à cultura, ao esporte, etc. Além das práticas de participação social cujos desabrochar e engajamento ocorrem justamente nessa etapa de vida (BRANCO, 2008: 132).

Até o momento nos preocupamos em estabelecer uma visão panorâmica da juventude, aqui apresentada mais do ponto de vista econômico e social. Após essa breve apresentação, torna-se necessária a conceituação de juventude, proposição bastante difícil e complexa devido aos seus múltiplos significados.

Como se trata de um campo controverso, a análise de quais recortes sob os quais é vista a categoria juventude torna-se relevante. Para Foracchi, a caracterização da juventude é feita a partir de três proposições, a percepção de que se trata de uma fase da vida, a constatação de sua existência como força social renovadora e o reconhecimento de que vai muito além de uma etapa cronológica, para constituir um estilo próprio de existência e de realização do destino pessoal (apud AUGUSTO 2005). Os recorte feitos por Foracchi são retomados com algumas variações por vários autores. Segundo Castro, três movimentos, às vezes simultâneos, se apresentam: as definições da categoria juventude a partir de elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; as definições substancializadas/adjetivadas da categoria; e as definições que associam juventude e jovem a determinados problemas sociológicos e/ou como agentes privilegiados de transformação social (CASTRO, 2010: 57).

A caracterização da juventude como uma faixa etária traz inúmeras indagações, aparecendo mais em pesquisas da década de 1960. Até mesmo o uso “faixa etária” suscita dúvidas, como por exemplo, definir cronologicamente quando começa e quando termina a fase juvenil. Na visão clássica de Foracchi, dada a dificuldade em estabelecer uma delimitação etária para a juventude: “[...] representa, histórica e socialmente, uma categoria social gerada pelas tensões inerentes à crise do sistema. Sociologicamente, ela representa um modo de realização da pessoa, um projeto de criação institucional, uma alternativa nova de existência social” ( apud AUGUSTO, 2005:12).

Utilizar a idade como marcador de juventude traz uma definição imprecisa, uma vez que os variados segmentos da sociedade não compartilham os mesmos critérios, mas, de forma geral, há uma aceitação da faixa etária compreendida entre 15 a 24 anos como o período da juventude (BRUMER, 2007). Esse corte etário também é adotado por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura(UNESCO), “procurando uma padronização do conceito de juventude a partir de limites mínimos de

entrada no mundo do trabalho e limites máximos de término da escolarização formal básica” (CASTRO, 2010: 57).

Continua Castro sua discussão sobre a definição de jovem a partir de limites etários, buscando apoio em outros autores. Cita Levi e Schmitt, em “História da Juventude” que entendem seu uso como transitório, só podendo ser usado sob perspectiva histórica de longa duração. Thévenot (1979) decompõe essa classificação em um tipo de levantamento estatístico: a divisão da sociedade em ativos (adultos) e inativos (jovens) em relação ao mundo do trabalho. Aponta que tal classificação pode vir a mascarar o que seria jovem, pois encontramos em relação ao trabalho jovens ativos e jovens inativos.

Buscando em Pais um reforço a essa ideia, verificamos sua concordância em ser difícil estabelecer divisões rígidas para adultos ativos e jovens inativos quanto ao trabalho:

Com efeito, quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas. Por exemplo, poderia supor-se que a posse de um trabalho seria um meio de chegar ao «lado de lá» — o da vida activa, o da vida adulta (PAIS, 1990: 150).

Pais complementa afirmando que as dificuldades na obtenção e manutenção, além da precarização do emprego, produzem o que se definiu como emprego intermitente. Assim, os jovens ora estão empregados – adultos ativos; ora desempregados – jovens inativos, dificultando essa sistematização. Anita Brumer, se apropriando de Leccard (2005), reforça a ideia de que o trabalho não deve ser considerado como delimitador entre o mundo jovem e o mundo adulto, ao afirmar:

Há, por um lado, o prolongamento da fase juvenil e, por outro, a separação entre as trajetórias de vida, papéis sociais e vínculo com o universo das instituições capazes de conferir uma forma estável à identidade. (...) É possível entrar no mercado de trabalho, sair dele pouco depois e reingressar novamente, sem que se possa identificar nesses ingressos uma progressão à incorporação de papéis adultos (BRUMER, 2007: 35)

Carrano também questiona a definição de juventude relacionando-a a faixa etária, apesar de constatar sua frequente utilização como dado estatístico em diversos estudos. Verifica a associação geralmente encontrada entre imaturidade psicológica e irresponsabilidade, atribuídas principalmente na fase da adolescência. Julga mais apropriado “compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais” (CARRANO, 1999: 124)

É interessante registrar quão diferenciada pode ser a perspectiva etária de análise da juventude. Wanderley, em uma pesquisa com jovens rurais do estado de Pernambuco, amostrados entre 15 e 24 anos de idade, nos diz: “quando eu pedia para que me apresentassem jovens, orientavam-me na maior parte do tempo para jovens solteiros e adolescentes”. Pessoas casadas, mesmo que dentro da faixa etária amostrada, não eram apontadas. “A distinção casado e não-casado está nas base das representações sociais da juventude”(CARNEIRO; CASTRO, 2007: 22).

Juarez Dayrell nos aponta para as mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, mudanças estas que causam fortes impactos na “produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços”. Segundo esse autor, “a desregulação das etapas e de sua descronologização, dentre outras dimensões, tem sido constatada, constituindo impactos no ciclo de vida e na experiência juvenil, o que parece interferir nas formas como os jovens vivenciam seu estatuto de alunos” (DAYRELL et al, 2012: 17)

A percepção da juventude varia enormemente conforme o papel social desempenhado, a ocupação, posição social e sua localização em espaços distintos. Bourdieu resume essa ideia de forma bastante didática: “O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (apud WEISHEIMER, 2005: 21).

Apropriamos da fala de Pais para ilustrar o referido:

De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de

juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida (PAIS, 1990: 149).

O recorte etário favorece pesquisas quantitativas de amplo alcance, facilitando o endereçamento dos destinatários de políticas públicas. Por outro lado, os limites dessa definição devem ser claros, questionando a associação natural de juventude a uma faixa etária pré-definida.

Em uma revisão de um artigo de Reuter, Pais constatou seu pioneirismo em reconhecer que “a adolescência não se refere a uma fase de vida que tenha de necessariamente emergir, em todas as sociedades, entre a infância e a idade adulta”. Também verificou que Mead havia concluído que “a adolescência se reportava a uma fase de vida com limites cronológicos flutuantes, variando a sua duração de cultura para cultura” (PAIS, 1990: 147)

Pais considera que a noção de juventude ganhou certa solidez a partir da percepção do prolongamento da passagem, entre a infância e a idade adulta, dos processos que mais caracterizam a juventude como fase de vida, com os consequentes problemas sociais daí derivados (1990:148). Elisa Guaraná prefere se concentrar nesses processos de passagem entre a infância e a idade adulta como delimitadores indiretos do período juvenil, daí, segundo ela, a importância em “analisar os ritos de passagem que indicam a entrada e a saída da condição jovem e suas construções simbólicas” (CASTRO, 2010:58).

Há uma grande dificuldade em se chegar a uma definição sobre o que é ser jovem que atenda a todos os pesquisadores da área. Vários autores propõem suas definições, que são interessantes quando complementares. Helena Abramo referencia o jovem como aquele que vive a “dramática e complicada transição para a idade adulta”(ABRAMO, apud CASTRO, 2010: 56 – 57). Já Durston, (apud CASTRO, 2010:56 – 57) considera que “a fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até a assunção plena dos papéis adultos em todas as sociedades, tanto rurais como urbanas e “a juventude dura desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo”. Essa visão é compartilhada por Carneiro, quando assume que “a juventude corresponde a um momento no ciclo da vida, caracterizado como um período de transição entre a infância e a idade adulta” (CARNEIRO, 2007:22).

Até recentemente os estudos sobre juventude concentravam-se nos jovens em contextos urbanos. Esses estudos, desde a década de 1950, frequentemente associavam juventude à violência urbana, à delinquência, ao potencial de ruptura com a sociedade, à rebeldia, bem como uma juventude individualista, apolítica e apática.

Gonçalves percebe que as ciências humanas privilegiaram o exame da juventude sob a ótica do negativismo. Nos anos de 1920 as lutas das gangues, a explosão demográfica nos anos de 1950 e mesmo pela elevação dos índices de doenças sexualmente transmissíveis mais recentemente. Ao longo desse tempo foi tomando corpo a associação entre grande parte das mazelas sociais e o desejo de diferenciação da juventude: “no século XXI, quando grassam as preocupações com o individualismo exacerbado e a criminalidade crescente, o jovem emerge como individualista e responsável, em grande parte, pela criminalidade urbana”<sup>6</sup> (GONÇALVES, 2005:208).

Esse individualismo é questionado por Gonçalves quando se percebe a importância da família para os jovens. Baseada em entrevistas com jovens de diversos perfis sociais, aparece a frase “a família é tudo”, repetida por uma grande parte dos jovens, colocando a família como sua mais relevante referência identitária. A valorização do esforço dos pais em favor de sua geração constrói canais de troca no espaço doméstico, indicando uma abertura aos valores da geração anterior, podendo ser o indício de sua disposição em compartilhá-los.

Na obra “Retratos da Juventude Brasileira”, encontra-se suporte à postura de Gonçalves em seu questionamento a respeito do individualismo frequentemente associado aos jovens. Notadamente nos jovens de origem rural, quando questionados sobre os valores mais importantes em uma sociedade ideal, o meio ambiente aparece com ênfase, igualando-se ao valor “temor a Deus” (17% e 18%, respectivamente). Ainda encontramos grande importância atribuída a “igualdade de oportunidades” e “solidariedade”, o que nos leva a questionar o estereótipo do jovem como

---

<sup>6</sup> “A preocupação com a delinquência gerou diferentes abordagens em períodos históricos diversos. A associação entre “jovem” e delinquência foi muito recorrente em pesquisas nas áreas de psicologia e sociologia realizadas na Alemanha, ver Flitner: 1963. Nos EUA a Escola de Chicago privilegiava temas como delinquência e criminalidade, onde o “jovem” aparece como um personagem em destaque. Segundo Coulon (1995), um dos trabalhos mais marcantes é o de Frederic Thrasher, sobre gangues em Chicago” (CASTRO, [http://www.nead.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textos\\_digitais/tais/Artigo/arquivo\\_298.pdf](http://www.nead.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textos_digitais/tais/Artigo/arquivo_298.pdf), acesso em 23/08/2012).

“individualista” e “descomprometido com os problemas sociais” (CARNEIRO, 2008, 258)

De qualquer forma, segue a juventude refém de idealizações, contida em palavras de uso fácil e significação auto-explicativa. Assim, Castro nos referencia uma juventude associada constantemente a determinados substantivos e adjetivos, tais como: “vanguarda”, “transformadora”, “questionadora”. Esta adjetivação atribui papéis sociais privilegiados para os indivíduos identificados como jovem e juventude, principalmente como agente de transformação social. Por outro lado, Castro usa da contribuição de Foracchi para mostrar o jovem adjetivado como “em formação”, “inexperiente”, “sensível” (1972,161), ou ainda associado à delinqüência, violência, “comportamento desviante”. Conclui citando Bernstein (1977) quando se refere ao jovem como um agente que precisa ser formado, direcionado para assumir seu “papel social” e que neste percurso pode se desviar, portanto, precisa ser “controlado”. (CASTRO, 2010: 58)

Estas generalizações carregam implicitamente a ideia de juventude como uma fase em que há necessidade de controle, pois o jovem ainda está em formação, é um ser inacabado, precisa de um direcionamento. Nesta lógica, a sociedade, em todas suas formas de organização, com sua capacidade de moldar as pessoas, cria formas repressivas, sejam elas de violência física ou simbólica.

A categoria juventude é socialmente construída, se atentarmos para as palavras de Helena Abramo (2007) que tece relevantes considerações sobre juventude, educação e lazer. Em sua argumentação, se a juventude é composta por aqueles ainda em formação, sem a cobrança de responsabilidades por não estarem inseridos no mercado de trabalho, isto excluiria os jovens trabalhadores, o que mostra que esse segmento social apresenta distinções internas, tornando mais complexo o jogo das classificações.

Em suma, a categoria “juventude” unifica simbolicamente um grupo que é composto diversamente, que encobre realidades socialmente diversificadas. Ela reflete igualmente “universos” sociais distintos a que se ligam instituições, especialistas, pesquisadores, políticos, porta-vozes, representantes, ministérios e serviços que devem sua existência a este grupo social. Assim, a história da juventude também se deve à história das diferentes maneiras de pensá-la, à história dos profissionais que lhe devem sua atividade. (STROPASOLAS, 2007: 12)

Helena Abramo também reforça a dificuldade e questiona a real necessidade de

se estabelecer um “padrão ideal de juventude”, visível no seguinte trecho:

Hoje, é difícil pensar num padrão do “ser jovem”, afirmar o que é ou o que deva idealmente a juventude. Todo mundo fala da diversidade da juventude, aponta a existência de diferenças e desigualdades entre os jovens. Acredito que caiba também perguntar se faz sentido nos atermos a um referencial de um padrão ideal de juventude, seja para buscar o entendimento da realidade, seja para produzir respostas de políticas públicas (ABRAMO, 2007:70)

A polissemia do termo juventude faz com que qualquer tentativa de definição torne-se um temerário reducionismo, uma vez que é praticamente impossível um conceito que dê conta de todos os seus meandros. Nem acreditamos que seja essencial ao seu entendimento, visto que a diversidade, a dubiedade, a transição, o questionamento, a mudança, o vir a ser, são algumas de suas características constitutivas. Assim, torna-se um conceito plural, fluido, variável, de difícil contenção em palavras. “Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo” (FORACCHI, apud AUGUSTO, 2005: 11).

## **2.2 - JUVENTUDE RURAL**

Se estabelecer um conceito sobre juventude gera vários pontos de vista, definir a juventude rural é ainda uma tarefa mais árdua, pois se agregam dois temas em constante revisão: juventude e rural. Em “Retratos da Juventude Brasileira”, Maria José Carneiro corrobora essa afirmação ao dizer que “a dificuldade na delimitação do que se designa como juventude rural – categoria socialmente construída e que se caracteriza pela transitoriedade inerente às fases do processo de desenvolvimento do ciclo vital – reside também nas imprecisões quanto ao que se entende por rural”(CARNEIRO, 2008: 245). Também afirma que isso nos remete diretamente “aos problemas inerentes à noção de juventude rural, que, além de conter esses grandes fatores de diversidade, guarda também diferenças internas em uma mesma localidade segundo as condições econômicas, as identidades de gênero, o grau de escolaridade, entre outras variáveis”

(CARNEIRO, 2008: 247).

O constante intercâmbio entre o rural e o urbano, quebrando o relativo isolamento social da população do campo, se demonstra em novos arranjos sociais, sobretudo no meio rural, trazendo novas posturas, estimulando “a formulação de projetos individuais voltados para o objetivo de melhorar de vida”, trazendo “aspirações quanto ao trabalho e ao estilo de vida típicos de classe média urbana” (CARNEIRO, 2008: 251) procurando sua concretização no acesso a bens de consumo, antes pouco disponíveis fora do meio urbano, como telefonia celular, internet, motos.

A presença destas inovações tem provocado um grande impacto sobre os jovens, categoria mais aberta à mudanças, a ponto de Carneiro (2007: 53) afirmar que se torna cada vez mais difícil falar de juventude rural, considerando um termo bem apropriado “jovens de residência rural”, utilizado também por Nazareth Wanderley. Apesar disso, a integração desses universos culturais distintos não quer dizer uma diluição homogênea do rural e o urbano (STROPASOLAS, 2007).

Um dos campos onde mais se demanda por mudanças que venham compor a integração rural e urbano, mas que preserve as particularidades do rural é a educação. Ainda vista sob o ângulo urbano, não tem atendido as expectativas da população do campo, sendo muitas vezes responsável pela inculcação de ideias negativas acerca do ambiente rural. Até mesmo esta área promove, de certa forma, a invisibilidade do jovem rural, quando o resume à categoria aluno (SPOSITO, 2007: 124). Segundo Sposito, esta categoria oculta o sujeito que está por trás dela, seja um jovem, uma mulher, um negro. Nos estudos rurais, quando se analisa um estudante, ou ele é encarado como filho de agricultor, “aquele que vive um período da vida de aprendizado, de preparação para suceder aos pais, por meio da transmissão de bens e da terra, mas também de poderes entre as gerações”(CHAMPAGNE, apud MARTINS, 2008: 21), ou simplesmente é reduzido à condição de aluno rural; o jovem filho do trabalhador rural ou membro da família tende a desaparecer.

Esta situação de invisibilidade torna-se uma das expressões mais cruéis de exclusão social a que está sujeita essa parcela da população, ao não incluir esses jovens como sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas. Nesse panorama, a juventude rural aparece como um dos setores mais desprestigiados de nossa sociedade. Com sua invisibilidade acadêmica e no universo político, as possibilidades de sua inclusão na agenda governamental e o seu reconhecimento como sujeitos de direito

raramente se concretizam. Durston (1998) reforça essa noção de invisibilidade da juventude rural, que afirma decorrer de um estereótipo baseado em uma visão urbana da noção de juventude, sustentada na percepção da existência de um espaço cultural propriamente juvenil e do adiamento da responsabilidade dos papéis adultos. Uma vez que no meio rural é comum que aos 15 anos o jovem tenha que trabalhar para sobreviver e muitas vezes assume o papel de chefe de família, através do casamento e da paternidade, além de abandonar os estudos, torna-se pertinente a suposição que sua juventude terminou antes de começar ou até mesmo provoca o questionamento se existe juventude rural na América Latina. (apud CASTRO, 2010).

O que resulta dessa situação excludente é o desconforto, a injustiça, a insatisfação e o perigo a que se submetem os jovens rurais. A negação das oportunidades implica na negação da cidadania, até mesmo pelo não-reconhecimento da categoria como sujeitos ou atores políticos, com capacidade e direito de participar das decisões que afetam sua vida e seu futuro (WEISHEIMER, 2005).

Dois dimensões, invisibilidade e migração, parecem fortalecer-se mutuamente, criando um círculo vicioso em que a falta de perspectivas tira dos jovens o direito de sonhar com um futuro promissor no meio rural. Além da invisibilidade, segundo Weisheimer, a migração dos jovens, em especial a migração feminina, tem trazido nefastas consequências ao meio rural, como a masculinização do campo, forçando ao êxodo o contingente masculino para se evitar o celibato. Essa predominância de mulheres migrando para cidade não está ligada a condições favoráveis para esse gênero no mercado de trabalho urbano, mas sim à desvalorização do seu trabalho no campo e à falta de perspectivas que elas encontram (ABRAMOVAY, 1998).

Segundo a CONTAG, no 10º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, em 2009, “a história do Brasil é marcada por um modelo de desenvolvimento conservador, excludente e concentrador da terra e da renda, que resultou em problemas sociais, econômicos e ambientais para o país”. Ainda sob a visão do referido congresso, temos que na década de 1990, o modelo neoliberal desencadeou um processo de reestruturação produtiva, ainda se fazendo presente no campo e na cidade, com consequências diretas na população, como a exclusão e o aprofundamento das desigualdades sociais. Ao invés do crescimento econômico apregoado, esse modelo “concentrou terra e renda, gerou pobreza, destruiu oportunidades de trabalho, atentou

contra as identidades e a diversidade cultural e provocou a evasão da população do campo” (CONTAG, 2009: 16).

Sobre o esvaziamento do campo, Brumer pesa os fatores que tornam a cidade atraente ou os que apresentam o lado negativo do campo:

Apesar do peso dos fatores estruturais, as decisões sobre a migração são tomadas por indivíduos, que variam na avaliação de fatores de atração ou de expulsão. Ademais, na decisão de migrar, provavelmente os fatores de expulsão são anteriores aos de atração, na medida em que os indivíduos fazem um balanço entre a situação vivida e a expectativa sobre a nova situação. Dependendo de como se examina a questão, os estudos sobre a migração de jovens focalizam ora os atrativos no novo ambiente ora os aspectos vistos como negativos no local de origem. Entre os ‘ruralistas’ predominam as análises que apontam antes os fatores de expulsão do que os de atração, como causas da migração (BRUMER, 2007: 37).

Carneiro acrescenta mais um motivo (1998: 257), “a ausência de espaços de lazer é responsável, entre outros fatores, pela avaliação negativa do campo em relação à cidade e pelo desejo de migração”, visto que a vida social dos jovens, em sua maioria, é reduzida a encontros de amigos e familiares e ao jogo de futebol no final de semana. Envelhecimento e masculinização da população rural, ruptura dos mecanismos de hereditariedade e concentração da terra são alguns de seus efeitos.

Na tentativa de se romper esse paradigma perverso, com vistas à construção de um conhecimento crítico acerca da realidade desse segmento da população, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), propôs-se a um mapeamento, análise e debate da produção acadêmica brasileira sobre a juventude rural, no período compreendido entre 1990 e 2004.

Com uma criteriosa seleção das publicações, Nilson Weisheimer concentrou-se tão somente em trabalhos com o tema juventude rural, deixando de lado temas relacionados como educação rural, trabalho infantil e até mesmo os jovens urbanos. Catalogou-se 50 trabalhos de 36 pesquisadores, sendo organizado em três tópicos. Primeiro, o volume e as universidades onde foram realizadas as pesquisas sobre os

jovens rurais no Brasil. No segundo, as linhas temáticas escolhidas e no terceiro as abordagens conceituais empregadas nas diferentes categorizações das juventudes.

O resultado do uso dessas lentes teóricas para definir o que é a juventude, trouxe variadas percepções acerca do universo empírico circundante ao debate sobre juventude rural. “Quando os pesquisadores brasileiros voltam seu olhar para a especificidade dos jovens que vivem no meio rural, dois aspectos chamam a atenção: sua participação nas dinâmicas migratórias e a persistência da invisibilidade social dessa juventude”(WEISHEIMER, 2005: 7).

O autor identificou 14 denominações diferentes sobre os jovens rurais, refletindo uma diversidade das configurações juvenis. As categorias empíricas encontradas são as seguintes:

- Alunos rurais
- Jovens
- Jovens agricultores
- Jovens do campo
- Jovens do interior
- Jovens do sertão
- Jovens empreendedores rurais
- Jovens empresários rurais
- Jovens filhos de agricultores
- Jovens rurais ribeirinhos
- Jovens sem-terra
- Juventude em assentamento rural
- Juventude escolar rural
- Juventude rural

A partir dessas configurações podemos pensar, então, no grande desafio colocado à educação formal desses jovens, principalmente sabendo que uma escola pode abrigar várias dessas “juventudes” rurais, além, é claro, das juventudes urbanas.

As diversas denominações do objeto de estudo podem ser classificadas em dois blocos: um que situa geograficamente os jovens rurais e outro que leva em conta o processo de socialização em determinadas ocupações que caracterizam os jovens estudados. No primeiro caso, esses estudos tencionam relacionar os processos de inserção do jovem no espaço de trabalho agrícola e seus propósitos de se firmar

profissionalmente na agricultura familiar. O que se conclui desses estudos é que a obtenção de renda própria para cobrir seus gastos pessoais é o principal motivo que leva os jovens a buscarem trabalho fora do estabelecimento familiar (WEISHEIMER, 2005).

Ainda segundo o mesmo autor, as pesquisas que se prendem ao processo de socialização, se ramificam em diversos temas, buscando as articulações entre organização social, luta política, trabalho, lazer, vida cotidiana, família e perspectivas dos jovens. Nesse grupo temático, são também incluídas investigações acerca das relações existentes entre espaços de sociabilidade e formas de organização para o lazer, com a afirmação das identidades sociais dos jovens rurais.

O estudo dos jovens rurais também apresenta sua importância para a criação e desenvolvimento das políticas públicas, a fim de torná-las mais eficientes. Nos estudos que abordam essa temática, Carneiro (2008: 247) mostra que “uma das questões que tem recebido atenção especial é o desejo dos jovens de permanecerem ou não no campo e as condições de realização desses desejos e de suas aspirações profissionais”.

Castro que afirma:

Ser jovem no campo está marcado por tensões entre sonho e a luta pela terra, mas também pelas relações de hierarquia e os conflitos com a autoridade paterna. Pensar a inserção desse jovem no meio rural hoje implica enfrentar o esforço de analisar a reprodução de relações de hierarquia em que o jovem ocupa um papel privilegiado nos discursos, mas não nas práticas (CASTRO, 2007: 62).

A tensão entre “ficar ou sair” do campo marca presença em grande parte das pesquisas relacionadas à temática juventude rural. Está presente nos estudos sobre agricultura familiar, na migração dos jovens nordestinos para o corte de cana de açúcar no sul e também em estudos sobre jovens assentados da reforma agrária. “Compreender como a juventude constrói suas representações sobre o meio rural e o urbano têm sido, sem dúvida, uma questão que perpassa grande parte das pesquisas” (CASTRO et al, 2009: 57).

Uma das principais formas de contato com o mundo urbano é através do universo escolar, uma vez que a generalizada ausência de escolas que atendam às séries finais do ensino fundamental e, principalmente, ao Ensino Médio na zona rural, forçam os jovens que queiram cursar esse nível de ensino a frequentar as escolas na sede

municipal, onde o contato com jovens urbanos confronta os valores do meio rural e do meio urbano, geralmente transmitindo uma visão negativa do primeiro (BRUMER, 2007).

Também compartilham essa visão depreciativa do rural as escolas de matriz agrícola (agrotécnicas, IFETs), apesar de serem voltadas ao ensino agropecuário, ao desvalorizarem ou mesmo ignorarem o conhecimento que os jovens de origem rural trazem consigo de seu ambiente de origem. O sistema educacional formal, salvo raras exceções, não valoriza os saberes que seus alunos possuem, preferindo partir do zero a considerar válidas formas de conhecimento não acadêmicas.

Este conhecimento é, em sua maioria, empírico, derivado de observações e fixado através de repetição prática e mecânica, com pouco questionamento a respeito de sua eficácia. Por outro lado, estes métodos, técnicas e conceitos são o legado de inúmeras gerações de trabalhadores que pacientemente, ao longo do tempo, foram testando formas de trabalho que proporcionassem melhores resultados. Deste aspecto, temos um recorte da realidade nas palavras de Maria Nazareth Wanderley, quando nos diz:

O jovem agricultor, quando assume a profissão, tem que assumir a tradição e a inovação. É o desafio desse jovem. Ele não vai inventar a pólvora e começar tudo do zero, porque carrega uma tradição aprendida, mas, ao mesmo tempo, é chamado a inovar. A profissão de agricultor é extremamente exigente na sociedade moderna porque tem que conciliar tradição e inovação (WANDERLEY, 2007:137).

Trabalhando à base de erros e acertos, um vasto e rico acervo de conhecimentos é transmitido de pai para filho sucessivamente através de gerações e, em determinado momento, através do ingresso destes alunos no sistema formal de ensino, surge o confronto entre a forma já instrumentalizada, a tradição, e a forma acadêmica, a inovação.

A facilidade de trânsito entre os espaços considerados rurais ou urbanos vem tornando cada vez mais difusos seus limites, tornando cada vez mais difícil defini-los. Assim, temos que a construção da categoria “juventude rural” no campo acadêmico, se faz por alteridade a partir das representações sociais sobre o urbano, como categoria que,

em muitos casos, é definida como “identidade contrastiva, marcada pelas relações de subordinação do campo à cidade” (CASTRO et al, 2009: 60).

Uma vez que grande parte dos estudos sobre a temática rural, incluindo aí estudos sobre a juventude, dificilmente conseguem escapar do uso de critérios comparativos ou até mesmo da dicotomia rural/urbano, torna-se necessário um esclarecimento desses conceitos.

### 2.3 - O RURAL, O URBANO E SUAS (IN)FLUÊNCIAS

No intuito de buscar suporte para uma compreensão dos termos acima, nos apoiamos na contribuição de Endlich, que nos reporta a definição de rural e urbano mediados pela natureza das atividades econômicas, ficando o rural ligado às atividades primárias, em especial às atividades agropecuárias, enquanto ao urbano se vinculariam as atividades secundárias e terciárias (2010: 16). Sistematizar o que é rural ou urbano baseado em tal prerrogativa esbarra nas múltiplas e diferentes atividades encontradas no “novo” rural, e na constatação que rural e urbano se interpenetram, tornando difícil a atribuição exclusiva de determinados papéis econômicos a um ou ao outro.

Particularmente, a forma com que vem sendo adotado o conceito de novo rural tende a valorizar mais o novo do que propriamente o rural, e enfatizar as atividades não agrícolas em detrimento das funções próprias da agricultura, colocando esta em segundo plano nas políticas de desenvolvimento. Por outro lado, a proposição da nova ruralidade busca resgatar e colocar em relevo a importância que adquirem o espaço rural, as atividades agrícolas e as populações aí residentes, buscando valorizá-los nas políticas de desenvolvimento (STROPASOLAS, 2007)

Há também a proposta de que o rural seja compreendido como uma questão territorial, pois o uso do solo e as atividades dos residentes nesse espaço não se prendem exclusivamente à agropecuária, mas se ligam às atividades secundárias e terciárias. Nessa postura, “o desenvolvimento rural é considerado como um conceito espacial e multissetorial” (ENDLICH, 2010: 17), compreendido como o território não urbano. Novamente se retorna à concepção do rural partindo do urbano e para isso autores como Abramovay e Veiga (2003) propõem critérios rígidos para se classificar o que são cidades no Brasil.

Com o avanço do capitalismo, a propriedade da terra e a agricultura tornam-se propriedade dos capitalistas. Projeta-se um modo de viver urbano, que penetra no campo, alterando hierarquias sociais e sistemas de valores:

Entre os elementos dos sistemas de valores indicamos os lazeres ao modo urbano (danças, canções), os costumes, a rápida ação das modas que vêm da cidade. E também as preocupações com a segurança, as

exigências de uma previsão referente ao futuro, em suma, uma racionalidade divulgada pela cidade. Geralmente a juventude, grupo etário, contribui ativamente para essa rápida assimilação das coisas e representações oriundas da cidade (LEFEBVRE, apud ENDLICH, 2010: 21).

A influência se torna possível a partir das transformações efetuadas no campo por agentes urbanos, podendo ser citados intervenções diretas como por exemplo obras de infraestrutura (estradas, ferrovias, barragens), os avanços tecnológicos na agropecuária e ações transversais, como a transmissão de sinais de rádio e televisão, com programação essencialmente voltada para o público urbano, ampliação da cobertura de telefonia móvel e acesso à internet.

As representações do estilo de vida urbano têm uma penetração profunda na juventude rural, faixa etária mais propensa à assimilação de coisas novas, provocando uma ruptura em sistemas tradicionais de produção e uma hibridização de culturas, notando-se com relativa frequência sinais indicativos de tal influência, seja na indumentária, ornamentos pessoais ou na linguagem. A aquisição desses novos itens de consumo levam os jovens rurais, muitas vezes, a buscar outras atividades, complementares ou até mesmo fora do universo agrícola. A esse respeito nos apropriamos da fala de Maria José Carneiro, de certo modo similares às observações de Lefebvre, no seguinte trecho:

Novas demandas, semelhantes às dos jovens urbanos, mobilizam os jovens de residência rural a buscarem atividades mais bem remuneradas e menos fatigantes que a agricultura. A compra de motos, que permite ampliar espaços de sociabilidade para além dos limites de suas próprias localidades de origem, a aquisição de roupas e complementos, de aparelhos de som e outros bens materiais, os tornaram mais atraentes e podem facilitar namoros e casamentos futuros (CARNEIRO, 2007: 60).

Segundo Lefebvre, citado por Endlich (2010: 22), a urbanização tende a apagar a distinção cidade-campo, mesmo com a contraditória presença de ilhas de ruralidade. A migração provocada pela agricultura capitalista, concentradora, se traduz na formação

de favelas, que, na visão de Lefebvre, são espaços que estabelecem a mediação entre campo e cidade.

Na busca por se definir o que é rural, Lefebvre o entende como uma condição de vida pretérita, pré-capitalista, um enfrentamento constante da natureza, apoiado em relações de ajuda mútua, traduzido em uma sobrevivência possível à custa de muito trabalho, com o oferecimento do mínimo necessário à sobrevivência. Candido complementa as ideias de Lefebvre em sua pesquisa sobre os habitantes rurais (caipiras) do interior paulista. Uma de suas constatações é que o desenvolvimento social da produção implica em novos padrões de consumo, distanciando-se dos padrões mínimos estabelecidos para a vida rural, “convertidos em padrões de miséria” (CANDIDO, 1971: 223).

Abramovay procura entender o rural baseado em uma vasta literatura internacional, a partir de três recentes proposições; a primeira referindo-se à relação com a natureza, manifestada na preocupação com formas sustentáveis de exploração da biodiversidade, com a conservação dos mananciais e a qualidade da água. A segunda centra-se na relativa dispersão populacional e a terceira seria a dependência, em especial no nível econômico, do sistema urbano (BERNADELLI, 2010: 42).

Uma das conclusões de Abramovay sobre a articulação urbano – rural merece destaque:

A ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização. Ela é e será cada vez mais um valor para as sociedades contemporâneas... A importância entre nós da agricultura não deve impedir uma definição territorial do desenvolvimento e do meio rural. Essa definição não é útil apenas para as áreas mais desenvolvidas do país, ela pode revelar dimensões inéditas das relações cidade – campo e sobretudo mostrar dinâmicas regionais em que as pequenas aglomerações dependem do seu entorno disperso para estabelecer contatos com a economia nacional e global, seja por meio da agricultura, seja por meio de outra atividade (apud BERNADELLI, 2010: 43).

A compreensão do quão importantes são as relações entre urbano e rural é fundamental, pois se atentarmos exclusivamente para as diferenças, haverá uma

dificuldade em se estabelecer propostas e políticas adequadas a ambos ambientes, pois eles devem ser retratados em suas singularidades, dinâmicas e papéis que desempenham, bem como suas complementaridades (BERNADELLI, 2010: 44).

O progresso da agricultura foi aos poucos transformando as comunidades camponesas, num processo crescente de dissolução dos vínculos consanguíneos, sendo substituídos por vínculos de territorialidade, segundo a concepção de Lefebvre, proposição também trabalhada por Candido, visível no seguinte excerto:

As transformações produzidas nas comunidades rurais pelo processo de urbanização são marcadas pela proposição ou imposição, ao homem rústico, de certos traços de cultura material. Impõem, por exemplo, novo ritmo de trabalho, novas relações ecológicas, certos bens manufaturados, racionalização do orçamento, abandono das crenças tradicionais, individualização dos trabalhos e, finalmente, passagem à vida urbana (CANDIDO, 1971: 218).

Essas transformações econômicas e culturais da sociedade podem ser usadas para justificar o conceito de civilização urbana, adotado por alguns autores e corroborar a afirmação de Wirth (1979) sobre o urbanismo como modo de vida. Há que se concordar na disseminação por quase todo o território dos valores e interesses urbanos, traduzindo-se em uma cultura diferenciada, mas que se compõe essencialmente na condição urbana.

A condição urbana nos remete ao uso do termo cidade, evocando quase que automaticamente a “ideia de uma parcela concreta do espaço, passível de ser delimitada, na maior parte dos casos, que apresenta uma estruturação e uma morfologia peculiares” (BERNADELLI, 2010:33).

Mesmo com a emergência de novas ruralidades, com a permeabilidade entre os jovens rurais e urbanos, ainda existem muitos aspectos que os diferenciam. Retomando a definição de rural do IBGE, convém lembrar da dispersão e da baixa concentração demográfica do campo, as formas principais de ocupação que, apesar de estarem se diversificando com ocupações não essencialmente agrícolas, possuem as atividades agropecuárias como sua principal constituição, aliados à estrutura fundiária concentradora de terras, às exigências de uma agricultura submetida ao capital, que delineiam um panorama diverso para os jovens de residência rural. Este universo

singular demanda por uma atenção específica por parte do Estado, traduzido em políticas públicas de real alcance em suas proposições.

Um dos campos mais merecedores do olhar do Estado, ao se pensar políticas públicas para os jovens residentes no campo, é a educação, como já vimos no capítulo anterior. As propostas da educação, suas finalidades e o segmento ao qual se destina encontram sua materialização no currículo escolar. A ideologia contida no currículo, sua filosofia e formas de construção, além de seus principais pensadores, bem como o currículo da educação profissionalizante são temas muito pertinentes a nossa pesquisa que pretendemos aprofundar no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3. - O CURRÍCULO

### 3.1- DEFINIÇÃO

O sentido etimológico da palavra currículo deriva do latim *curriculum*, significando “pista de corrida”. É através dessa pista que se percorrem os processos educacionais na sociedade contemporânea, derivando uma primeira e simplista significação de currículo, visto como o percurso para se atingir determinado fim. No entanto, atrás dessa primária definição, encontra-se um campo contestado, de disputas ideológicas, marcado por interferências econômicas, sociais, políticas e administrativas, matizado pela cultura, num cadinho de difícil têmpera.

Diversos autores têm proposto uma definição do que vem a ser currículo, definições estas que refletem um contexto social e temporal determinado, variando conforme se modifica o panorama em que são gestadas. Como se trata de um tema bastante complexo, capaz de abrigar diferentes perspectivas e pontos de vista, com concepções pedagógicas variadas, colheremos a seguir as definições do que pode ser o currículo, na visão de vários autores que se lançaram nessa difícil tarefa.

Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva trazem uma sucinta definição de currículo, mas que nem por isso deixa de evocar complexas interpretações. Para esses autores, o currículo pode ser entendido como “um artefato social e cultural”, colocado em um amplo panorama de suas “determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual (2008:7).

Silva prefere, de acordo com as teorias críticas e pós-críticas, preocupar-se menos com uma definição de currículo e mais com suas finalidades. Ao invés de “o que é um currículo?” a pergunta mais pertinente para ele seria “o que faz um currículo?” (SILVA, 2011).

Sacristán trabalha com os múltiplos conceitos de currículo, o processo de seleção cultural inerente ao currículo, os professores como efetivadores de sua aplicação e o peso da estrutura administrativa na construção curricular. Analisando a produção norte-americana sobre currículo, o autor se detém na obra de Rule (1973), que sintetiza seus principais grupos de significados, mostrando o currículo como guia da experiência

que o aluno obtém na escola, da reponsabilidade da escola em promover experiências que proporcionem aprendizagem planejada, as experiências das quais a escola se utiliza para a consecução de determinados objetivos. Também mostra o currículo como conteúdos da educação, como reflexo da herança cultural, programa da escola e soma de aprendizagens (SACRISTÁN, 2000:14).

Não se esquecendo que o currículo almeja a “concretização dos fins sociais e culturais de socialização que se atribui à escola” (SACRISTÁN, 2000: 15), sendo o reflexo de um modelo educacional, ele transforma-se em um tema controvertido e ideológico, que não se reduz à natureza técnica e burocrática, dados os múltiplos fatores que se mesclam ao fenômeno educativo. O autor ainda pondera sobre as funções do currículo, que sofrem enorme variação conforme o momento histórico e social e o nível ou modalidade de ensino a que se destina, caso da educação profissional, por exemplo.

A não imparcialidade do currículo se revela no projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos, refletindo um “conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000: 17). Esses valores acabam impondo uma seleção cultural, uma vez que a escola serve a interesses concretos de determinados grupos sociais, colocando o currículo como suporte ideológico do poder. Sacristán usa as palavras de Bernstein (1980) para corroborar a afirmação:

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social (BERNSTEIN, apud SACRISTÁN, 2000: 19).

A efetivação do direito à educação às camadas populares, ao incluir um grande contingente populacional no sistema de ensino, trouxe consigo um aparato administrativo necessário para se ordenar o sistema educativo. A política administrativa e a administração especializada regulam o acesso a níveis e modalidades de ensino, a transição entre os mesmos, o controle para se creditar o êxito ou o fracasso, o funcionamento do professorado, ordenam as escolas, de tal forma que é praticamente impossível a estrutura administrativa não intervir no currículo (SACRISTÁN, 2000). Partindo dessa constatação, a preocupação com temas pertinentes ao currículo surgem mais por conveniências administrativas que propriamente por necessidades pedagógicas.

Sacristán afirma o vínculo sólido do currículo com as questões importantes na compreensão da prática escolar e mesmo do sistema educacional ao dizer que “são poucos os fatos da realidade escolar e educativa que não têm “contaminações” por alguma das características do currículo das instituições escolares” (SACRISTÁN, 2000: 28). Tal afirmação traz como consequência o currículo como elemento condensador e de inter-relação a muitos conceitos e teorias pedagógicas, infiltrando-se indelevelmente em todo o processo de organização da educação.

Thiesen analisa a influência tecnicista ao pesquisar as categorias tempo e espaço, uma vez que estão na base da organização curricular da escola e, por essa razão, são elementos fundantes da dinâmica que orienta as rotinas escolares. Percebe também o interesse capitalista implícito na valorização dessas categorias ao afirmar:

As influências dessa racionalidade científica e técnica, estimuladas intensivamente pelo ideário liberal no modelo capitalista, demarcaram os modos de organização dos espaços/tempos da educação ao longo dos últimos séculos. Nessa perspectiva, o currículo materializou uma organização escolar arquitetada à luz da objetividade e da funcionalidade do conhecimento científico, fortemente marcada pela fragmentação do saber (THIESEN, 2011:245).

A redução do currículo a uma forma tecnicista, segundo Sacristán, dificilmente pode abarcar a realidade dos fenômenos curriculares, contribuindo menos ainda para mudá-los, pois ignora seus contextos de produção, que os tornam plenos de significados. Apesar de demarcado pelo sistema educacional, avança além de seus limites, se situando entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, anteriores e ao mesmo tempo concomitantes às escolares, levadas a efeito num campo escolar, mas inter-relacionadas a subsistemas exteriores obedientes a determinações variadas.

Sacristán reproduz as ideias de Lundgren ao reforçar o currículo como um processo adjacente à educação, não podendo ser tratado como uma realidade objetiva. Essa percepção nos permite cortes transversais, sempre considerando o relativismo e a provisionalidade histórica, visualizando sua configuração em dado momento. (SACRISTÁN, 2000: 16).

Uma das condições lógicas do ensino é o conteúdo cultural, sendo de suma importância analisar como esse projeto se realiza nas condições escolares.

Principalmente nos países ainda por se desenvolver, a janela cultural se abre quase que exclusivamente na escolarização básica, sendo intrinsecamente ligada aos conteúdos e usos dos currículos escolares, mostrando a dependência entre a cultura geral de um povo e a cultura possibilitada pela escola, bem como seus condicionantes negativos ou positivos. Tal constatação leva a refletir sobre uma escola que acolhe jovens com perfis sociais e culturais tão variados como as escolas de origem agrotécnica, pois, ainda na visão de Sacristán, “quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.” (SACRISTÁN, 2000:30).

Sacristán faz uma varredura em diversos autores e nos traz uma série de definições, sendo a primeira buscada em Grundy, que nos afirma o seguinte:

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, apud SACRISTÁN, 2000:14)

Kemmis vê o currículo como elemento transmissor da cultura selecionada pela sociedade. Em suas palavras:

[...]o modo pelo qual as pessoas numa sociedade escolhem representar suas estruturas internas (estruturas de conhecimento, relações e ação social) de uma geração para a seguinte, através do processo educativo, reflete os valores e tradições dessa sociedade acerca do papel da educação na mesma, suas perspectivas sobre a relação entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática) na vida e no trabalho das pessoas educadas, assim como seus pontos de vista sobre a relação entre a teoria e a prática no processo educativo em si (KEMMIS, apud SACRISTÁN, 2000:50).

Stenhouse oferece uma elaboração sobre o currículo, evidenciando a relação teoria – prática, sob uma ótica diferenciada: as intenções para a escola e a realidade da mesma; teoria ou ideias para a prática e condições para a realidade dessa prática:

Por um lado, o currículo é considerado como uma intenção, um plano, ou uma prescrição, uma ideia do que desejaríamos que acontecesse nas escolas. Por outro lado, é conceituado como o estado de coisas existente nelas, o que de fato sucede nas mesmas. Um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática (STENHOUSE, apud SACRISTÁN, 2000:50-51).

Stenhouse complementa sua definição ao destacar a importância do formato do currículo para cumprir a função de pôr em comunicação ideias com a prática dos professores, recuperando dois aspectos básicos do problema: “a dimensão cultural do currículo e a dimensão crítica acerca das condições nas quais opera” (SACRISTÁN, 2000: 51). Stenhouse considera que:

[...]um currículo, se é valioso, através de materiais e critérios para realizar o ensino, expressa toda uma visão do que é o conhecimento e uma concepção do processo da educação. Proporciona um campo onde o professor pode desenvolver novas habilidades, relacionando-as com as concepções do conhecimento e da aprendizagem (apud SACRISTÁN, 2000: 51).

A noção de currículo pode ser considerada como uma hibridização, se pensada como resultado de uma “alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares” (LOPES e MACEDO, 2005:70). Essa postura é visível nos trabalhos de Kliebard, importantes na teoria curricular de fins dos anos 1980 e dos anos de 1990, criticando o determinismo e o simplismo da história revisionista norte-americana. Em sua visão:

O currículo flutua constantemente ao longo do tempo em resposta às necessidades sociais e econômicas. Além disso, em um dado momento, ele não é uma reflexão coerente e explícita sobre o que uma sociedade espera que suas crianças e adolescentes saibam. Até as expressões formais e documentadas sobre aquilo que os currículos devem ser não

são nadas consistentes, sendo frequentemente contraditórias. (...) Nesse sentido, o currículo representa mais um cruzamento nebuloso de interesses de variados grupos em uma sociedade que uma expressão articulada de forma unificada e não-ambígua de valores de uma cultura (KLIEBARD, apud LOPES e MACEDO, 2005: 70).

Pinar também colabora na conceituação do currículo como um híbrido teórico ao afirmar:

Como nenhuma outra especialização em educação, influenciada como é pelas humanidades, artes e teoria social, currículo é uma área interdisciplinar híbrida de teoria, pesquisa e prática institucional.(PINAR, apud LOPES e MACEDO, 2005: 9).

A complexidade em se tentar uma definição que reúna toda a dimensão multifacetada do que seja currículo passa forçosamente pela construção temporal e social, mediada por determinações políticas para a prática escolar, pela sequência ordenada de conteúdos, bem como os saberes distribuídos pelos professores, a interação e o intercâmbio dos professores com os alunos e o reflexo de interesses conflitantes.

Esse conjunto de forças em (des)equilíbrio, em contínuo processo de articulação, negociação e conflito, se traduz nas palavras de Schubert:

Representar o currículo como um campo de pesquisa e de prática necessita concebê-lo como algo que mantém certas interdependências com outros campos da educação, o que exige uma perspectiva ecológica na qual o significado de qualquer elemento deve ser visto como algo em constante configuração pelas interdependências com as forças com as quais está relacionado (SCHUBERT, apud SACRISTÁN, 2000: 22)

Schubert apontou alguns conceitos que vêm à mente quando se pensa em definir currículo:

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, apud SACRISTÁN, 2000: 14).

Sacristán desenvolve seu ponto de vista sobre o que seria currículo definindo-o em variados contextos, mas principalmente como expressão da função socializadora da escola e o analisa sob cinco aspectos principais, a saber: ponte entre a sociedade e a escola; projeto educativo, imaginado ou real, constituído de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc; currículo como expressão formal e material desse projeto educativo; um campo prático, onde é possível a análise de seus processos instrutivos e a realidade prática, além de ser visto também como território de intersecção de práticas diversas além das exclusivamente pedagógicas (SACRISTÁN, 2000: 14).

Assim, o autor conclui que o currículo é, na realidade, composto de múltiplos tipos de práticas que vão além da prática pedagógica de ensino. O currículo se desenvolve em ações situadas no espaço político, administrativo, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, em escolhas e exclusões e sobremaneira em modelos de reprodução social (SACRISTÁN, 2000: 22).

O poder da informação e a democratização do seu acesso na atualidade (ainda de forma razoavelmente limitada em alguns grupos sociais) declinam a posição do currículo escolar, que se vê impotente em concorrer com novos meios culturais muito mais atraentes, sugerindo que o surgimento de novos recursos e técnicas de comunicação vêm paulatinamente fracionando o valor da instituição escolar. Verifica-se uma situação anacrônica de uma escola rígida e obsoleta em relação ao dinamismo de

outros níveis de desenvolvimento econômicos e culturais, proporcionados pelo veloz avanço tecnológico. Vemos a escolarização básica como o alicerce cultural de toda a sociedade, mas a apropriação desta por parte de todos é limitada por condicionantes culturais, evidenciando que a cultura exterior ao ambiente escolar é apreendida de uma forma mais completa por aqueles que têm condições de adquiri-la (SACRISTÁN, 2000: 73), ou que convivem em ambientes mais estimulantes. Nessa situação a escola perde a possibilidade de ser um instrumento de nivelção social, dada a concorrência.

A conscientização da disparidade entre currículo escolar e influência exterior é vista com maior clareza nas classes média e alta urbanas, capazes de imergir nesse ambiente cultural externo à escola, criando um ambiente de concorrência entre as atividades prescritas em um currículo imobilista e a vasta gama de atividades paralelas ao universo escolar (aprendizagem de idiomas, informática, esportes, música, entre outras). O distanciamento entre a cultura preconizada no currículo e a cultura exterior provoca nas classes menos favorecidas e nos ambientes não urbanos uma carência de significados no seu presente e no seu futuro, implicando em abandono, desmotivação e fracasso escolar.

Tivemos na década de 1960 um período conturbado por agitações sociais, guerras, golpes de estado, resistência às ditaduras militares e movimentos de contracultura, feministas e liberação sexual. Dentro desse contexto de mudanças, vimos surgir livros, ensaios e teorizações que jogavam por terra conceitos arraigados na área educacional. Esse movimento emergiu em diversos lugares no mundo, tendo representantes em diversos países, que passam a reclamar primazia em sua posição ideológica. Entre estes, temos Althusser na França, estabelecendo ligações entre ideologia e educação, tema que seria central em posteriores teorias críticas da educação e do currículo baseados na vertente marxista (SILVA, 2011: 31).

Althusser, reportado por Silva, nos dá, de uma forma bastante simples, uma definição do que seria ideologia: “A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como desejáveis”; afirma ainda que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus elementos econômicos e seus componentes ideológicos, cabendo à escola, aparelhamento ideológico do estado, posição central em sua argumentação.

A transmissão ideológica através da escola se dá através da atuação do currículo, veiculada diretamente em matérias que portam as crenças sobre as estruturas desejáveis

socialmente, como História, Estudos Sociais e Geografia. Essa transmissão se dá de forma indireta em matérias com um cunho mais tecnicista, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória:

Ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2011: 32).

Tomaz Tadeu da Silva, analisando Bourdieu e Passeron, relata que a reprodução social centraliza-se no processo de reprodução cultural, que, ao valorizar a cultura das classes dominantes, o faz de tal forma que seus possuidores tenham vantagens sobre aqueles que a desconhecem, constituindo-se em um capital cultural muito valorizado socialmente. Esse capital cultural pode materializar-se em obras de arte, obras literárias e obras teatrais, assim como em forma de títulos, certificados e diplomas. Nesse último aspecto, o diploma, percebe-se na sociedade o reflexo da dicotomia trabalho intelectual – trabalho manual, ao destacar-se sobremaneira o primeiro, como forma de distinção, como se verifica no ato de pendurar um diploma acadêmico na parede, à vista de todos.

A visão sociológica de Bourdieu e Passeron na sua obra *A reprodução*, procura escapar do viés marxista em sua análise sobre a educação. Esses autores procuram centrar a dinâmica da reprodução social no processo de reprodução cultural. Passa a ser considerado como cultura os valores, costumes e hábitos das classes dominantes. O que outras classes possam apresentar de similar, pode ser tudo, menos cultura (SILVA, 2011:34). Essa constatação ainda é presente em muitas concepções curriculares atuais ao eleger valores que, coincidentemente, são os mesmos dos estratos superiores da sociedade, em detrimento daqueles apresentados pelas classes mais baixas.

Verifica-se uma pluralidade de conceitos que refletem um contexto de grande variação nos estudos sobre o currículo, tornando necessária uma sistematização de tal diversidade para um melhor entendimento e apreensão de seus significados. Assim, buscamos no próximo tópico um levantamento do posicionamento teórico e seu agrupamento em diferentes tendências e teorias curriculares.

### 3.2- TENDÊNCIAS CURRICULARES

A evolução dos estudos sobre o currículo e sua base teórica são grandemente influenciados pelas transformações sociais e econômicas pelas quais a sociedade vem passando ao longo do século XX e início deste século. Essas mudanças refletem-se em posições divergentes, na medida em que elegem uma perspectiva para análise, resultando em diferentes concepções e teorias sobre o assunto, a tal ponto que se torna necessário uma visão em bloco dessas posições em desacordo.

Portanto, nesse tópico pretende-se estabelecer uma base teórica sobre o assunto, deixando já estabelecido que se trata de um tema controverso, que não se exaure, sobre o qual se debruçam diversos autores e órgãos governamentais, notadamente ligados à área da educação, mas não exclusivamente, pois se trata de uma temática transversal, de interesse à toda sociedade.

Os estudos curriculares vêm sendo associados, tanto em suas origens como em seu desenvolvimento posterior, às categorias de controle social e eficiência social, “consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes”(MOREIRA; SILVA, 2008:11). Contudo, não se deve considerar o novo campo como um bloco compacto, vista a multiplicidade de interesses e intenções encontrados, tanto em seu estágio de estudo inicial como em sua posterior evolução.

Diversas teorias curriculares surgiram na ambiciosa pretensão de uma definição de sua natureza e função. Não se intenciona nesse trabalho um aprofundamento conceitual dessas teorias, por ser um campo ideológico muito vasto e complexo, mas a apropriação de alguns de seus conceitos. Um esboço da constituição das principais teorias curriculares, a título informativo, contribuirá para que situemos a evolução dos estudos curriculares.

Três são as principais correntes teóricas sobre o currículo, descritas por Tomaz Tadeu da Silva, sendo a primeira as teorias tradicionais, centradas no cientificismo, no concreto, mensurável e modeladas pelo desenvolvimento industrial. Traduzem-se em uma linearidade unidirecional, onde se encontram como temas centrais o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Também se pretendem neutras, científicas, desinteressadas.

A segunda corrente é composta pelas teorias críticas, que, contrariamente às teorias tradicionais, questionam a neutralidade curricular, situando-a em um intrincado campo de relações de poder. Em seu interior, as palavras ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência, são recorrentes. Essas teorias preocupam-se com as conexões entre saber, identidade e poder.

As teorias pós-críticas constituem a terceira corrente teórica, bastante semelhantes à segunda, ao negar a neutralidade curricular e preocupar-se com as conexões do poder. Diferem-se ao introduzir novos elementos, enfatizando a cultura, ou melhor, o multiculturalismo e a diversidade. Possuem como eixos centrais os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2011: 17).

Essas teorias ajudaram na elaboração de conceitos, hipóteses e conjecturas sobre a natureza do currículo, mas talvez sua maior contribuição tenha sido, paradoxalmente, o que não conseguiram esclarecer. As lacunas deixadas em suas teorias provocam novas inquietações, demonstrando que é um assunto de difícil esgotamento, senão impossível. O que se percebe como essencial nessas teorias são as condições de realização do currículo, sua análise em um contexto concreto, expresso em práticas educativas e resultado de um conjunto de forças que se alteram em suas posições em função do momento político e cultural, num processo de reprodução social. Como eixo central das teorias do currículo, mesmo que de forma implícita, está a questão da identidade, de que nos tornamos quem somos após caminhar por todo o percurso curricular, evidenciado nas seguintes palavras de Silva:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (SILVA, 2011: 16).

Duas grandes tendências foram identificadas nos primeiros estudos e propostas sobre o currículo e ambas tiveram repercussão no Brasil, com formação de correntes curriculares distintas. A primeira, voltada para a “elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno” e se identificou como “progressista” e a segunda para a “construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados desejáveis” (MOREIRA; SILVA, 2008:11), que acabou sendo nomeada “tradicional”.

Verificou-se no Brasil, a partir do final do século XIX, grande influência das ideias positivistas<sup>7</sup>, fundamentadas sobretudo no pensamento de Augusto Comte. Na educação, ligada à teoria tradicional, percebe-se essa influência com maior vigor nas primeiras décadas do século XX, período em que as escolas têm seus currículos reformulados, visível na substituição de disciplinas literárias por disciplinas consideradas científicas (THIESEN, 2011: 245).

Apesar da mudança curricular, as escolas continuaram com uma estrutura medieval em muitos aspectos e, segundo o mesmo autor, alguns desses aspectos ainda são encontrados na escola atual.

Assim, hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade. Muitos aspectos dessa herança histórica ainda balizam a organização curricular das escolas e servem

---

<sup>7</sup> Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. O positivismo nasceu como filosofia, portanto interrogando-se sobre o real e a ordem existente, mas, ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como ideologia ([www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm](http://www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm)).

de orientação para o estabelecimento de suas rotinas (THIESEN, 2011:246).

Tomaz Tadeu da Silva nos chama a atenção para o papel das tendências ou teorias curriculares como “formas de melhor organizar experiências de conhecimento”, direcionadas à produção de formas particulares de subjetividade: “seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito ‘emancipado’ e ‘libertado’ das pedagogias progressistas” (SILVA, apud LOPES e MACEDO, 2005: 28).

Os principais teóricos dessas tendências foram John Dewey para a primeira, culminando no cenário nacional para o desenvolvimento do que se chamou escolanovismo; Bobbitt, representante da segunda tendência, constitui a semente do que aqui se denominou tecnicismo.

Pode-se dizer que Dewey estava à frente de seu tempo por suas concepções acerca da educação. Em 1902, em seu livro *The child and the curriculum*, ele se mostra preocupado com valores democráticos, além de considerar importante ter em conta os interesses das crianças e dos jovens no planejamento curricular, pois a educação não era uma preparação para a vida laboral, mas sim um espaço de vivência e prática de valores democráticos (SILVA, 2011: 23)

As ideias de Dewey tiveram eco dentro do contexto político e social das primeiras décadas do século XX. O fortalecimento das concepções democráticas desaguou no surgimento do movimento progressivo americano e o movimento da Escola Nova europeia, quebrando a estrutura monolítica do currículo que se centrava mais nas matérias, abrindo o leque de concepções plurais e diversificadas dentro das diferentes finalidades educativas da sociedade. A partir de então cresceram em importância os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais levados em conta na consecução das múltiplas finalidades da educação, colocando na berlinda os aspectos metodológicos do ensino. Disso resultou a ligação íntima entre metodologia, experiência e o conceito de currículo, evidenciada na importância que se passou a dedicar à experiência e recriação da cultura na construção curricular.

Essa perspectiva experiencial provocou uma séria ruptura em um arcabouço construído sobre a perspectiva acadêmica de um currículo centrado em disciplinas, além de criar novos papéis para a escola, vista desse ponto em diante como uma agência socializadora e educadora total, com objetivos e finalidades que ultrapassam o campo de

mera reprodução cultural, abrangendo um projeto global de educação (SACRISTÁN, 2000: 42).

Isso resultou em uma posição progressista que valoriza os processos psicológicos no aluno, contrapondo-se aos interesses sociais e puramente acadêmicos. O aluno tem suas necessidades, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de seu relacionamento com a sociedade tomadas como pontos centrais nos projetos educacionais. Evidencia-se que a atenção especial aos processos educativos e não apenas aos conteúdos, toma posição de destaque na concepção do currículo como experiência.

A atenção aos processos educativos e não apenas aos conteúdos é o novo princípio que apoia a concepção do currículo como experiência do aluno nas instituições escolares. Não é apenas uma forma de entender o currículo, como uma ponderação diferente de suas finalidades e componentes, mas toda uma teorização sobre o mesmo e sobre os métodos de desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000: 42).

A educação progressiva traz como problema situar o sentido das matérias de ensino e seu respectivo conteúdo dentro das experiências. Isso se verifica na dificuldade em estabelecer conexões entre as experiências dos alunos e a complexidade dos conhecimentos e cultura elaborados e altamente valorizados pela sociedade.

A vertente pedagógica progressista, evidenciada no psicologismo presente na educação, traz a preocupação do como ensinar sobrepondo-se ao que ensinar, sendo que ambas indagações deveriam estar niveladas em termos de importância, em especial ao se revisar as linhas de investigação em educação e em especial a formação de professores. Tal fato se torna relevante ao se apreciar as relações procedentes da teoria e da realidade prática, entre a escola ideal e a escola real. A materialização dessa realidade muitas vezes destoa do projeto curricular pensado, se evidenciando em consequências funestas como desmotivação dos alunos, relações antagônicas entre estes e os professores, culminando no fracasso escolar.

Dewey ainda diz textualmente:

Quando se concebe a educação no sentido da experiência, tudo o que pode se chamar estudo, seja aritmética, história, geografia ou uma das

ciências naturais, deve ser derivado de materiais que caíam dentro do campo da experiência vital ordinária (DEWEY, apud SACRISTÁN, 2000: 42).

Apesar do ideário progressista, onde “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta dos princípios democráticos” (SILVA, 2011:23), a influência de Dewey não teria o mesmo peso que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos.

Bobbitt, em 1918, publica seu livro *The curriculum*, num momento particularmente interessante da história da educação norte americana, em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam responder questões importantes sobre as finalidades e contornos da escolarização de massas, além de moldá-la segundo suas diferentes e particulares visões. Vivia-se os questionamentos de quais objetivos seriam priorizados na educação, se as habilidades básicas, as disciplinas acadêmicas, as científicas ou as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais (SILVA, 2011:22).

Mesmo procurando transformar radicalmente o sistema educacional, as respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, ao propor que o “sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (SILVA, 2011: 22). Em outras palavras, propunha que a escola funcionasse como qualquer outra empresa comercial ou industrial. Seu modelo educacional era claramente voltado para a economia, centrado na palavra chave “eficiência”. O viés científico que imputou à educação foi provavelmente o fator responsável pela atração e influência de Bobbitt: afinal, por que discutir finalidades abstratas da educação, se elas estavam claramente delimitadas pela vida ocupacional adulta?

O cientificismo presente na proposta de Bobbitt repercutiu sobremaneira na educação, em especial na educação profissionalizante, tornando a elaboração do currículo em um mapeamento das habilidades necessárias ao exercício profissional e no planejamento e elaboração de instrumentos de medição que possam aferir precisamente se elas foram aprendidas. De acordo com Bobbitt, é fundamental que se estabeleçam padrões na educação, assim como se estabelecem em qualquer atividade industrial, pois, em suas palavras, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de

moldagem”. Nesta ótica, a questão do currículo se reduz basicamente a uma questão de organização e uma vez que “as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (SILVA, 2011: 24).

A proposta curricular de Bobbitt se consolidaria em 1949, com a publicação de *Princípios básicos de currículo e ensino*, por Ralph Tyler. As proposições contidas nessa obra viriam dominar o campo do currículo nos Estados Unidos pelas quatro décadas seguintes, estendendo sua influência a diversos países, inclusive o Brasil. Para Tyler, o que compõe o currículo são as experiências de aprendizagem planejadas e dirigidas pela escola para atingir os objetivos educativos.

Silva afirma que o paradigma curricular formulado por Tyler, apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, “centra-se em questões de organização e desenvolvimento”. Tal como Bobbit, “o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica” (2011:24), isentando-o de ideologias ou posicionamentos críticos. Sacristán faz um recorte da obra de Tyler, que também reafirma sua postura atórica e acrítica:

O desenvolvimento do currículo é uma tarefa prática, não um problema teórico, cuja pretensão é elaborar um sistema para conseguir uma finalidade educativa e não dirigida para obter a explicação de um fenômeno existencial. O sistema deve ser elaborado para que opere de uma forma efetiva numa sociedade onde existem numerosas demandas e com seres humanos que têm intenções, preferências... (TYLER, apud SACRISTÁN, 2000: 46).

A análise de Silva observa a insurgência tanto dos modelos tecnocráticos de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, ao modelo humanista clássico, vigente na educação secundária desde sua institucionalização. Ambas tendências atacam o modelo humanista em distintas características, concentrando-se o modelo tecnocrático em ressaltar “a abstração e a inutilidade das habilidades e conhecimentos priorizados pelo currículo clássico” em seu confronto com a vida moderna e as atividades econômicas. Já o modelo progressista, principalmente aquele “centrado na criança”, critica o currículo clássico por seu

“distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens” (SILVA, 2011: 27).

A partir da década de 1970, verifica-se uma série de tentativas de reconceitualização do campo de estudos sobre o currículo, dando surgimento a uma nova tendência. Um marco temporal dessa nova tendência é a realização de uma conferência entre diversos especialistas em currículo na Universidade de Rochester, em 1973. Apesar das inúmeras divergências entre os participantes, a tônica dominante foi a rejeição à tendência curricular dominante, criticando seu “caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência.” (MOREIRA; SILVA, 2008: 15).

Essa nova tendência teve a denominação de “reconceitualismo” e procurava evidenciar a compreensão da natureza mediatizada pela cultura, sendo que no caso específico do currículo, “a intenção central era identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuía para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais” (PINAR & GRUMET, apud MOREIRA; SILVA, 2008: 15).

Como geralmente acontece, a nova tendência se dividiu em duas correntes, uma de vertente neomarxista, centrada mais na teoria crítica, sendo seus representantes mais conhecidos no Brasil Michael Apple e Henry Giroux; outra ligada à tradição humanista e hermenêutica<sup>8</sup>, tendo como representante mais destacado William Pinar.

Os reconceitualistas, como eram conhecidos os seguidores da nova tendência, divergiam-se entre si em dois principais pontos: para os neomarxistas, “os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual”; já os humanistas apontavam nos primeiros a subordinação da “experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e transcendência” (MOREIRA; SILVA, 2008: 15).

As principais contribuições dos reconceitualistas vieram da vertente neomarxista, sendo precursores do que ficou conhecido nos Estados Unidos de Sociologia do Currículo, devido principalmente ao interesse dos professores mais ligados a Departamentos de Currículo e Instrução nas universidades, preocupados na análise das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. A Sociologia do Currículo procurava

---

<sup>8</sup> Hermenêutica é um ramo da filosofia e estuda a teoria da interpretação, que pode referir-se tanto à arte da interpretação, ou a teoria e treino de interpretação (FERREIRA, 1986).

entender a favor de quem o currículo trabalhava e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos.

Mais ou menos simultaneamente surgiram na Inglaterra, e, diferentemente dos Estados Unidos, os sociólogos do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres que conceberam uma sociologia do currículo, denominada de Nova Sociologia da Educação. Esta constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada de fato para o estudo do currículo, tendo como marco inicial a publicação por Young, em 1971, do livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, reunindo diversos autores entre os quais Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland. Segundo Silva, tanto os primeiros textos da Nova Sociologia da Educação e suas análises permanecem pouco divulgados no Brasil, mas constituem-se em referências importantes para todos aqueles que “vêm se esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo”( MOREIRA; SILVA, 2008: 20).

De uma forma geral verifica-se um descompasso entre a produção de conhecimentos sobre a temática curricular e sua divulgação no Brasil, mas mais grave é a pouca produção nacional dedicada ao assunto. Tencionamos aprofundar a pesquisa sobre a história e evolução dos estudos sobre o currículo no Brasil no tópico a seguir.

### **3.3 – A PESQUISA CURRICULAR NO BRASIL**

É somente no final do século XIX que as orientações de cunho positivista chegam com força no Brasil, período em que as escolas têm seus currículos reformulados, passando-se a adotar disciplinas consideradas científicas em substituição às chamadas literárias. Ainda que tenha havido essa mudança na organização dos currículos, a rotina escolar seguiu enrijecida pelos padrões culturalmente cristalizados. Assim, hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada

aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade. Muitos aspectos dessa herança histórica ainda balizam a organização curricular das escolas e servem de orientação para o estabelecimento de suas rotinas.

Com essa rigidez na rotina escolar, vemos que o currículo aparece como preocupação a partir dos anos 20, e até meados da década de 1980, teve como referencial as teorias norte-americanas, em sua maioria com viés funcionalista. Não se pode esquecer as contribuições de Paulo Freire, mas que não tiveram o impacto merecido na ocasião, em função do momento político pelo qual passava o Brasil. Após o enfraquecimento da Guerra Fria e o início da redemocratização do Brasil, o ideário curricular tecnicista norte-americano arrefeceu-se e começaram a surgir correntes curriculares de vertente marxista, principalmente referenciadas em Michael Apple e Henry Giroux, aportados em nossas terras não por meios oficiais, mas subsidiados pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que buscavam referências no pensamento crítico (LOPES e MACEDO, 2005: 13-14).

Pelos anos de 1990, os estudos sobre o currículo passaram a ter um enfoque sociológico, abandonado a orientação psicológica até então vigente. A ideologia política passou a se evidenciar mais nas propostas curriculares, buscando em sua maioria a compreensão do currículo como espaço e relações de poder. Houve um abandono por completo de estudos centrados nos aspectos administrativos-científicos do currículo, restando hegemônica a ideia de que “o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente” (LOPES e MACEDO, 2005: 15), sendo normalmente referenciada por autores estrangeiros, com exceção de Paulo Freire.

Na metade da década de 1990, ainda seguindo Lopes e Macedo, diversos grupos passaram a aprofundar os estudos sobre currículo, notadamente nas questões que se reportam às relações existentes entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum. Também se debruçaram sobre a seleção de conteúdos, consciência crítica do conhecimento e o currículo como construção social do conhecimento (2005:15). A pluralidade temática estudada no período trouxe novas forças ao currículo, apesar de dificultar sua definição.

No fim da primeira metade da década de 1990, começam a tomar espaço discussões que pretendem entender a sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, e a incorporação dessas discussões traz consigo o pensamento de Foucault,

Derrida, Deleuze Guattari e Morin, mas não tomando um único rumo. As teorizações de vertente funcionalista e a crítica marxista se interpõem e se mesclam, dando origens a um hibridismo conceitual, revigorando o campo curricular (LOPES E MACEDO, 2005: 16).

Dessa fusão de teorizações deriva certa dificuldade na definição de currículo, verificada pelas pesquisadoras Lopes e Macedo ao se fazer um levantamento das pesquisas e literaturas publicadas com a temática currículo. Foram encontradas 117 entradas para o descritor currículo no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas que, além de pesquisas realmente sobre o currículo, incluem pesquisas sobre alfabetização, conhecimento e cultura, inovações curriculares específicas, novas tecnologias e interdisciplinaridade. Verificou-se uma diluição do termo currículo, tornando-o um tema tão geral e abrangente que se perdem seus limites e contornos.

Os estudos sobre currículo no Brasil podem ser analisados sob a perspectiva de três grupos. O primeiro, denominado Pós-estruturalista, originou-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como mentor Tomaz Tadeu da Silva, com vasta publicação, amparado na tradução de autores ingleses e franceses. Silva descreve o currículo como “uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações entre poder e identidade sociais, quanto seu determinante”. Silva complementa ainda que o currículo admite várias abordagens “que possibilitem que ampliemos nossa compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais (apud LOPES e MACEDO, 2005: 21).

Silva inicia a década de 1990 com publicações que se prendem ainda a perspectivas teóricas histórico-críticas, claramente visíveis no texto a seguir:

A Teoria do Currículo tem se beneficiado enormemente de uma abordagem voltada para sua economia política, uma abordagem que deve muito à influência marxistas. (...) Continuamos a ser uma sociedade capitalista, uma sociedade governada pelo processo de produção de valor e de mais-valia. Ligar o currículo a esse processo é um dos avanços fundamentais que devemos à vertente crítica da Teoria do Currículo. Isso não exclui, entretanto, outras abordagens, outras metáforas, outros conceitos, que possibilitem que ampliemos

nossa compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo. Acredito que o papel de uma teoria crítica é o de ampliar essa compreensão, não o de estreitá-la (SILVA, 1995, apud LOPES e MACEDO, 2005: 28).

Silva passa a incorporar ao longo da década, através de traduções e publicações de autores internacionais em uma perspectiva pós-estruturalista, essa mesma posição. Sua base teórica é alicerçada em Foucault, Stuart Hall, Derrida, Deleuze e Guattari. Quando da publicação de seus primeiros trabalhos, centra-se na “análise das conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista” ( LOPES e MACEDO, 2005: 21), além de um veemente repúdio ao pós-modernismo:

Na verdade não estamos presenciando o triunfo do neoliberalismo e do capitalismo, mas de sua ideologia. É esta talvez uma oportunidade única para a Sociologia da Educação reafirmar sua vocação crítica, denunciando a mistificação representada pela voga liberal e por este *dernier cri*<sup>9</sup> ideológico travestido de vanguarda cultural que atende pelo nome de pós-modernismo (SILVA, apud LOPES E MACEDO, 2005: 21).

O segundo grupo, Currículo e Conhecimento em Rede, tomou forma a partir da metade da década de 1990, no Rio de Janeiro, coordenado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Na visão das pesquisadoras, a trama curricular deveria “ser constituída pelos eixos curriculares de base nacional, por princípios do movimento de construção desta base, pelos processos metodológicos e pelas disciplinas que compõem o currículo”. (LOPES e MACEDO, 2005: 34). A ideia de construção curricular em rede traz implícita a integração curricular entre as diversas disciplinas, contrariando o princípio de incomunicabilidade entre as ciências, afirmado nas seguintes palavras:

---

<sup>9</sup>s. (Francês) coisa mais nova ou recente; moda mais moderna ou recente (FERREIRA,1986).

Tecer o pensamento em rede exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado que formou a mim mesma na disjunção, na separação e na redução. (ALVES & OLIVEIRA, apud LOPES e MACEDO, 2005: 36).

O terceiro grupo é denominado História do Currículo e Constituição do Conhecimento Escolar, também sediado no Rio de Janeiro e coordenado por Antônio Flávio Moreira; norteia suas pesquisas em duas direções: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. Moreira mostra uma frequente preocupação com a formação dos professores, pois em sua visão eles são os melhores avaliadores da eficácia curricular, afirmação também compartilhada por Sacristán, quando ele nos diz:

Quem a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. (SACRISTÁN, 2000:168).

Claro que, apesar de ainda serem poucos os autores brasileiros a escrutinar o tema currículo, em comparação a outras áreas da educação, este recorte não tem a pretensão de ser definitivo, pois um campo em constantes transformações, atrelado que está a uma sociedade dinâmica, ainda tem muito a oferecer.

### **3.4- O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O fato de encararmos com naturalidade a relação entre educação e trabalho é bastante recente na história do homem. Por muito tempo o trabalho foi visto como obrigação penosa, a ser executado por escravos ou pelas classes sociais inferiores. Construída ao longo de um processo histórico, essa relação veio se consolidar com a Revolução Industrial do século XVIII, o que nos permite visualizar a relação entre trabalho produ-

tivo e educação com a fase inicial do capitalismo, modelo de produção que exige a formação do trabalhador.

Apesar da necessidade de uma educação que prepare para o trabalho, observava-se ainda a prevalência de uma dualidade no sistema educacional, sendo oferecida às elites uma educação voltada à preparação de dirigentes, enquanto para a classe trabalhadora reservava-se uma educação mínima, adestradora, voltada à execução de tarefas específicas e repetitivas, muito bem caracterizadas no modelo fordista de produção. Esse dualismo educacional teve seu registro oficial na reforma Capanema, em 1942, onde encontramos

...para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior”e, para os trabalhadores instrumentais uma formação profissional “em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior (KUENZER, apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al, 2006: 8).

No cotidiano desse trabalho altamente especializado, percebe-se que a distância entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar, tende a se intensificar, transformando o trabalhador em apenas mais uma peça da engrenagem produtiva, retirando-lhe qualquer possibilidade de intervenção no processo de produção e também de sentir satisfação com sua atividade.

A escola, como uma instituição que reflete a visão da sociedade (GARCIA, 2009), insere no currículo escolar seu projeto de educação, elaborado a partir da cultura de uma determinada classe social, não por coincidência, a classe detentora do poder material e que possui também os instrumentos para a elaboração do conhecimento. Assim, a escola originária dessa fragmentação social, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão, constituindo-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como “o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano” (KUENZER; GRABOWSKI, 2006: 301).

Daí se depreende a aceitação das ideias de Bobbit sobre a finalidade da educação como preparação para a vida ocupacional adulta, bastando para isso que o currículo mapeie as habilidades necessárias a determinada ocupação profissional. A posição de Bobbit teve grande aceitação na educação profissional, dando o formato tecnicista aos currículos destinados a essa finalidade.

Essa visão pragmática da educação, atrelada aos ditames do mercado, conforme a visão de Thiesen, encontrou sua forma mais elaborada nos currículos destinados à educação profissional, baseados no desenvolvimento de competências e oficializados a partir do Decreto 2.208/97. Esse decreto estabelecia que a educação profissional contaria com uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, o que levou a ideia de competência, anteriormente entendida como “o desenvolvimento de conhecimento e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana”(PACHECO, 2012: 9), reduzida ao sentido de competências para o mercado de trabalho, uma mera noção eivada da ideologia mercantil, além de reforçar a fragmentação do conhecimento.

Segundo Pacheco (2012), os modelos de currículos tecnicistas, centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos, sustentados por uma abordagem empirista e mecanicista, consideram as disciplinas escolares como “acervos de conteúdos de ensino”, isoladas e desligadas da realidade concreta da qual se originaram, não permitem compreender o real.

Contra-pondo-se a essa ideia da educação profissional divorciada do Ensino Médio, o Decreto nº 5.154/04 e o Parecer nº 39/04-CEB/CNE, (Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação) revogaram e substituíram o Decreto n. 2.208/97, trazendo uma nova concepção de educação que “articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica”(KUENZER, apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al, 2006: 8), ou seja, o Ensino Médio e técnico integrados em um único currículo e compondo uma nova modalidade de educação do cidadão brasileiro.

Um novo modelo de trabalhador emerge dessa forma de se pensar a educação. Kuenzer nos alerta que, além da capacidade de comunicar-se corretamente, com domínio dos códigos e linguagens, o domínio da língua nacional, da língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica, que são características e capacidades intelectuais desejadas pelo sistema produtivo, somam-se a autonomia intelectual, capaz de resolver problemas práticos gerados pelas novas tecnologias e ciências; autonomia

moral, enfrentando novas situações eticamente e, principalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais complexa e honrosa de construção do próprio trabalhador, do homem e da sociedade (KUENZER, apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al, 2006).

Para que se consiga a junção entre a educação profissional e a educação básica, um novo modelo de currículo tornou-se necessário. Aí surge o currículo integrado, juntamente com uma série de indagações: “O que queremos dizer com integração? É integração de que? É só uma questão de forma? São as disciplinas da formação geral junto com a formação profissional? Quando falamos de currículo integrado, do que estamos falando?” (RAMOS, 2008: 3).

No caso de currículos integrados, o Boletim nº 7 do Ministério da Educação afirma que eles são uma forma curricular que possui como objetivo a “concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que se fundamentem na abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes” (2006: 52), que em nossa pesquisa são os conteúdos classificados como gerais ou básicos e os conteúdos nomeados como profissionais ou tecnológicos.

Para que a proposição de integração seja alcançada, deve-se ter em vista a dimensão integral da vida do estudante, enxergando-o além dessa condição, percebendo sua atuação em outros papéis no sistema das relações sociais. Essa percepção torna-se fundamental na concepção de um currículo que se integre à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam (MACHADO, 2009).

A importância de vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho, tornando possível o enraizamento dos conhecimentos no universo cultural dos alunos evidencia-se nas palavras de Lucília Machado quando nos afirma:

Elementos significativos do passado, que precisam se integrar aos fatos cruciais do presente. Elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos a partir de suas experiências de vida, que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los (MACHADO, 2009:3).

Ainda nos referenciando em Lucília Machado, constatamos que a construção do currículo integrado supõe uma mudança de postura pedagógica na ação dos professores bem como dos alunos. Traduz-se numa ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e atribui menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual.

Essa integração oportuniza aos professores do Ensino Médio a superação das tendências do academicismo excessivo e dos ditames do livro didático, bastante frequentes neste campo educacional, bem como oferece aos professores das disciplinas técnicas a possibilidade de superar o caráter às vezes excessivamente técnico-operacional pela apropriação das condições sociais e históricas de produção e utilização dos mesmos.

A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, conforme o referencial em Marise Ramos, obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos e a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura, perseguindo a “utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes” (RAMOS, 2008: 12).

Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Percebemos que para a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora é uma possibilidade bastante remota adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. Ramos é bastante enfática a esse respeito:

Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, a classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (RAMOS, 2008: 10-11).

Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento, onde o currículo integrado traz grandes oportunidades na exploração das potencialidades transformadoras da educação, objetivando romper com a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. Isso requer uma sistematização das práticas pedagógicas e das alternativas de ação didática quando efetivamente se quer que os horizontes dos conhecimentos dos alunos sejam ampliados, que estes compreendam “os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de suas vidas e de trabalho e que discutam as alternativas que se apresentam” (MACHADO, 2009:13).

A construção do currículo integrado tem como componente indissociável a interdisciplinaridade, na busca para que se tenha a noção do todo, ao invés de partes isoladas e fragmentadas do conhecimento. O termo interdisciplinaridade surge, segundo Santomé, citado por Marise Ramos (2008), da necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração.

A interligação das disciplinas, de acordo com Machado (2009), pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da matriz curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros.

São três os componentes que alicerçam o currículo integrado, a saber: o trabalho, não da forma configurada na sociedade capitalista, reduzido à prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força produtiva, mas como “processo inerente da formação e da realização humana” (RAMOS, 2008: 4); a ciência, síntese dos conhecimentos produzidos pelo homem, mediados pelo trabalho, tornados legítimos socialmente como conhecimentos válidos porque traduzem a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela; a cultura, terceiro integrante, importante dimensão da vida também precisa estar integrada aos processos formativos, uma vez que valores e normas orientados por ela nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos,

morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc. (RAMOS, 2008).

Marise Ramos se apropria das palavras de Simões para reforçar que a modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio significa uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social da juventude, como também uma “proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido” (SIMÕES, apud RAMOS, 2008: 10).

Seguindo nessa direção, percebe-se que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem pelos métodos utilizados em sua produção e em suas finalidades situadas historicamente; mas, na sua concepção epistemológica, esses conhecimentos formam uma unidade. Assim posto, o currículo integrado necessita da problematização dos fenômenos em múltiplas perspectivas, bem como uma abordagem metodológica que possibilite apreender seus pressupostos fundamentais.

Ramos nos alerta, contudo, para não cairmos na falácia que o currículo integrado visaria “resolver” o problema da configuração do mercado de trabalho e da oferta de emprego para os jovens. Esse discurso transfere à escola e aos próprios jovens, a responsabilidade pelo desemprego, ao sugerir a ideia de empregabilidade. Dar crédito a esta ideia traz implícito que os sujeitos serão “empregáveis dependendo de sua carteira de competências e de suas qualificações” (RAMOS, 2008: 21). A ideologia contida nesse discurso, segundo Ramos, remete a um problema pertinente à concepção do capitalismo, enquanto que a proposta do currículo integrado objetiva superar a cisão entre trabalho, ciência e cultura na formação profissional e da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Nos capítulos já trabalhados, a pesquisa sobre educação, juventude e currículo objetivou a construção do referencial teórico para o alicerce de nosso trabalho. Partindo dessa base, trataremos no próximo capítulo de trazer o universo empírico pesquisado, contemplando o espaço abordado pelo nosso trabalho.

## **CAPÍTULO 4. - UNIVERSO EMPÍRICO**

Com o objetivo de situar geográfica e historicamente nosso universo pesquisado, nos debruçaremos nesse capítulo a um pequeno resumo histórico de Rio Pomba, sua origem colonial, a agricultura como primeira vocação econômica, alguns aspectos de sua religiosidade e cultura. Também procuraremos delinear a história do campus Rio Pomba, agora integrante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, mas que durante muitos anos foi uma instituição autônoma e tomado como referência de modernidade em técnicas agrárias. Dentro dessa visão histórica, ocupa um lugar destacado o ensino agrícola, em especial o curso Técnico em Agropecuária, mesclando-se à história do campus e constituindo-se no principal motivo de seu surgimento.

De antemão informamos que não nos propomos a uma pesquisa histórica em seu significado estrito, mas sim que utilizaremos da contribuição da história para estabelecermos o cenário no qual realizamos nosso trabalho de pesquisa, procurando, no breve espaço de um capítulo, a linearidade e o encadeamento dos fatos que culminam em nosso objeto de pesquisa.

### **4.1-RIO POMBA**

De início, torna-se necessário estabelecer a localização do nosso universo empírico dentro da federação (figura 1), e, posteriormente, localizá-lo na mesorregião a qual pertence, a Zona da Mata Mineira. Para isso nos utilizaremos de mapas que possibilitem essa visualização.

*Figura 1 - Localização do município de Rio Pomba em Minas Gerais*



Fonte: wikipedia.org.

A localização do município dentro de Minas Gerais é relevante para a percepção do entorno, reconhecendo regiões que apresentem características econômicas e geográficas que auxiliem ou possam representar algum tipo de entrave ao desenvolvimento de Rio Pomba e quais influências isso pode exercer no campus e em seus cursos.

A região da Zona da Mata é formada por 142 municípios agrupados em sete microrregiões geográficas: Microrregião de Juiz de Fora, Microrregião de Ubá, Microrregião de Cataguases, Microrregião de Viçosa, Microrregião de Manhuaçu, Microrregião de Muriaé e Microrregião de Ponte Nova. Abrange uma área de 35.726 Km<sup>2</sup>, com uma população estimada em 1.971.000 habitantes, correspondendo a 11,4% da população total do estado, com uma densidade de 55,2 hab/ Km<sup>2</sup> e representando 9% de participação no PIB estadual. Formada basicamente por mini e pequenos proprietários rurais e/ou agroindustriais, cuja estrutura produtiva se apoia ainda nas atividades de subsistência, a região vem passando por transformações socioeconômicas significativas. Através da melhoria da sua infraestrutura física, formação de mão de obra, práticas empresariais e diversificação de produtos, a Zona da Mata busca sua inserção no mundo globalizado para atender cada vez mais as demandas crescentes do mercado consumidor, em produtos e trabalho ([www.riopomba.ifsudestemg.edu.br](http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br)).

Rio Pomba faz parte da Microrregião de Ubá, situando-se à margem esquerda do Rio Pomba, num vasto planalto de 273 km<sup>2</sup>, com predominância de terras húmusas, apropriadas à pecuária. Conta com uma população aproximada de 17 mil habitantes, um

clima ameno com temperaturas máxima e mínima em torno de 36 a 13°C respectivamente. É beneficiada por várias rodovias, como a BR 116 e 267 e, conforme mostra o mapa (figura 2), apresenta as seguintes distâncias em km dos principais centros: 250 km de Belo Horizonte, 250 km da cidade do Rio de Janeiro e a 72 km de Juiz de Fora. Localizada no centro de gravidade do triângulo formado por São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, a região sofre as influências econômicas e sociais do processo evolutivo dessas metrópoles.

*Figura 2 - Distância de Rio Pomba aos grandes centros urbano mais próximos.*



Fonte: [www.riopomba.ifsudestemg.edu.br](http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br).

A Zona da Mata Mineira se divide em 7 microrregiões (figura 3) sendo que Rio Pomba faz parte da microrregião de Ubá.

Figura 3–Microrregiões da Zona da Mata Mineira



Fonte: [www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)

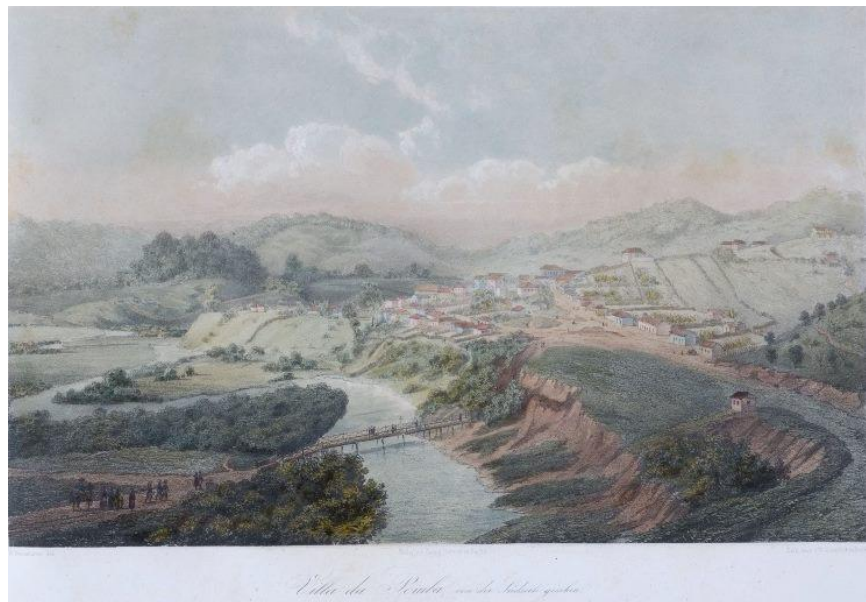
O fato de pertencer à microrregião de Ubá, importante polo moveleiro, e estar bastante próximo a Juiz de Fora, cidade altamente industrializada, parece transmitir a ideia de que Rio Pomba deveria se vocacionar para a indústria. De fato, a cidade apresenta um nível de industrialização em crescimento, mas não abandonou sua base agrária, conforme veremos no decorrer do capítulo.

Após essa breve visualização do município de Rio Pomba no espaço geográfico, tencionamos montar um breve relato de sua história, baseado nos dados obtidos em dissertações de mestrado, site da prefeitura de Rio Pomba e sites de informações turísticas sobre a cidade, transcrito a seguir.

A Freguesia de São Manoel do Pomba foi criada por provisão régia de Dom João V, em 16 de fevereiro de 1718. Durante a primeira metade daquele século, a região do rio Pomba foi palco de diversos encontros violentos entre os índios das tribos Croatos (Coroados), Cropós e expedições exploradoras, destacando-se a do Capitão Inácio de Andrade, que a percorreu em 1750, fundando uma roça com um pequeno destacamento militar (<http://www.riopomba.mg.gov.br/>).

A região do vale do rio Pomba nos anos setecentos era habitada pelos índios Croatos e Cropós. Estes entraram em choques violentos com os colonizadores - inicialmente os moradores de Guarapiranga (Piranga), frente à opressão e ao domínio. Apesar das divergências entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica, o governador Luís Diogo Lobo da Silva, em 1776, buscou junto ao bispado de Mariana uma solução religiosa para o conflito. O Padre Manuel de Jesus Maria ofereceu-se para uma missão "civilizatória", de acordo com os padrões considerados civilizados de então. Entre a sua partida, para a fundação de Mártir São Manuel dos Sertões do Rio do Pomba e Peixe dos Índios Croata e Cropós e sua morte, em 1811, no arraial do Pomba (figura 4), onde viviam cerca de três mil pessoas entre homens brancos e não brancos, construiu uma história voltada à sua catequese ([www.ferias.tur.br/informacoes/3706/rio-pomba-mg](http://www.ferias.tur.br/informacoes/3706/rio-pomba-mg)).

*Figura 4 - Vila da Pomba, no início do século XIX*



Fonte: [wikipedia.org/wiki/Manuel\\_de\\_Jesus\\_Maria](http://wikipedia.org/wiki/Manuel_de_Jesus_Maria)

Paiva, em sua dissertação de mestrado, nos mostra a importância da figura do padre Manoel de Jesus na colonização da região de Rio Pomba. Delimita a luta do sacerdote em superar os obstáculos advindos de sua condição social: “Este personagem, nascido de ventre escravo, aderiu à carreira eclesiástica como mecanismo de ascensão social na sociedade setecentista”(2009: 27). Enfrentando as inúmeras restrições da sociedade e da igreja católica da época a sua ordenação sacerdotal, nas palavras de Paiva,

O padre Manoel de Jesus Maria tornou-se importante agente metropolitano na conquista colonial. A configuração e administração de uma comunidade paroquial, a difusão de ordens régias, a catequese de índios, foram empreendimentos geridos pelas mãos de um sacerdote mulato. O Padre galgou sua ascensão econômica e social (PAIVA, 2009: 69).

Pela resolução da Regência, em 13 de outubro de 1831, a povoação de São Manoel do Pomba foi elevada a vila, ocasião em que o município abrangia a quase totalidade da Zona da Mata, compreendendo importantes territórios como os de Além Paraíba, Carangola, Cataguases, Leopoldina, Muriaé, São João Nepomuceno, Rio Novo, Ubá, Visconde do Rio Branco, Viçosa, Mar de Espanha e outros. O pelourinho foi implantado no dia 25 de agosto do ano seguinte (1832), tornando-se esta data o aniversário da cidade. A elevação à categoria de cidade se deu pela lei nº 881 de 6 de junho de 1858, quando passou a chamar-se “Pomba”. A denominação vigente da cidade e do município ocorreu por lei nº 336 de 28 de dezembro de 1948. Desde então, ocorreram várias alterações na composição do município que se constitui, atualmente, apenas do distrito – sede.

A religiosidade da população de Rio Pomba é muito forte, sendo a religião Católica a mais praticada. O turismo religioso começa a despontar na cidade graças ao movimento de santificação de Lola (figura 5), importante personagem no cenário religioso local.

*Figura 5 - Floripes Dornelas de Jesus – Lola*



Fonte: <http://rdfnet.com.br/lola/Fotografias/vida>

Floripes Dornelas de Jesus – Lola, nasceu em Mercês, MG, aos 09/06/1913, e foi batizada no dia 27/06/1913, data em que comemorava seu aniversário. Mudou-se para Rio Pomba com dois anos de idade e aos vinte e dois anos de idade, sofreu um grave acidente, caindo de uma jabuticabeira, ficando desde então paraplégica. A partir desse momento, passava o seu dia orando ao Sagrado Coração de Jesus pela intenção das pessoas que a procuravam ([www.ferias.tur.br/informacoes/3706/rio-pomba-mg](http://www.ferias.tur.br/informacoes/3706/rio-pomba-mg)).

Lola faleceu no dia 9 de abril de 1999 e é celebrada uma missa em sua intenção na matriz de São Manoel (figura 6) todas as primeiras sextas-feiras do mês, sendo muito concorrida e tendo a presença de romeiros de diversas regiões.

*Figura 6 - Igreja Matriz de São Manoel*



Fonte: [www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)

Rio Pomba, até mesmo por ser uma cidade antiga, tendo completado em 2012 seus 154 anos, mantém uma grande preocupação com a preservação de seu patrimônio histórico. Em um prédio, tombado pelo município e construído com a função original de ser agência do Banco de Crédito Real de Minas Gerais, inaugurado em 21 de novembro de 1925, sendo o primeiro prédio da cidade construído com essa finalidade, funciona desde dezembro de 1992 o Museu Histórico de Rio Pomba (figura 7), com um vasto e variado acervo sobre a história local e regional

*Figura 7 - Museu Histórico de Rio Pomba*



Fonte: [www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)

O prédio é em si mesmo a peça mais importante do museu, “uma construção assobradada de caráter eclético, concebida para ser agência no térreo e casa do gerente no pavimento superior. A adoção da tipologia eclética afirma os padrões da época, quando este estilo de construção tornou-se uma forte expressão da riqueza da república do café” ([www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)). Representa a fase áurea de Rio Pomba, quando o capital gerado pela cultura do café imprimiu um dinamismo econômico ao município, aquecendo o comércio.

Muito considerada e estimada pelos rio-pombenses, a Banda Santa Cecília é outro dos aspectos históricos valorizados. Fundada em 1º de janeiro de 1934 como “Corporação Musical de Santa Cecília” por Orlando Vieira da Costa, seu primeiro maestro, recebeu o nome de Santa Cecília por ser esta considerada a “padroeira dos músicos”, segundo a tradição católica. Atualmente abanda se mantém com uma média de 20 integrantes, a maioria crianças e jovens, e participa dos acontecimentos festivos, civis e religiosos da cidade, além de ser uma das principais integrantes do “Encontro e Confraternização de Bandas”, patrocinado pela Prefeitura Municipal. É presença

constante nos encontros regionais e estaduais de bandas, representando a cidade ([www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)).

Suas apresentações se destacam nas ruas da cidade, em especial na Av. Raul Soares, e no Coreto da Praça Dr. Último de Carvalho, cujas histórias – da banda e da praça – não podem ser vistas separadamente. A praça, que possui uma área de, aproximadamente, 5.970m<sup>2</sup>, se localiza na região central do distrito-sede do município. Tal área se destaca por possuir, além de um conjunto arquitetônico de fins do século XIX e início do XX de grande significado para o município, o Fórum Municipal Nélon Hungria, a prefeitura municipal e a igreja matriz de São Manoel, sendo considerada historicamente, portanto, o centro político-administrativo municipal.

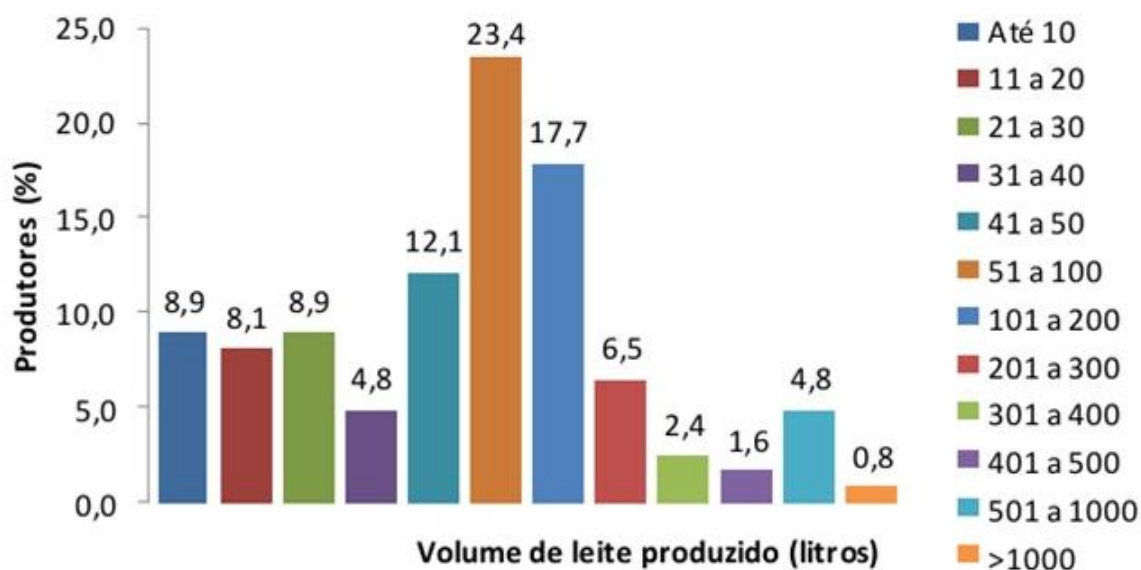
Rio Pomba, ao lado de seu passado histórico e de seu empenho em mantê-lo preservado, nos revela uma vida econômica em que se alternam períodos de grande desenvolvimento e períodos de estagnação. Segundo Cappelle (2006), em sua dissertação de mestrado sobre a fundação e os primeiros anos do campus Rio Pomba, esses períodos alternantes apresentam uma estreita relação com a atuação política, atingindo sua melhor expressão quando políticos regionais conseguem se destacar no cenário estadual ou federal. Assim, da relação entre o Deputado Último de Carvalho, representante de Rio Pomba, e o Presidente Juscelino Kubitschek, nasceram grandes esperanças para a cidade, como vemos no trecho do jornal O Imparcial:

É realmente confortador o balanço que mostra a grande diferença entre o passado de Rio Pomba e seu presente verdadeiramente promissor. Parece que Rio Pomba despertou do longo e doentio sonho em que esteve mergulhado. Dezenas de anos foram testemunho irrefutável da inércia que reinou, do desânimo que a todos envolveu e da descrença que se generalizara e fez ninho nos mais afastados rincões do município (O IMPARCIAL, apud CAPPELLE, 2006: 50)

A origem do município, como tantos outros, fundamentou-se nas atividades agropecuárias, sendo estas até hoje de grande expressividade na economia. O café representou o produto agrícola de maior peso, principalmente até a grande crise de 1929. A partir desse momento, houve uma diversificação produtiva, com outros produtos se sobressaindo, como é o caso da pecuária de leite.

Segundo Oliveira Júnior et al, a caracterização da atividade leiteira em Rio Pomba, MG, comprovou a heterogeneidade da produção de leite no Município. A pesquisa “Caracterização da produção leiteira do Município de Rio Pomba” desenvolvida pelos graduandos do Curso de Zootecnia do campus Rio Pomba, se apoiando em dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, constatou que em Rio Pomba, como em geral no Brasil, “tais diferenças são bastante significativas em relação à produção (gráfico 1), área onde é realizada a atividade, padrão racial dos rebanhos, nível de instrução dos produtores, entre outras” (OLIVEIRA JÚNIOR et al, 2012: 2). Essas características se apresentam tanto para os grandes produtores, responsáveis pela produção de maiores volumes, quanto para os que produzem pequena quantidade, sendo estes últimos os que representam a maior parte dos produtores, caracterizados geralmente por possuírem um número reduzido de animais, além de utilizarem baixas tecnologias na produção.

Gráfico 1 - Volume de leite por produtor



Fonte: OLIVEIRA JÚNIOR et al, 2012: 2

Ainda nos baseando na pesquisa realizada pelos alunos acima citada, verificou-se que “45,2% dos produtores estão nesta atividade a mais de 20 anos e que ainda *utilizam conhecimentos transmitidos pela família de forma empírica*, sem passarem por treinamento e tecnificação da produção” (2012: 3, grifo nosso).

Continuamos a transcrição dos dados, que mostram a utilização de água não tratada por 99% dos produtores de leite, sendo essa água proveniente de nascentes ou poços, evidenciando um ponto crítico para a qualidade do leite devido à contaminação deste alimento por micro-organismos deterioradores presentes na água de qualidade indeterminada. A pesquisa ainda constatou que a maioria dos produtores do Município produz de 51 a 100 litros de leite por dia e que 33,8% produzem acima de 100 litros. A grande maioria, 42,8%, se situa no patamar de até 50 litros diários, caracterizando a predominância de pequenos produtores na atividade leiteira.

Além da pecuária leiteira, a pecuária de corte, apesar de não ter a mesma significação econômica, também está presente no município. Suinocultura, avicultura, horticultura, cana-de-açúcar, principalmente para produção de aguardente e como forrageira para alimentação animal, além da produção de cereais, complementam o rol de produtos agropecuários de maior significação dentro do município. Dentre os cereais, o milho produzido é em sua maioria transformado em silagem para alimentação de bovinos. A mecanização agrícola teve um forte incremento na última década, sendo apontada como decorrência da pouca mão de obra no meio rural. A produção de frutas tem se mostrado uma nova opção no cenário agrícola, principalmente em virtude da proximidade de centros consumidores e de indústrias de processamento de frutas.

De acordo com a tendência de diminuição da população rural, verificada em praticamente todo o território nacional, Rio Pomba apresenta um quadro demográfico de acentuado declínio da população do campo e um forte incremento da população urbana (tabela 2), que podemos verificar através da tabela a seguir:

*Tabela 2 - Evolução da população urbana e rural de Rio Pomba*

<b>ANOS</b>	<b>URBANA</b>	<b>RURAL</b>	<b>TOTAL</b>
1970	8.122	6.466	14.588
1980	9.317	4.733	14.050
1991	11.136	3.748	14.884
2000	13.005	3.074	16.079
2010	14.454	2.656	17.110

Fonte: [www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)

O processo de urbanização do município está articulado às atividades industriais e de serviço, que demonstram uma tendência de crescimento. A criação do Distrito Industrial, implantado em 1993, com área total de 320.467,55 m<sup>2</sup>, localizado a 1km do centro urbano, possui 16 indústrias instaladas, empregando um expressivo contingente da população. As indústrias instaladas são bastante variadas e abarcam de gêneros alimentícios, produtos agropecuários, móveis, vestuário à construção civil. Oficinas mecânicas e pequenas metalúrgicas se dispersam pela cidade, compondo a variação das atividades industriais desenvolvidas no município.

O setor de serviços é bastante dinâmico, atendendo satisfatoriamente à população em suas necessidades. A oferta é diversificada, com clínicas de saúde, serviços odontológicos, clínicas de estética, academias de ginástica, além de escritórios de advocacia, contabilidade e cartórios de registro de imóveis e de registro civil. O comércio contribui com grande variedade de estabelecimentos, notadamente os que trabalham com vestuário, alimentos, produtos agropecuários, eletrodomésticos, móveis, concessionárias de automóveis, entre outros.

A quantificação da atividade econômica é apresentada na tabela 3, na qual verifica-se que no período de 1998 a 2002, há pouca variação do Produto Interno Bruto (PIB) municipal, havendo até mesmo retração em alguns setores. Em 2008, ao contrário, constata-se um expressivo crescimento, devido a uma série de fatores, entre os quais o fato de o parque industrial já estar instalado e operando, o setor de serviços ser impulsionado pela cefetização da Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba, que, ao contratar novos professores, funcionários e ofertar novos cursos técnicos e cursos de nível superior, passou a atrair novos alunos, aquecendo o mercado imobiliário e de serviços.

*Tabela 3 - Produto Interno Bruto de Rio Pomba*

<b>ANO</b>	<b>AGROPECUÁRIO</b>	<b>INDÚSTRIA</b>	<b>SERVIÇO</b>	<b>TOTAL</b>
1998	8.117	13.240	25.272	46.629
1999	8.118	10.459	29.481	48.058
2000	7.562	12.847	31.480	51.889
2001	7.451	13.911	35.531	56.893
2002	8.762	14.457	38.022	61.241
2008	13.392	22.084	79.722	124.566

Fonte: [www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)

Com relação à educação, a população de Rio Pomba é atendida em todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós graduação lato senso por escolas públicas, da rede municipal, estadual e federal, além da oferta de ensino através de redes privadas. A oferta de cursos de nível superior fica a cargo da instituição federal de ensino no município, o campus Rio Pomba, fato que atrai um grande número de estudantes de cidades vizinhas e agora, com a possibilidade de ingresso através do resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a presença de alunos de cidades distantes e até mesmo de outros estados tem se tornado cada vez mais frequente. O grande número de alunos presente na cidade confere a Rio Pomba ares de “cidade universitária”, concretizando em parte o que a população esperava da instituição quando de sua construção.

Apresentamos a seguir a tabela 4, que quantifica a rede de ensino em Rio Pomba.

*Tabela 4 - Número de escolas*

<b>Rede escolar</b>	<b>Pré-escolar</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Nº total de redes de ensino</b>
Municipal	2	3	-	<b>5</b>
Estadual	-	2	1	<b>3</b>
Federal	-	-	1	1
Privadas	2	2	2	6
Total de escolas por Ensino	4	<b>7</b>	4	15

Fonte: [www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br)

O ramo de lazer e entretenimento sofre algumas restrições, talvez por Rio Pomba ser, segundo a classificação de Veiga<sup>10</sup> (2003) um município de pequeno porte. Não há cinemas ou teatros, e as festas populares mais prestigiadas são o carnaval e a Exposição Agropecuária, cuja realização acontece na última semana de agosto, procurando coincidir com o aniversário da cidade, dia 25. O carnaval e a exposição são eventos bastante aguardados pela população, recebendo a cidade muitos visitantes dos municípios vizinhos. A mobilização dos estudantes, notadamente os do campus Rio Pomba, em organizar festas, eventos, bailes, concorre para quebrar a calma que caracteriza a cidade.

#### **4.2 – O CAMPUS RIO POMBA**

Na seção anterior nos detemos em alguns detalhes históricos, econômicos e culturais de Rio Pomba, com a finalidade de situar a instituição onde efetuamos o

---

<sup>10</sup>José Eli da Veiga considera como rurais os municípios de pequeno porte que possuem até 50 mil habitantes e menos de 80 hab/Km<sup>2</sup>, e de médio porte os que registram uma população no intervalo de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere os 80 hab/Km<sup>2</sup>, mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes, e de fato centros urbanos os municípios com mais de 100 mil habitantes (VEIGA, 2003).

trabalho de pesquisa – o campus Rio Pomba. O relato que fizemos sobre alguns aspectos da cidade, apesar de ser bastante sucinto, nos será útil para contextualizar nossa pesquisa, que precisa de uma ancoragem no tempo, espaço e na dinâmica social. Assim, uma vez que o campus Rio Pomba é o local onde se articulam as relações do currículo escolar e os saberes dos alunos de origem rural do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, que são o objeto de nossa pesquisa, pretendemos nessa seção trazer alguns dados sobre a fundação do campus, os objetivos de sua criação e sua evolução ao longo dos anos. Alertamos que será um relato bastante objetivo e voltado para a finalidade de nossa pesquisa, trazendo dados históricos que possam ter relevância dentro do trabalho.

Para que possamos concretizar esse propósito, pesquisamos em dissertações de mestrado, notadamente no trabalho de Rosana Cappelle sobre a fundação e os primeiros anos do campus, o site da instituição e pesquisa na secretaria escolar. Procuramos ilustrar o nosso percurso através de fotografias disponíveis no site institucional, fotos cedidas por pessoas ligadas à instituição e também fotos recentes, registradas ao longo do processo de pesquisa, bem como mapas que nos possibilitem visualizar a localização espacial do campus .

Um pequeno parênteses sobre a economia dos anos de 1950 nos ajudará a estabelecer o contexto em que se originou a “Escola Agrícola de Rio Pomba”.

A mudança do modelo econômico centrado na agricultura para um modelo industrializado, teve início em meados de 1930 e consolidou-se na década de 1950, alçando a indústria ao centro da economia, influenciando fortemente na divisão social do trabalho (IGNÁCIO, apud CAPPELLE, 2006).

Os investimentos realizados na indústria deslocaram a agricultura para uma posição lateral na economia, refletindo-se em um progresso mínimo nesse campo. A desproporcionalidade de tratamento aos dois pilares econômicos do Brasil de então trouxe como resultados a valorização da vida urbana, ambicionada graças aos confortos oferecidos, em contraste com a dureza da vida rural. Tal fato repercutiu grandemente no processo migratório interno brasileiro, ao ponto de tornar-se preocupação dos governantes, que se viram obrigados a tomar medidas que visassem conter o fluxo populacional do campo para as cidades. As medidas tomadas, entre outras, foram propostas na área da reforma agrária e também na criação de órgãos governamentais destinados a assistir a população rural.

Advinda da necessidade de tornar o campo mais atraente para as populações aí residentes, a profissionalização da agricultura, através da criação de escolas especializadas no ensino agrícola, surgiu como uma boa opção. Se a criação de escolas agrícolas passou a ser interessante para o aprimoramento das atividades agropecuárias e ainda com possibilidades de fixação do homem no campo, a instalação dessas escolas passou a ser objeto de disputa entre os estados da federação e também dos municípios.

Não há dúvida quanto à conveniência de promover-se a criação do maior número de estabelecimentos dessa natureza, e ainda, o de serem mantidos pelo Ministério da Agricultura, estabelecendo uma rede de escolas, que abranja equitativamente todos os Estados, dando um tratamento equitativo a todos eles... Aliás, em um país onde tanto se fala em reforma agrária, em assistência ao trabalhador rural, em recuperação do homem do campo, existe apenas cerca de uma dúzia de escolas e um pouco mais de postos agro-pecuários, que na realidade, só começaram a ser implantados, com certa intensidade e programa, depois de 1947 (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, apud CAPPELLE, 2006: 46).

Rio Pomba, que vinha de um letárgico ciclo econômico, vislumbrou a possibilidade de ter instalada em seu território uma dessas escolas, ajudado por dois fatores. O primeiro, a determinação política do deputado federal Último de Carvalho em promover o desenvolvimento do município. O deputado, engenheiro agrônomo e médico veterinário de formação, nascido em Juiz de Fora, mas radicado em Rio Pomba desde os 23 anos, já havia sido vereador, prefeito e deputado estadual por dois mandatos, possuindo grande representatividade política regional.

O segundo fator é que em Rio Pomba já havia sido instalado um Posto de Criação Animal, pertencente ao Ministério da Agricultura e que possuía instalações apropriadas para a pecuária, além de terrenos propícios para a agricultura. Tal posto, segundo a pesquisa empreendida por Cappelle, estava em franca decadência. A junção da vontade política e a existência de um espaço apropriado dentro do município culminaram na escolha de Rio Pomba como local para instalação de uma escola agrícola, fato que veio a se concretizar em 06 de junho de 1956, quando do encaminhamento ao Congresso Nacional do Projeto de Lei nº 1401, que previa a criação

da Escola Agrícola de Rio Pomba (CAPPELLE, 2006: 52).

Do encaminhamento do projeto até sua aprovação pelo Congresso, percorrendo todos os trâmites necessários, sendo transformado na lei nº 3092 e posterior publicação pelo Diário do Congresso Nacional, chegamos em 02 de janeiro de 1957. Ainda segundo Cappelle, tal fato foi bastante comemorado em Rio Pomba, vista a possibilidade do aumento de empregos e da circulação de capital no município.

A concepção do projeto arquitetônico da instituição, “fazendo lembrar Brasília”, segundo o jornal local O Imparcial e a expectativa que a escola pudesse trazer para Rio Pomba condições de desenvolvimento semelhantes às que a Universidade Federal de Viçosa trouxe para a cidade onde se localiza (CAPPELLE, 2006: 72), nos mostram que muito se esperava da instituição ainda em fase de construção.

As obras de construção da escola tiveram início em 1959 e à medida que se erguiam os prédios, num estilo arquitetônico arrojado para a época, mais e mais crescia a expectativa da população em relação ao seu funcionamento e todas as possibilidades que poderiam surgir daí. O interesse pela obra era tamanho que foram organizadas excursões aos domingos e feriados, promovidas pela empresa de ônibus local, apenas para visitá-la (CAPPELLE, 2006: 73).

Enfim, em 1962, foram concluídas as obras. Os principais prédios novos estavam prontos e a readequação de instalações já existentes encontrava-se na fase final. Partes do projeto arquitetônico original, no entanto, não foram construídas. “Praça de esportes completa, com piscina, pista de atletismo, campos de futebol, voleibol e basquetebol” além de “dezenas de casas” para os servidores não se concretizaram (O IMPARCIAL, apud CAPPELLE, 2006: 75).

Inaugurada em 16 de agosto de 1962, em solenidade muito concorrida, contando com a presença de figuras ilustres da época, como o Presidente da República, Juscelino Kubitschek, o Deputado Federal Último de Carvalho, autoridades regionais e grande público (figura 8), inicia sua trajetória como Escola Agrícola de Rio Pomba, sob a expectativa de alavancar o progresso da região.

*Figura 8 - Inauguração da Escola Agrícola de Rio Pomba*



Fonte: [www.riopomba.ifsudestemg.edu.br](http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br)

A instituição, ao longo de sua existência e conforme novas diretrizes educacionais, teve seu nome alterado em diversas ocasiões. Do projeto de sua criação, em 1956, até dezembro de 1964, o nome era Escola Agrícola de Rio Pomba (figura 9). Curiosamente, esse nome persiste até hoje, especialmente nas pessoas mais idosas ou quando a população se refere informalmente à instituição.

*Figura 9 - Fachada do Prédio Central da Escola Agrícola de Rio Pomba*



Fonte: [www.riopomba.ifsudestemg.edu.br](http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br)

Em seu início, era oferecido apenas o Ginásial Agrícola, mas a partir de 13 de fevereiro de 1964, apesar da instituição já oferecer o curso ginásial, o Decreto nº53.558 a transforma em Ginásio Agrícola de Rio Pomba (figura 10), mantendo a mesma oferta educacional.

*Figura 10 - Fachada do Prédio Central do Ginásio Agrícola de Rio Pomba*



Fonte: Arquivo pessoal de Francisco José Martins Bastos

A composição curricular do Curso Ginásial Agrícola se constituía, segundo Cappelle, em “dois blocos distintos” (2006: 107); um se destinava às disciplinas básicas da educação geral e o outro às disciplinas da parte de profissionalização agrícola.

Em 25 de janeiro de 1968, através do Decreto nº 62.178/68, o Ginásio Agrícola de Rio Pomba sofreu nova transformação, passando a ser denominado Colégio Agrícola de Rio Pomba (figura 11), ofertando o curso de Técnico Agrícola e o ensino secundário. O ginásial vai se extinguindo gradativamente, formando sua última turma em 1971.

*Figura 11 - Fachada do Prédio Central do Colégio Agrícola de Rio Pomba*



Fonte: arquivo pessoal de Francisco José Martins Bastos

Desse momento em diante entra em cena um dos componentes principais de nossa pesquisa: o Curso Técnico Agrícola, sobre o qual pretendemos nos estender no próximo tópico.

Pelo Decreto nº 83.935, 04 de setembro de 1979, o Colégio Agrícola de Rio Pomba passa a ser designado Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba (figura 12), continuando a oferecer o Curso Técnico Agrícola, desde 1976 denominado Curso Técnico em Agropecuária.

*Figura 12 - Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba*



Fonte: arquivo pessoal de Francisco José Martins Bastos

Em 13 de novembro de 2002, através de um decreto não numerado, publicado no Diário Oficial da União em 14 de novembro, passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, fato bastante importante, pois transformar-se em CEFET significava, então, ser alçada à categoria de instituição de educação superior, o que era visto como o caminho mais natural para a expansão.

A adesão ao plano federal de criação dos Institutos Federais se deu entre o receio de perda de autonomia e identidade e as sedutoras possibilidades de crescimento, reitoria, novos cargos comissionados, maior aporte de recursos, mais visibilidade no cenário nacional, fatores já discutidos quando nos referenciamos em Célia Regina Otranto, no capítulo sobre educação rural. Assim, pela lei nº 11.892, publicada em 30 de dezembro de 2008, transformou-se em Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

O processo de expansão do Campus Rio Pomba, iniciado ainda quando CEFET, ampliou-se enormemente quando de sua transformação em campus de um Instituto Federal. O número de servidores, entre docentes e técnicos administrativos, aumentou quantitativamente e, porque não dizer qualitativamente, devido às exigências dos editais em contratar docentes com titulação de mestrado e doutorado para suprir as vagas demandadas pelos cursos de nível superior implantados ou em previsão de implantação. Também os cursos ofertados, o número de alunos matriculados, laboratórios, equipamentos, veículos, prédios novos, instalações, enfim, a infraestrutura, de forma

geral, tem aumentado de ano para ano, transmitindo a impressão que a transformação em campus iniciou um novo ciclo na instituição. Por ser muito recente essa transformação, há que ser cauteloso quanto a suas modificações imediatas e suas influências a um prazo maior.

Visando uma organização pedagógica mais eficiente e em virtude dos cursos ofertados, a instituição criou vários departamentos acadêmicos, onde se agrupam os docentes. Algumas situações conflitantes podem eventualmente surgir quando professores lecionam disciplinas fora de seus departamentos, como nos casos de disciplinas específicas ou disciplinas comuns a vários cursos.

De acordo com site da instituição, os departamentos existentes até então são os seguintes:

- Departamento Acadêmico de Agricultura e Ambiente.
- Departamento Acadêmico de Ciência da Computação.
- Departamento Acadêmico de Ciências Gerenciais.
- Departamento Acadêmico de Ciência e Tecnologia de Alimentos.
- Departamento Acadêmico de Educação.
- Departamento Acadêmico de Matemática, Física e Estatística.
- Departamento Acadêmico de Zootecnia.

Divididos entre esses departamentos estão os cursos que o campus oferece, os quais nomeamos a seguir, agrupados conforme a modalidade ou o nível a que fazem parte:

Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio:

- Curso Técnico em Alimentos.
- Curso Técnico em Agropecuária.
- Curso Técnico em Florestas.
- Curso Técnico em Zootecnia.
- Curso Técnico em Informática.

Cursos técnicos concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio:

- Técnico em Informática para Internet.
- Técnico em Administração.
- Técnico em Meio Ambiente.
- Técnico em Secretariado.
- Técnico em Segurança do Trabalho.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA:

-Técnico em Agente Comunitário de Saúde.

Cursos técnicos à distância:

- Agroecologia.
- Alimentos.
- Gerência em Saúde.
- Logística.
- Meio Ambiente.
- Redes de Computadores.
- Secretaria Escolar.

Cursos de nível superior:

- Administração.
- Agroecologia.
- Ciência da Computação.
- Ciência e Tecnologia de Alimentos.
- Matemática.
- Tecnologia em Laticínios.
- Zootecnia.

Pós Graduação lato sensu:

- Pós-graduação em Agroecologia.
- Especialização Lato-sensu Proeja.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC:

- Secretariado (oferecido em Cataguases, Ubá e Viçosa).
- Vendas (oferecido em Viçosa).
- Fabricação e Conservação de Alimentos (oferecido em Cataguases).
- Informática (oferecido em Argirita).

Em agosto de 2012, de acordo com o levantamento efetuado no Setor de Registros Escolares, contabilizamos 2670 alunos matriculados nos diversos cursos oferecidos pelo Campus Rio Pomba, provenientes principalmente de cidades próximas, mas também recebendo alunos de cidades distantes.

O Curso Técnico em Agropecuária, um dos temas de nossa pesquisa, o Curso

Técnico em Florestas, bem como o Curso Técnico em Meio Ambiente e o Bacharel em Agroecologia pertencem ao Departamento Acadêmico de Agricultura e Ambiente.

### **4.3 – O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Segundo a Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas (FENATA), a profissão, em suas diversas modalidades, foi criada oficialmente através da Lei 5.524, de 05 de novembro de 1968, pelo Presidente Costa e Silva, mas necessitava da regulamentação para que os profissionais pudessem exercer as atribuições que lhes eram devidas. Essa regulamentação se deu pelo Decreto Federal 90.922/85, e este alterado pelo Decreto 4.560/02. A habilitação profissional é assegurada ao técnico diplomado por escola reconhecida regularmente e constituída nos termos da Lei Federal 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82. Suas habilitações são: técnico em açúcar e álcool, agricultura, agropecuária, carnes e derivados, enologia, florestal, leite e derivados, meteorologia, pecuária, pesca, e outros afins.

Ainda segundo a mesma fonte os técnicos agrícolas, em suas diversas modalidades, somam 150 mil técnicos no Brasil, atuando como empregados ou como autônomos e empreendedores de empresas de consultoria agropecuária, topografia e comércio de agroquímicos, sementes e produtos animais, além de realizar projetos agropecuários, de crédito rural, seguro agrícola, pareceres técnicos, assistência técnica, emitir Certificado Fitossanitário de Origem (CFO), laudos de Licenciamento Ambiental, transformação agroindustrial, receitas de agrotóxicos, fiscalizações agropecuárias e jardinagem, dentre outras funções. ([www.fenata.com.br](http://www.fenata.com.br)).

Pesquisando na Secretaria Escolar do campus, verificamos que o Curso de Técnico Agrícola foi implantado em janeiro de 1968 e recebeu sua primeira turma em 1969, tendo formado até o momento 3184 técnicos. Como já foi dito, a primeira denominação do curso foi de Técnico Agrícola, tendo sido mudada em 1976 para Técnico em Agropecuária, denominação que mantém até hoje. Durante 28 anos foi o único curso oferecido pelo instituição, tendo sido abertos os cursos técnicos de Agricultura, Agroindústria e Zootecnia apenas em 1997, fato que provocou a redução do número de turmas do Técnico em Agropecuária de quatro turmas anuais para somente duas. Apesar de ainda continuar ofertando cursos estreitamente ligados à área agrícola, os novos cursos sinalizaram a intenção da instituição em ampliar suas opções de profissionalização, procurando atender novo tipo de público ou novas demandas. 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.

Como era o único curso oferecido pela instituição, anualmente quatro novas turmas eram abertas, com 40 alunos cada. Tal uniformidade de oferta certamente facilitava a vida dos professores e da Secretaria Escolar, uma vez que havia apenas um currículo, o planejamento das disciplinas para as diversas séries poderia ser muito semelhante, sofrendo pequenos ajustes em função das diferenças entre as turmas, o horário dos professores e a distribuição das turmas pelas salas e unidades de campo deveria ser bastante simples.

Os cursos técnicos integrados oferecidos pela instituição em 2012 são cinco. Para facilitar a localização das salas e das turmas, cada curso tem uma letra que o identifica. Assim, o curso Técnico em Alimentos se identifica pela letra A (1º A, 2º A, 3º A), o Técnico em Agropecuária pela letra B (1º B, 2º B, 3º B), o Técnico em Florestas pela letra C (1º C, 2º C, 3º C), o Técnico em Zootecnia pela letra D (1º D, 1º F, 2º D, 3ºD), apresentando uma particularidade, pois em 2012 há duas turmas de 1º ano, e para identificá-las adotou-se a letra F, para não conflitar com o sistema de registro informatizado adotado pela secretaria. Por último, a letra E identifica o curso Técnico em Informática (1º E, 2º E, 3º E).

As aulas das disciplinas da formação geral são ministradas no prédio denominado Prédio Central, e agora, devido ao grande número de prédios novos construídos pelo campus, a posição de centralidade desse prédio pode ser contestada. O certo é que a maioria das disciplinas do núcleo comum a todos os cursos técnicos integrados são lecionadas nesse edifício, de um só pavimento, com salas amplas que podem comportar até 45 alunos. A necessidade de dividir espaço com cursos de nível superior às vezes ocasiona uma grande disputa por salas, sendo a montagem do quadro de utilização das mesmas uma operação bastante complexa. Assim, em algumas situações de conflito de salas, professores das disciplinas relacionadas ao Ensino Médio ministram suas aulas nas unidades de campo, como por exemplo nos setores de Zootecnia ou Agricultura.

O fato de alguns professores se deslocarem do prédio que por tradição é associado às disciplinas do Ensino Médio parece favorecer uma compreensão mais integrada dos cursos, ficando os professores inteirados de situações de campo que de outra forma não seriam sequer notadas. O inverso também pode ocorrer, em especial

com algumas disciplinas da área técnica de conteúdo mais teórico, lecionadas no Prédio Central, possibilitando um contato mais frequente entre os professores de áreas diferentes.

O curso Técnico em Agropecuária, por ser um curso que abrange tanto a área de agricultura, pecuária e industrialização de produtos de origem animal e vegetal, transita em diversos setores da instituição. Nesses setores é que os alunos têm suas aulas práticas e desenvolvem as atividades de campo. Também chamados de Unidades Educativas de Produção, esses setores possibilitam aos alunos o contato direto com atividades práticas relacionadas às disciplinas da formação técnica. Através de aulas demonstrativas e práticas, de atividades supervisionadas pelos professores e técnicos das unidades de produção, nas quais a participação efetiva dos alunos em todas etapas da criação, que é o caso da zootecnia, ou do plantio, no caso da agricultura, favorece a fixação dos conteúdos teóricos abordados em sala.

No setor de agricultura encontramos várias culturas de valor econômico na região e no Brasil, mesmo que em pequena escala, visto que sua principal finalidade é pedagógica, dando o suporte prático aos conteúdos abordados. Plantio de frutas (figura 13) (goiaba, manga, banana, cítricos, acerola), divide espaço com cafeicultura, plantio de milho, cana de açúcar, mandioca, batata doce, feijão. O plantio de hortaliças também tem seu espaço e os alunos participam em todas as fases da implantação das culturas. Neste setor os alunos do curso Técnico em Agropecuária dividem o espaço com os alunos dos cursos Técnico em Florestas e o Bacharel em Agroecologia, sem problemas que ocasionem uma disputa por um equipamento desejado ao mesmo tempo ou um choque de horários de salas.

*Figura 13 - Plantio de goiaba em primeiro plano e milharal ao fundo*



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Procurando estreitar relações com os agricultores, principalmente os mais próximos ao campus, a instituição tem sempre repassado materiais biológicos melhorados como sementes de variedades de milho, mudas de batata doce, manivas de mandioca e outros.

A participação dos alunos nas atividades dos setores da instituição se dá através das aulas práticas inseridas dentro das disciplinas e também em uma disciplina específica que se chama Introdução aos Estudos e Práticas em Agropecuária, ofertada aos alunos do 1º ano, de caráter totalmente prático, na qual os alunos são divididos em pequenos grupos e fazem um rodízio pelas unidades produtivas, auxiliando nas tarefas aí desenvolvidas. É nesta disciplina que se evidenciam mais fortemente as diferenças entre os alunos de origem rural e os alunos de origem urbana, ficando os primeiros mais à vontade nas atividades, mais hábeis no manejo de ferramentas e apresentando maior segurança no trato com os animais. Alertamos que não é uma regra absoluta, pois há exceções nos dois grupos.

O setor de zootecnia se compõe de criações diversas: bovinos (figura 14), suínos, caprinos, aves (de corte e de postura), codornas, abelhas e peixes. Neste setor os alunos do curso Técnico em Agropecuária dividem espaço com os alunos do curso Técnico em Zootecnia e os alunos do Bacharel em Zootecnia, também sem problemas. Como em qualquer outro setor produtivo do campus, procura-se inserir os alunos nas atividades, pois a finalidade primeira das unidades produtivas é servir de espaço de aprendizagem.

Nem sempre os alunos encaram por este ângulo, às vezes reclamando por se sentirem mão de obra da instituição.

*Figura 14 - Criação de bovinos*



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

A produção dos setores é destinada ao refeitório, sendo o excedente comercializado em um posto de vendas, bastante procurado em vista da qualidade e o preço atraente dos produtos. Como a instituição conta atualmente com um grande número de alunos, boa parte dos alimentos servidos aos mesmos é de origem externa ao campus.

A maior parte dos alunos dos cursos técnicos integrados provém de famílias de baixa renda, situando-se na faixa entre 1 e 3 salários mínimos, segundo levantamento efetuado pela Coordenação Geral de Assistência ao Educando, setor que presta assistência aos alunos. Diante desta situação, dois setores têm um papel destacado ao se analisar a permanência ou não dos alunos na instituição. São o alojamento e o refeitório, presentes desde a fundação da escola. Estes setores são estratégicos quando se pensa que boa parte dos alunos é de outras cidades, dependendo de moradia em Rio Pomba, ao mesmo tempo que sua situação econômica não lhes permite arcar com despesas de aluguel, alimentação, transporte. O fato de a instituição proporcionar alojamento,

refeição, lavanderia, assistência médica, odontológica e psicológica permite a famílias de baixo poder aquisitivo manter seus filhos estudando fora de casa, numa escola considerada de forma geral como de alto padrão.

Muitas prefeituras de cidades vizinhas disponibilizam transporte escolar para o campus Rio Pomba, trazendo os estudantes pela manhã e buscando-os à tarde. Já os alunos de cidades mais distantes não têm essa opção, necessitando permanecer em Rio Pomba durante a semana ou até mesmo por períodos mais prolongados, dependendo da distância até suas casas. Como a demanda por vagas no alojamento (figura 15) é maior que a oferta, o setor de assistência social, através de uma série de critérios socioeconômicos, faz uma seleção de quais alunos podem obter esse benefício. Aqueles que não conseguem se incluir na faixa beneficiada geralmente optam por morar em casas de famílias que oferecem vagas, montam repúblicas e algumas famílias com maior renda alugam casas ou apartamentos para seus filhos.

*Figura 15 - Alojamentos dos alunos*



Fonte: Pesquisa de campo, junho de 2012

As aulas dos cursos técnicos integrados, entre os quais o de agropecuária, acontecem em dois turnos, pela manhã e à tarde. O dia letivo inicia-se às sete horas da manhã, com quatro aulas de 55 minutos, e um intervalo de 20 minutos entre o segundo e o terceiro horário. À tarde as aulas recomeçam às treze horas, seguindo o mesmo cronograma do período matutino. Os cursos integrados têm oito aulas diárias, com exceção das tardes de quarta-feira, período reservado para reuniões com professores, eventos, reuniões de pais e mestres, descanso dos alunos, práticas esportivas, atendimento aos alunos pelos professores, conselhos de classe e outras atividades

pedagógicas. Todas as atividades destinadas aos estudantes nesse dia são recomendadas, mas não obrigatórias, ficando o aluno com a tarde livre para o que mais lhe aprouver. Ainda os cursos têm um dia com sete aulas, aleatório para cada curso, portanto a carga horária semanal, em número de aulas, é de 35 aulas.

A divisão das disciplinas da formação geral e da parte técnica dos cursos nos dois turnos ainda é bastante evidente, apesar de já ter sido mais demarcada. Visando otimizar a ocupação das salas e procurando minimizar o deslocamento dos professores entre as aulas, preferencialmente as disciplinas da formação geral são dadas em um turno e as da formação técnica em outro, concorrendo para um distanciamento entre a parte técnica e as disciplinas da base geral.

A formação dos professores que atuam na área profissionalizante tem uma estreita ligação com as disciplinas que lecionam. Em sua maioria são agrônomos que ensinam a parte de agricultura e zootecnistas e veterinários atuando na parte de zootecnia. A agroindústria fica a cargo de engenheiros de alimentos e tecnólogos em laticínios. A variação existente entre as disciplinas técnicas geralmente é suprida pela especialização dos docentes, a maioria mestres ou doutores. Quando do ingresso destes professores não foi exigida a licenciatura, requisito essencial para profissionais que atuam na educação, mas dado um prazo de até dois anos da posse no cargo para que regularizassem a situação, fazendo cursos de complementação pedagógica. O próprio Campus Rio Pomba oferece esse tipo de curso, em encontros presenciais durante as férias letivas, com a duração de um ano e meio.

Os professores que lecionam as disciplinas da formação básica são licenciados especificamente para aquelas disciplinas, mas em algumas ocasiões, por necessidade de se completar o quadro de docentes, professores com formações compatíveis são deslocados da área técnica para disciplinas que possuem perfil semelhante ao de sua formação. Há bastante flexibilidade na alocação dos professores dentro dos cursos.

O curso Técnico em Agropecuária possui uma carga horária bastante elevada para um curso com duração de três anos por ser integrado ao Ensino Médio. De acordo com a matriz curricular em vigor (tabela 5), o curso totaliza 4090 horas, já computada a carga horária do estágio, que é obrigatório.

Tabela 5 - Matriz curricular



IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba  
Departamento de Ensino  
Coordenação Geral de Ensino Técnico



MATRIZ CURRICULAR  
CURSO TÉCNICO INTEGRADO AGROPECUÁRIA  
INÍCIO DE VIGÊNCIA : ANO LETIVO DE 2011

			1º ano		2º ano		3º ano		C/H Total
			Nº aulas	Nº horas	Nº aulas	Nº horas	Nº aulas	Nº horas	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Literatura e Redação	160	146,4	160	146,4	160	146,4	440
		Arte	40	36,4	-	-	-	-	36,4
		Educação Física	80	73,2	80	73,2	80	73,2	220
		<b>Sub-total</b>	<b>280</b>	<b>256,4</b>	<b>240</b>	<b>220</b>	<b>240</b>	<b>220</b>	<b>696,4</b>
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	80	73,2	80	73,2	80	73,2	220
		História	80	73,2	80	73,2	80	73,2	220
		Sociologia	40	36,4	40	36,4	40	36,4	110
		Filosofia	40	36,4	40	36,4	40	36,4	110
		<b>Sub-total</b>	<b>240</b>	<b>220</b>	<b>240</b>	<b>220</b>	<b>240</b>	<b>220</b>	<b>660</b>
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	80	73,2	80	73,2	80	73,2	220
		Biologia	80	73,2	80	73,2	80	73,2	220
		Matemática	160	146,4	160	146,4	160	146,4	440
		Física	80	73,2	80	73,2	80	73,2	220
	<b>Sub-total</b>	<b>400</b>	<b>366,4</b>	<b>400</b>	<b>366,4</b>	<b>400</b>	<b>366,4</b>	<b>1100</b>	
Parte Diversificada	Inglês	40	36,4	40	36,4	40	36,4	110	
	Espanhol			40	36,4	-	-	36,4	
	<b>Sub-total</b>	<b>40</b>	<b>36,4</b>	<b>80</b>	<b>73,2</b>	<b>40</b>	<b>36,4</b>	<b>146,4</b>	
<b>Sub-total</b>			<b>960</b>	<b>880</b>	<b>960</b>	<b>880</b>	<b>920</b>	<b>843,2</b>	<b>2603,2</b>
<b>Sub-total</b>			<b>2840 aulas</b>				<b>2603 h. 20 min.</b>		
Formação Específica	Tecnologia de Alimentos (Processamento de Carnes, Leite e Veg.)		80	73,2					73,2
	Plan. e Projeto de Instalações Rurais		80	73,2					73,2
	Introd. aos Estudos e Práticas em Agrop.		120	110					110
	<b>Agricultura I (Biol. Vegetal, Propagação e Jardinagem + Solos)</b>		160	146,4					146,4
	<b>Sub-total</b>		<b>440</b>	<b>403,2</b>					<b>403,2</b>
	<b>Zootecnia I (Suinocultura + Avicultura)</b>				160	146,4			146,4
	Mecanização Agrícola				80	73,2			73,2
	<b>Agricultura II (Fitossanidade + Olericultura + Culturas anuais)</b>				200	183,2			183,2
	<b>Sub-total</b>				<b>440</b>	<b>403,2</b>			<b>403,2</b>
	Fruticultura						80	73,2	73,2
	Silvicultura e Cafeicultura						80	73,2	73,2
	<b>Zootecnia II (Bovinocultura - Leite e Corte)</b>						120	110	110
	Irrigação						80	73,2	73,2
Agroecologia, Educação Ambiental e Licenciamento Ambiental						80	73,2	73,2	
Administração e Extensão Rural						40	36,4	36,4	
<b>Sub-total</b>						<b>480</b>	<b>439,2</b>	<b>439,2</b>	
<b>Sub-total</b>			<b>1360 aulas</b>				<b>1246 h 40 min</b>		
Estágio							240		
<b>Sub-total (Formação Específica e Estágio)</b>							<b>1486 h 40 min</b>		
Nº total de aulas (Base Nacional Comum e Formação Específica)							4200		
Carga horária (Base Nacional Comum e Formação Específica)							3850		
Carga horária total do curso (Base Nacional Comum, Formação Específica e Estágio)							4090		

Fonte: Secretaria escolar

O estágio, por lei, deve representar 20% da carga horária mínima prevista para o curso, e, uma vez que o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos estipula em 1200 horas a carga horária mínima para o curso Técnico em Agropecuária, os alunos devem cumprir 240 horas de estágio, podendo a meta de ser cumprida na instituição, e o restante em empresas do ramo. O estágio pode ser feito ao longo do curso, mas em alguns casos sugere-se ao aluno fazer o estágio em determinada área somente após ter cursado disciplinas relativas.

A matriz curricular do curso é composta de 13 disciplinas da formação básica e 13 disciplinas da parte técnica, embora essa paridade numérica seja bem diferente em termos de carga horária, conforme já relatamos. A distribuição das disciplinas técnicas se faz ao longo dos três anos de duração do curso, com 4 disciplinas no primeiro, três no segundo e seis no terceiro.

A carga horária da parte técnica, apesar da distribuição desigual de disciplinas, é igual no primeiro e segundo ano, ficando cada um com 403,2 horas de aula, distribuídas em 440 aulas. O terceiro ano apresenta um relativo aumento em relação à carga horária, com 439,2 horas, divididas em 480 aulas. O primeiro ano poderia ser classificado como básico dentro da área técnica, uma vez que três das quatro disciplinas ofertadas trazem conteúdos necessários ao entendimento das demais. Agricultura I, composta pelas disciplinas Biologia Vegetal, Propagação de Plantas, Jardinagem e Solos, subsidia todas as demais disciplinas relacionadas à agricultura. Planejamento e Projeto de Instalações Rurais reporta-se mais diretamente à infraestrutura zootécnica, apesar de também contemplar viveiros e estufas, que são do âmbito da agricultura.

Quatro disciplinas abarcam quase a metade da carga horária destinada à área técnica. Agricultura I, Agricultura II, Zootecnia I e Zootecnia II, quando somadas, totalizam 640 aulas em um total de 1360, correspondendo a 47% da carga horária. Essas disciplinas parecem ser a linha mestra do curso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação fixa a carga horária mínima para o segundo grau em 2400 horas, e, no ensino seriado regular, são divididas em três anos, com 200 dias letivos cada. Já o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos define uma carga horária mínima de 1200 horas para o Curso Técnico em Agropecuária, mas não especifica sua divisão em dias letivos. Nesse mesmo catálogo, que reúne as qualificações técnicas existentes e as agrupa em 13 eixos tecnológicos, o curso Técnico

em Agropecuária pertence ao eixo Recursos Naturais.

Na página destinada ao curso Técnico em Agropecuária, no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, encontramos uma enumeração das atividades relativas à profissão do técnico, que reproduzimos a seguir:

Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos).

Os objetivos definidos na página destinada ao curso Técnico em Agropecuária no site institucional são muito semelhantes às atividades listadas no catálogo, porém não encontramos em nenhum dos dois referências diretas à agricultura familiar ou algum tipo de integração às populações do campo. Tanto as atividades descritas no catálogo quanto os objetivos do curso, que transcreveremos a seguir, parecem assinalar uma formação voltada à agropecuária empresarial.

O Curso Técnico Integrado em Agropecuária tem o objetivo formar Técnicos em Agropecuária, na área profissional de Agropecuária, com visão crítica para compreender, planejar, executar, gerenciar e avaliar todas as atividades da agropecuária, ou seja, produção animal, vegetal e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, social e ambiental ([www.riopomba.edu.br](http://www.riopomba.edu.br)).

Claro que tais atividades ou objetivos não apresentam força de lei, havendo muito espaço para que temas de interesse social ou relativos à agricultura familiar se façam presentes no curso.

## **CAPÍTULO 5. - ANÁLISE DE DADOS**

Pretendemos nesse capítulo relatar como foram coletados os dados na pesquisa de campo, qual o nosso propósito nessa coleta, o itinerário seguido e as dificuldades e surpresas encontrados. Inicialmente tencionamos mostrar como se deu a pesquisa, o universo pesquisado, os passos seguidos, bem como as correções de rumo que se tornaram necessárias.

Nosso propósito de pesquisa, já citado em outras ocasiões, é verificar as relações entre os saberes dos alunos de origem rural e o currículo do curso Técnico em Agropecuária no campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Na busca pela consecução desse propósito, nosso primeiro passo foi a identificação dos segmentos considerados importantes no esclarecimento dessas relações. Dentro do universo empírico da pesquisa, selecionamos os alunos de origem rural, em todas as três séries componentes do curso e os professores que atuam na parte profissionalizante. Também fizemos levantamentos de dados relativos ao curso e aplicamos um questionário à Coordenação de Registros Acadêmicos, referida nesta pesquisa também como Secretaria Escolar, além da aplicação de questionário à Coordenação Geral dos Cursos Técnicos, referida também como Coordenação Pedagógica.

Os questionários aplicados à Coordenação Geral dos Cursos Técnicos e Coordenação de Registros Acadêmicos foram feitos com agendamento prévio e, a medida que surgiam dúvidas ou novos fatos relacionados à pesquisa, retornamos com os questionamentos, os quais foram prontamente atendidos.

Quanto à identificação dos professores que atuam na área profissionalizante do curso, bastou uma consulta à matriz curricular, para identificarmos as disciplinas técnicas, e ao horário das aulas, onde as disciplinas são atribuídas aos docentes. Com a finalidade de evitarmos qualquer constrangimento e para que os professores se sentissem à vontade ao expressar suas opiniões, optamos por não identificar as disciplinas quando da aplicação dos questionários.

Para identificarmos os alunos de origem rural, efetuamos um levantamento junto à Secretaria Escolar, onde tivemos acesso irrestrito a toda documentação, explicações sobre as formas de registro dos alunos e ajuda na localização dos arquivos. Por

orientação da secretaria, consultamos as fichas de matrícula dos alunos, onde um item específico nos levou ao dado procurado. Nas fichas de matrícula, além dos dados sobre idade e gênero, também coletados na ocasião, há uma pergunta sobre a origem dos mesmos, com duas alternativas de resposta, urbana ou rural. Desta forma, a seleção foi feita com os alunos se auto-declarando de origem rural. Não foi questionada essa declaração nem quais os critérios que os alunos adotam para se considerarem de origem rural. Esse dado foi coletado a princípio somente no curso Técnico em Agropecuária, mas, com a necessidade de verificar a distribuição dos alunos de origem rural nos outros cursos técnicos integrados, o levantamento estendeu-se a todos os cursos, abrangendo um total de 482 alunos.

Aos alunos de origem rural do curso Técnico em Agropecuária, após explicação dos propósitos da pesquisa, foi solicitada a autorização para participação na mesma, assinada pelos pais ou responsáveis, quando o aluno fosse menor de idade. Como parte dos alunos mora em cidades distantes, às quais só vão em feriados prolongados, houve uma razoável demora na entrega dessas autorizações. Até mesmo alguns alunos que moram mais próximo à instituição, por esquecimento ou outros motivos, também demoraram para entregá-las. O certo é que foram quase dois meses para se ter a posse de todas autorizações.

De posse das autorizações, foi aplicado um questionário contendo 20 questões sobre aspectos relativos à origem, à vida escolar, aos conhecimentos que os alunos porventura já traziam de seu meio. O questionário aplicado aos alunos do primeiro ano continha algumas questões diferentes do questionário aplicado aos alunos do segundo e terceiro ano, uma vez que seu tempo de permanência na instituição ainda era relativamente curto.

O curso Técnico em Agropecuária, em sua três turmas, contava no levantamento inicial, feito em fevereiro de 2012, com o número de 101 alunos. Desse total, segundo as fichas de matrícula preenchidas pelos alunos ou por seus responsáveis, 51 se declaravam de origem rural. Quando da aplicação dos questionários, em abril, três haviam pedido transferência para outras escolas e outros três optaram por não participar da pesquisa, um direito assegurado e que já havia sido explicado aos alunos desde os primeiros contatos; portanto o questionário foi aplicado a 45 alunos, 29 cursando a segunda ou terceira série e 16 cursando a primeira série.

Para a aplicação dos questionários, foi solicitado com bastante antecedência aos professores que lecionavam no horário que liberassem os alunos selecionados no dia previamente estabelecido. Os alunos teriam, a princípio, 55 minutos para responderem o questionário, o tempo de duração de uma aula. Se fosse necessário, o tempo poderia ser estendido. Os questionários foram aplicados em dois dias, no primeiro para os alunos do segundo e terceiro ano, reunidos no anfiteatro do Prédio Central, no segundo dia somente para os alunos do primeiro ano.

Com base na matriz curricular, identificamos 13 disciplinas da parte profissionalizante do curso, sendo que no momento da aplicação dos questionários 1 professor lecionava duas disciplinas dentro do curso. Assim contabilizamos 12 professores para a aplicação dos questionários.

A aplicação dos questionários aos professores da parte técnica do curso aconteceu de forma individualizada, entre os horários de aulas disponíveis. Alguns responderam no momento da entrega, outros pediram para entregá-lo posteriormente. Um professor não retornou o questionário. No caso do professor que lecionava duas disciplinas foi aplicado apenas um questionário, que fica demonstrado em um número menor de entrevistados em relação às disciplinas.

Na busca pela articulação entre os dados coletados e os autores pesquisados, procurou-se evitar a inferência do pesquisador, que é parte integrante do universo empírico da pesquisa, para que a pesquisa não se mostrasse tendenciosa.

Na tabulação dos dados, visando facilitar o processo de análise, optamos por agrupar as questões em blocos que tratavam de temas assemelhados. Constituímos 5 grupos de questões, reunidas sob os seguintes tópicos: origem, matriz curricular, o Curso Técnico em Agropecuária, expectativas e o currículo. Reduzimos as questões fechadas a índices quantitativos e as questões de respostas abertas foram transcritas literalmente, preservando a grafia original (em alguns casos, bastante difícil de ser decifrada), para posterior interpretação.

A identificação dos entrevistados foi feita pela ordem da transcrição das respostas, tanto dos alunos como dos professores. Como foram entrevistados dois grupos distintos de estudantes (alunos do primeiro ano compõem um grupo e alunos do segundo e terceiro ano compõem outro) sempre informamos a que grupo as perguntas foram dirigidas, quando transcrevemos literalmente as respostas.

## **5.1 - ORIGEM**

Nesse t3pico procuramos identificar a faixa et3ria dos alunos pesquisados, g4nero e origem escolar. Aos professores questionamos a import3ncia (ou n3o) de se conhecer a origem dos alunos e a forma como identificam os alunos de origem rural. Com a finalidade de se conhecer o n3mero de alunos de origem rural dos demais cursos t3cnicos integrados, coletamos atrav3s das fichas de matr3cula disponibilizadas pela secretaria o g4nero e origem. De posse desses n3meros, elaboramos a tabela a seguir (tabela 6), que nos mostra a distribui3o dos alunos de origem rural nos curso t3cnicos integrados, e tamb3m a distribui3o por g4nero dentro dos mesmos.

*Tabela 6 - Distribuição dos alunos de origem rural nos cursos técnicos integrados*

Curso	Masculino	Feminino	Nº alunos de origem rural	Total dos alunos do curso
Agropecuária	48	3	51	101
Zootecnia	12	8	20	89
Informática	12	6	18	99
Florestal	10	8	18	85
Alimentos	8	8	16	108
	90	33	123	482

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Com base na tabela acima, verificamos que os alunos de origem rural, dentro dos cursos técnicos integrados representam 25,5% do total, índice que praticamente se duplica se considerarmos apenas o curso Técnico em Agropecuária, onde tal proporção chega a 50,4%. Esse dado mostra que a composição do alunado, considerando-se todos os cursos, é predominantemente urbana e, dentre as opções de curso oferecidos pela instituição, o Técnico em Agropecuária é o que mais se identifica com a população rural. Outro aspecto que chama a atenção é o baixo número de meninas de origem rural que optaram pelo curso, levando-nos a refletir sobre a desvalorização do trabalho feminino no campo e a falta de perspectivas que elas encontram (ABRAMOVAY, 1998).

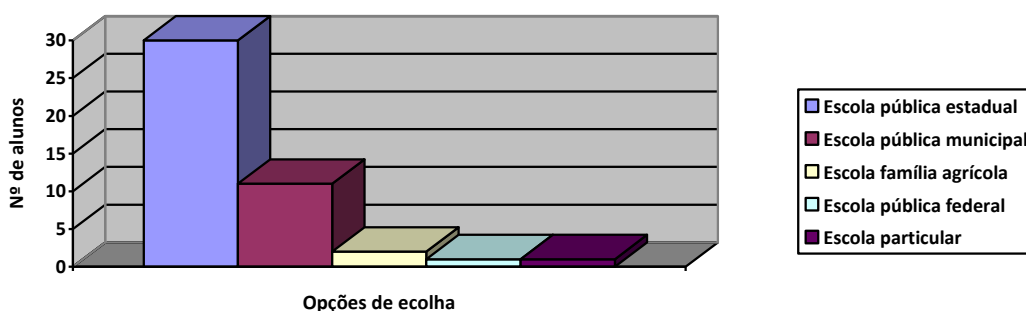
A faixa etária dos alunos componentes da pesquisa ficou compreendida entre 14 a 20 anos, sendo 17 anos a idade em que encontramos o maior número: 18 estudantes. A adequação idade/série apresentou maior distorção entre os alunos do primeiro ano, sendo encontrados 4 alunos com 17 anos e 1 com 18. No grupo composto pelos alunos do segundo e terceiro ano foram encontrados 2 alunos com 19 anos e um aluno possui 20 anos. A idade desses alunos está em desacordo com a faixa considerada regular para a série cursada, sugerindo repetência ou evasão escolar em algum momento de sua trajetória.

A situação da educação básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade-série, que indica o rumo do nível de desempenho escolar e da capacidade do sistema educacional manter a frequência do aluno em

sala de aula. Se a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural se mostra ainda mais grave. As séries iniciais do ensino fundamental apresentam uma elevada distorção idade-série com cerca de 50% dos seus alunos com idade superior a adequada. Esta questão se reflete nas demais séries, fazendo que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma defasagem ainda maior, de 64,3% (PINTO, 2006: 21).

A origem escolar não apresentou surpresas, mostrando que a maioria dos alunos é oriunda da rede estadual (gráfico 2), mas também constatando a presença das redes municipal, escolas família agrícola, federal e privada, embora em menor escala. Chamou a atenção o fato de os alunos terem concluído o 9º ano (antiga 8ª série), em sua maioria, em escolas localizadas na zona urbana, o que Caldart (2008) se refere como nucleação escolar, motivada por razões econômicas. A uniformidade de origem deveria permitir a suposição que os alunos rurais e urbanos chegassem com uma bagagem de conhecimentos similar, fato contestado pela fala de um professor que nos diz: “Os alunos do meio rural geralmente tem mais dificuldades, muitas vezes a base escolar foi mais fraca, mas mesmo assim são esforçados e determinados” (professor 7).

Gráfico 2 - Origem escolar



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

De posse da informação que os alunos cursaram boa parte, senão integralmente, os anos anteriores de sua formação em escolas localizadas na zona urbana, temos a contribuição de Lourdes Helena da Silva, bastante a propósito:

Aliás, essa é uma tendência que tem se agravado nos últimos anos com a política educacional vigente, denominada nucleação, que, sob alegação de que as escolas rurais são mais onerosas, têm estimulado as

crianças e os jovens a realizarem os estudos no meio urbano. Surgem daí iniciativas de muitas prefeituras municipais que, visando reduzir os custos, deslocam os alunos para os centros urbanos, em trajetos de muitas horas de viagem e em condições e estradas precárias. E, para acirrar ainda mais essa situação, nas escolas do meio urbano os alunos são colocados ou em salas distintas, “sala da roça”, reforçando assim a dicotomia rural-urbana; e quando colocados em uma mesma sala, onde são considerados atrasados pelos colegas do meio urbano, passam a assumir valores diferentes dos seus para serem considerados modernos (SILVA; 2003: 239-240)

A questão da importância do alojamento evidencia-se quando contabilizamos 35 alunos aí residentes, em contraste com 8 alunos residindo em repúblicas. Com os pais ou familiares, residem 6 alunos, demonstrando que não são muitos os alunos de origem rural residentes próximos ao campus. A informação sobre a moradia dos alunos do segundo e terceiro ano foi coletada no setor de assistência social, o qual nos informou também que a maioria das famílias dos cursos técnicos integrados situa-se numa faixa de renda que vai de um a três salários mínimos, evidenciando que a existência de alojamento na instituição pode ser considerada como um importante fator de permanência dos alunos, em todos os cursos.

Como nossa pesquisa foi direcionada aos alunos do meio rural, nosso primeiro questionamento aos professores foi se consideravam importante conhecer a origem dos seus alunos. A resposta parecia ser previsível, o que se confirmou, pois todos os professores afirmaram ser importante esse tipo de conhecimento. Suas justificativas é que se tornam interessantes (quadro 1), à medida que abarcam motivos diversos. Encontramos os que afirmam importante esse conhecimento para a adequação de metodologias, possíveis dificuldades em virtude de deficiências provocadas pela origem escolar, inclusão de aspectos regionais em seu conteúdo e pela valorização cultural da origem. Algumas de suas falas exemplificam o que foi dito:

*Quadro 1 - Acha importante conhecer a origem dos seus alunos? Por quê?*

Professor 2	“É importante por conhecer a origem escolar, pois a diferença de nível das escolas é muito grande, influenciando o aprendizado”.
Professor 3	“A formação técnica principalmente na área de ciências agrárias deve atender também as especificidades regionais”.
Professor 4	“Sempre falo na primeira aula que o que somos é o somatório da nossa origem, país, cidade, vivências anteriores. Assim posso saber que linguagem usar, seus interesses, seus conhecimentos, suas expectativas da disciplina e no futuro, podendo estimulá-los”.
Professor 5	“Ao conhecer a origem de cada aluno dentro de um grupo, posso traçar um perfil deste mesmo grupo e estabelecer uma estratégia de formação mais efetiva, levando em consideração as peculiaridades, aspectos culturais...”.
Professor 9	“Para que possamos conhecer a realidade destes alunos e assim adequarmos os conteúdos”.
Professor 11	“Para conhecer as peculiaridades da turma, adequar metodologias, visando facilitar o processo educativo”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

A forma como os professores identificam os alunos de origem rural pode revelar como suas representações sobre o rural são construídas. Nessa questão demos vários itens como possibilidades de resposta, podendo os professores optar por quantos julgassem adequados. A resposta mais citada foi “Solicito uma apresentação/identificação dos alunos” seguida por “Percebo sua origem no modo de falar, se vestir ou se comportar” e em “conversas ao longo do curso”. Também apresentaram outras formas de identificação como “O aluno de origem rural se sobressai nas aulas práticas” (professor 2) ou “Eles perguntam muito, contam histórias inserindo a dúvida da realidade onde vivem. Ex: lá na fazenda do meu tio é assim...! Como posso....?!?”(professor 6).

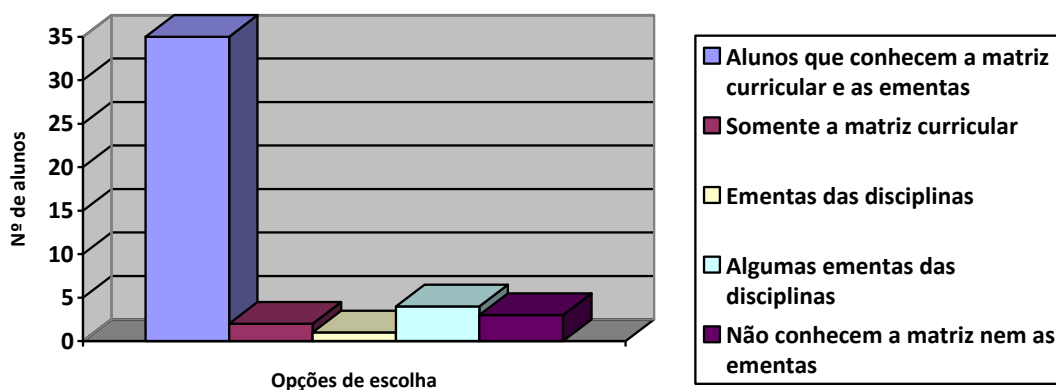
Apesar das mudanças profundas pelas quais vem passando o meio rural, algumas concepções cristalizadas se encontram presentes, alguns estereótipos ainda persistem.

Mesmo sabendo da profunda influência que o meio exerce sobre as pessoas e algumas identidades serem assumidas como forma de resistência cultural, é interessante observarmos a persistência de formas de classificação baseadas em trajes, sotaques e comportamentos.

## 5.2 – MATRIZ CURRICULAR

A importância de saber quais disciplinas serão estudadas, sua respectiva carga horária, os conteúdos que serão abordados e sua disposição na matriz curricular do curso nos levou a indagar todos os 45 alunos componentes da pesquisa sobre quais conhecimentos os mesmos possuíam da matriz curricular e de suas ementas. Da posse de suas respostas obtivemos o gráfico 3, mostrado a seguir:

*Gráfico 3 - Você tem conhecimento da matriz curricular e as ementas das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária?*



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

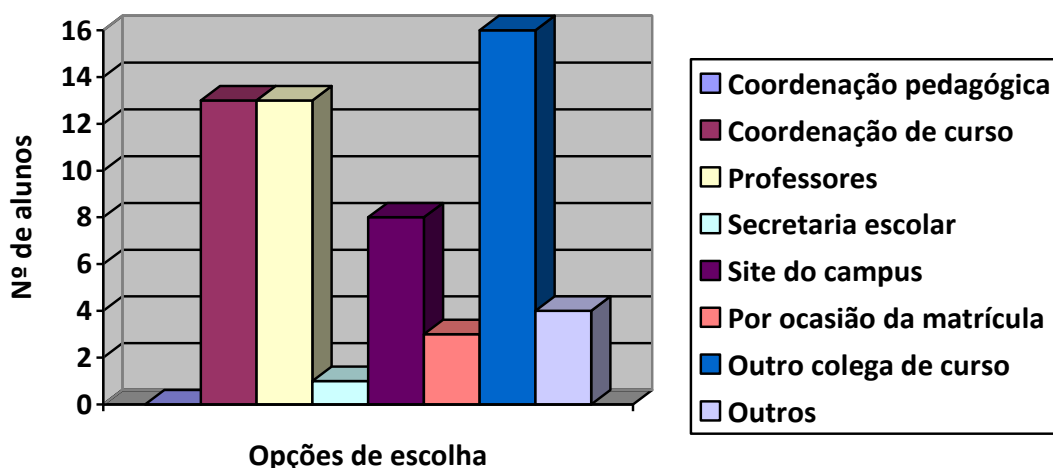
Como o gráfico condensa as respostas dos alunos das três turmas, consideramos conveniente esclarecer que dos três alunos que responderam não conhecer a matriz curricular nem as ementas, dois estão no grupo que engloba o segundo e terceiro ano e um no primeiro ano. Apesar de grande parte dos entrevistados afirmar conhecer a matriz e as ementas do curso, causa estranheza o fato de alguns alunos, dentro da mesma turma, apresentarem respostas diferentes.

No intuito de verificar como as informações sobre a matriz curricular e as ementas são apresentadas aos alunos, perguntamos aos professores da área técnica do curso se informavam aos alunos no início do ano letivo a ementa de sua disciplina e a distribuição dos conteúdos ao longo dos bimestres. A resposta sim foi unânime, diferenciando-se apenas na periodização das informações. Dois professores informam sobre as ementas bimestralmente, um informa semestralmente e outro informa aos

alunos de forma geral os conteúdos que serão abordados. Os demais informam aos alunos a programação anual da disciplina. Como 10 alunos, de acordo com o gráfico 3, não conhecem ou conhecem parcialmente a matriz curricular ou as ementas, fica a indagação se a apresentação da matriz curricular e das ementas das disciplinas está sendo feita de forma compreensível aos alunos ou se parte dos mesmos não tem dado importância ao assunto.

O conhecimento da matriz curricular e das ementas do curso chega aos alunos por variados meios (gráfico 4), de acordo com suas respostas. Podendo optar por mais de uma alternativa, os alunos afirmaram conhecer a matriz curricular e as ementas de acordo com o gráfico abaixo:

*Gráfico 4 - Se você tem conhecimento da matriz curricular e/ou das ementas das disciplinas, esse conhecimento foi através de qual fonte?*



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Os professores consideram que os alunos devam ser informados sobre a matriz curricular do curso, em ordem de citações, primeiro pela coordenação do curso, seguida pelos professores, coordenação pedagógica, site da instituição e secretaria escolar.

A importância de se conhecer as matrizes (quadro 2) foi sondada com 16 alunos do primeiro ano, sendo que todos consideraram importante esse conhecimento, apresentando como razão principalmente saber com antecedência as disciplinas que serão lecionadas para uma prévia adaptação e identificação com os conteúdos. Vejamos algumas de suas respostas:

*Quadro 2 - Você considera importante conhecer a matriz curricular e as ementas das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária?*

Aluno 2 (15 anos)	“Sim. Porque eu irei saber em o que iremos aprofundar, e posso me esforçar mais daí o professor irá saber o nosso interesse”.
Aluno 3 (15 anos)	“Sim. Pois já vou ter uma noção do que eu vou estudar ao longo do ano e se é isso mesmo que eu quero”.
Aluno 7 (17 anos)	“Sim. Pois nós sabendo o que será a matéria que estudaremos, o conteúdo é bom para nos sabermos como será nosso ano letivo”.
Aluno 10 (14 anos)	“Sim. Para saber o que estou estudando e o que vem pela frente no curso”.
Aluno 11 (17 anos)	“Sim. Pois assim saberei as disciplinas que aprenderei no curso”.
Aluno 15 (16 anos)	“Sim. Para melhor conhecer o curso”.

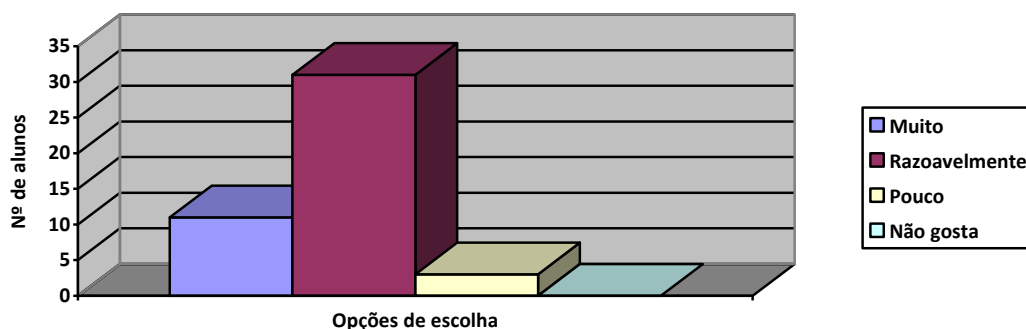
Fonte: pesquisa de campo, 2012.

A respeito da importância do estudo duas perguntas correlacionadas foram feitas aos alunos de todas as três turmas e suas respostas não se alinham, pois parecem apontar em direções contrárias. A primeira, uma questão fechada, com quatro alternativas de resposta, podendo ser escolhida apenas uma das alternativas, perguntava se acham que o estudo é muito importante, mais ou menos importante, pouco importante ou não é importante. Essa pergunta procurava identificar a percepção dos alunos sobre um tema considerado de relevância dentro do universo educacional. Também julgamos que sua resposta seria bastante previsível, pois nos remete a um senso comum.

A previsibilidade da resposta não fugiu ao padrão esperado, com todos os 45 alunos pesquisados considerando que o estudo é muito importante.

A segunda pergunta (gráfico 5), feita para verificar a continuidade da linha de pensamento, aponta uma ruptura. Perguntados se gostam de estudar, com alternativas de resposta que variavam de “muito”, “razoavelmente”, “pouco” e “não gosto”, responderam conforme mostra o gráfico:

Gráfico 5 - Você gosta de estudar?



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Nessa pergunta os alunos se manifestaram de uma forma menos pré-definida, transmitindo mais naturalidade em suas respostas. O contraste verificado entre as duas respostas nos remete a Paul Singer (2008), que afirma haver uma razoável distância entre o que os jovens consideram importante e a sua tradução em ações concretas.

Perguntamos aos alunos do segundo e terceiro ano quais as disciplinas de seu maior interesse, tanto na área técnica quanto nas disciplinas da formação básica. As preferências dos alunos em relação às disciplinas da área técnica parecem materializar a coluna vertebral do curso. Podendo eleger quantas disciplinas quisessem, os alunos assinalam se identificar mais, por ordem de citações, com Agricultura II (Fitossanidade, Olericultura, Culturas Anuais), Zootecnia II (Bovinocultura – Leite e Corte), Zootecnia I (Suinocultura, Avicultura). A carga horária dessas disciplinas somadas, perfaz um total de 480 horas, mais de um terço da parte técnica do curso. Tal escolha sugere que os alunos tragam consigo uma ideia do que seja importante saber dentro do curso, idealizando o desenho da matriz curricular.

Em relação às disciplinas da formação básica, os alunos se dispersam em várias opções. As mais lembradas foram História e Geografia, seguidas por Educação Física. Numa posição intermediária ficaram Matemática, Química e Biologia. As menos citadas foram Língua Portuguesa, Filosofia e Inglês. A seleção feita pelos estudantes parece induzir a uma preferência pelo concreto, pelo mensurável.

A matriz curricular do curso, conforme já vimos, se compõe de 13 disciplinas da educação básica e 13 disciplinas da parte profissionalizante, mas como a área da agropecuária abarca temas variados e a carga horária do curso é limitada, é fácil supor que assuntos do interesse dos alunos não sejam contemplados. Procurando saber quais

temas os estudantes gostariam de ter incluídos na matriz curricular, fizemos esse questionamento aos 29 alunos do segundo e terceiro ano. 22 alunos manifestaram sobre diversos assuntos de seu interesse que não estão presentes ou abordados superficialmente nas disciplinas. Dentre vários, inseminação artificial, tanto em bovinos quanto suínos, foi o mais lembrado. Equinos, caprinos, ovinos, piscicultura, apicultura, castração e descorna cirúrgica, forragicultura, cálculo de ração, uso de medicamentos em bovinos, manejo completo de bovinos, tanto de leite quanto de corte e criação de búfalos (bubalinocultura). Tais tópicos são relacionados à área zootécnica, citada também como deficiente em termos de aulas práticas: “Nas aulas praticas da zootecnia, nos irmos mais ao campo, aprender mais na pratica” (Aluno 23) .

Da área de agricultura foram lembrados cultivo orgânico de hortaliças, um genérico “Ver um pouco mais sobre as plantas” (Aluno 8), fitossanidade com defensivos químicos, impactos ambientais e benefícios gerados através da agropecuária, métodos agroecológicos alternativos e tratamento de madeira, além da cobrança por mais aulas práticas nas disciplinas de Irrigação e Cafeicultura.

Relacionado à área gerencial, citam empreendedorismo e gestão de pessoas. Da parte de mecanização fica um dado que nos remete à pesquisa de Capelle, quando afirma que a lida com os tratores, nos primeiros anos de funcionamento da instituição, era reservada aos alunos que tinham conduta e desempenho destacados nas atividades dentro da escola. Também se refere ao interesse dos alunos relativo aos tratores “pelo que o equipamento representava social e economicamente” (2006: 127). O trator ainda desperta interesse, mas, dada a sua relativa popularização, não nos permite afirmar se carrega o mesmo simbolismo de antes. Aparece na fala de um aluno quase como um desejo pessoal: “Sim, eu desejaria que tivesse praticas de mecanização. Eu queria aprender a dirigir tratores a manuseiar um trator enfim queria que nós ensinassem a dirigir trator” (Aluno 3).

Na mesma questão, 7 alunos disseram não ser necessário a inclusão de nenhum tema novo. Suas respostas, a maioria um lacônico “Não” (4 alunos), “Acho que já é suficiente” (2 alunos) e uma resposta que parece fugir ao tema: “Em especial não, acho que os estudantes deveriam ser mais focados”(Aluno 7),fazem-nos supor um desinteresse pelo curso.

Visto que boa parte dos alunos solicitou inclusão de novos conteúdos, indagamos aos professores sobre que autonomia possuem na mudança de conteúdos das

disciplinas que lecionam (quadro 3) , verificando que 5 consideram que têm autonomia ilimitada para fazer adequações que julgar necessárias, 2 professores não responderam e 4 se consideram limitados, dos quais somente 2 justificaram sua afirmação. Trazemos abaixo as afirmações dos professores:

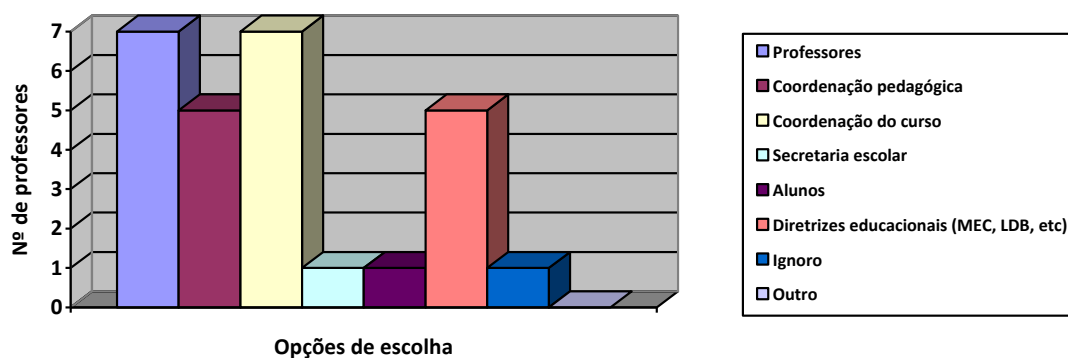
*Quadro 3 - Qual é o seu grau de autonomia para mudanças nos conteúdos da(s) disciplina(s) que leciona?*

Professor 1	“Ilimitado. A minha cadeira não é ciências exatas e sim sociais, sempre em mudanças em função de a sociedade, mercado e novas tecnologias, assim como o perfil dos alunos”.
Professor 5	“Ilimitado. Desde que o professor cumpra com a proposta básica de formação da disciplina, ele pode fazer os ajustes que julgar necessários”.
Professor 7	“Ilimitado. Tenho total autonomia, mas sempre gosto de dialogar e saber a opinião do coordenador”.
Professor 8	“Ilimitado. Acho que deveria ter uma interação maior entre os professores do curso. Falta uma discussão entre a integração dos conteúdos”.
Professor 10	“Ilimitado. Levando-se em consideração a ementa da disciplina na matriz curricular, os conteúdos podem ser adequados periodicamente com total autonomia”.
Professor 2	“Limitado. Acho que os professores deveriam ter mais autonomia, pois conhecem as necessidades do curso”
Professor 4	“Limitado. Preciso do aval das coordenações, mas cumprindo a ementa, tenho autonomia da distribuição do tempo por conteúdo, conteúdos extra-ementa”.
Professor 2	“Limitado. Acho que os professores deveriam ter mais autonomia, pois conhecem as necessidades do curso”
Professor 4	“Limitado. Preciso do aval das coordenações, mas cumprindo a ementa, tenho autonomia da distribuição do tempo por conteúdo, conteúdos extra-ementa”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

As alterações curriculares, como adequação de conteúdos em virtude de novas tecnologias, demandas do mercado, inclusão ou supressão de disciplinas, aumento ou diminuição de carga horária, são relativamente frequentes, de acordo com a Coordenação Pedagógica. A esse respeito indagamos aos professores quais segmentos da comunidade escolar que solicitavam tais alterações (gráfico 6), podendo os professores optar por mais de uma alternativa. Suas respostas são apresentadas no gráfico abaixo:

*Gráfico 6 - As mudanças que ocorrem na matriz curricular do curso são solicitadas por qual(is) segmento(s)?*



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Verifica-se no gráfico que os professores e a coordenação do curso são apontados como os segmentos que mais solicitam alterações na matriz curricular. Supõe-se que tais solicitações derivem-se da identificação de novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho, e, além disso, o contato cotidiano com as disciplinas pode indicar aos professores a carga horária mais adequada à sua totalização. Parece-nos bastante salutar o fato dos professores chamarem a si mesmos e a coordenação do curso à responsabilidade por sua atualização.

Verificamos que a Coordenação Pedagógica e as diretrizes educacionais, na visão dos professores, também se destacam como responsáveis por alterações na matriz curricular. Em entrevista com a Coordenação Geral dos Cursos Técnicos, fomos informados que as solicitações de alteração nas matrizes podem surgir tanto por demanda interna, como por adequação às diretrizes educacionais originadas de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação e Cultura – MEC, por exemplo. Citou

o caso da inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia como obrigatórias na parte da educação básica, fato que forçou a negociação da carga horária das demais disciplinas. Ressaltou ainda que toda mudança é discutida entre a Coordenação Pedagógica e a Coordenação do Curso.

Outro dado interessante é que os alunos praticamente não aparecem como solicitantes de alterações curriculares. Chama a atenção o fato de os alunos, quando indagados sobre quais conteúdos gostariam que fossem abordados na matriz do curso, foram bastante eloquentes e se mostraram pontuais ao identificar lacunas apresentadas em sua formação. Nossa pesquisa não abrangeu órgãos ou representações estudantis para aferir sua representatividade dentro da instituição, portanto não nos atrevemos a afirmar que falta espaço para que os alunos se manifestem, uma vez que não temos subsídios para tal. O certo é que a ausência dos alunos em um tema de seu estrito interesse evoca questionamentos.

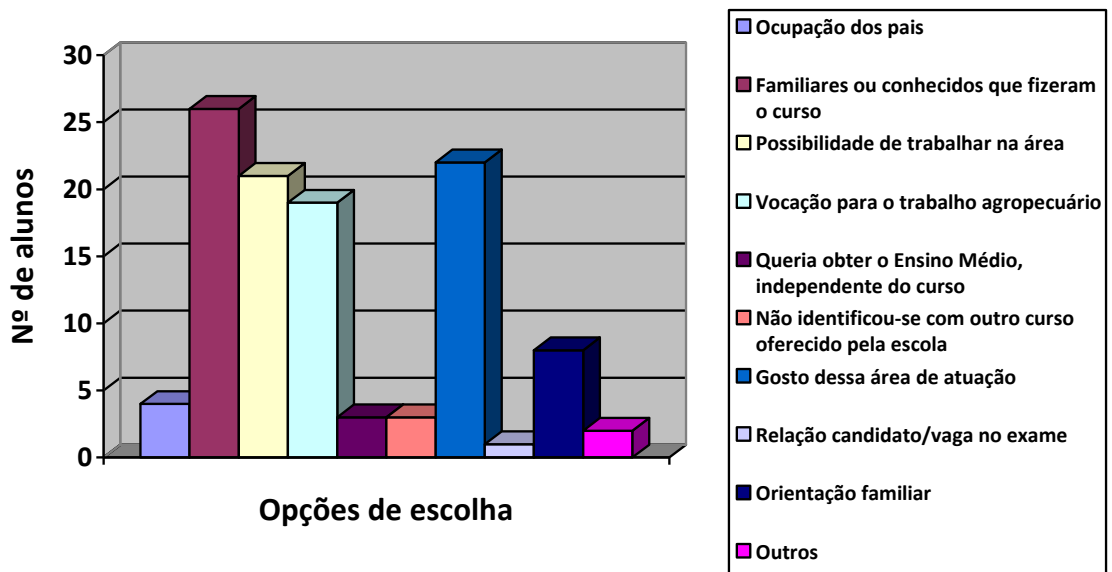
A Secretaria Escolar também é praticamente neutra em termos de solicitações de mudanças na grade curricular, sob a percepção dos docentes. Em entrevista com a mesma, ficou patente que frequentes alterações na matriz do curso dificultam os registros escolares, estando às vezes para séries distintas, duas matrizes diferentes em vigor. A diferença em carga horária ou número de disciplinas pode vir a ser um problema quando, por exemplo, um aluno for reprovado em uma matriz e a série a ser repetida já estiver enquadrada em outra.

Na busca em saber quais segmentos da comunidade acadêmica participaram da elaboração da matriz curricular em vigor no Curso Técnico em Agropecuária, fizemos esse questionamento à Coordenação Geral de Ensino Técnico, sendo informados que a matriz atual foi elaborada com a participação dos professores, Coordenação de Curso e Coordenação Pedagógica.

### **5.3 – O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Questionamos os 45 alunos pesquisados sobre quais motivos os levaram a escolher o Curso Técnico em Agropecuária entre os cursos técnicos integrados oferecidos pelo campus (gráfico 7). Os estudantes podiam escolher mais de uma alternativa dentre as dez opções apresentadas. Suas respostas estão alinhadas a seguir:

Gráfico 7 - O que o influenciou na escolha do Curso Técnico Integrado em Agropecuária:



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

A escolha parece corroborar o que Maria José Carneiro afirma. Segundo a autora, dos jovens rurais ouvidos na pesquisa que deu origem a sua obra, 78% citaram a família como “mais importante no papel de orientadora e como fonte de apoio pessoal” (2008: 256). Também torna-se bastante interessante que a “Possibilidade de trabalhar na área” apareça em terceiro lugar, parecendo sugerir que os alunos procuram seguir uma tradição familiar de trabalho na agricultura, além de satisfazer seus próprios gostos, para depois se preocuparem com o mercado de trabalho.

Aos alunos do segundo e terceiro ano foi perguntado se o conhecimento que possuíam antes do ingresso à escola, fruto da convivência no meio rural, tem sido válido para a compreensão do conteúdo nas disciplinas do curso, obtendo uma resposta afirmativa por parte de 23 alunos (79,3%) e 6 (20,7%) se manifestaram de forma negativa à questão.

As respostas afirmativas (quadro 4) reforçam a prática dos alunos nos temas relacionados às disciplinas como importante fator para a compreensão do conteúdo das mesmas, visível nas seguintes falas:

*Quadro 4 - O conhecimento que você possuía antes do ingresso à escola, fruto de sua convivência no meio rural tem sido válido para a compreensão de conteúdo nas disciplinas do curso?*

Aluno 1 (17 anos)	“Sim. Porque muitas das coisas que aprendo agora só está mais profundo do que eu sabia (Aprofundando mais, pelo fato de morar no meio rural muitas práticas aprendemos com nossos pais)”.
Aluno 9 (17 anos)	“Sim. Porque o que já aprendemos fora da escola ajudou a despertar mais interesse na hora de estudar aquele assunto”.
Aluno 5 (17 anos)	“Sim. Pois no meio rural onde convivo lido com a pratica das atividades aqui passadas pelos professores, onde ao praticá-las aqui no campus juntamente com as aulas teóricas sinto melhor e com maior entendimento sobre o assunto que o professor nos quer passar”.
Aluno 18 (17anos)	“Sim. Muitas coisas básicas que aqui ensinam eu já sabia, ficando assim mais fácil para o meu aprendizado”.
Aluno 20 (16 anos)	“Sim. Eu conhecendo a vivência na zona rural é mais proveitoso porque eu já ingresso no curso sabendo várias coisas sobre a agropecuária principalmente sobre as práticas”.
Aluno 2 (16 anos)	“Não. Pois meu pai é produtor de gado (boi) de corte e não vimos essa disciplina ainda”.
Aluno 4 (19 anos)	“Não. Muitas coisas que são ensinadas aqui eles não conhecem no meio rural”.
Aluno 19 (18anos)	“Não. Pois tudo o que eu sabia no campo não tem nada a ver com o que aprendi aqui”.
Aluno 24 (17 anos)	“Não. Porque é bem diferente do meu dia-dia”.
Aluno 25 (18 anos)	“Não. Pois agora que estou obtendo conhecimentos práticos e especializados no curso de agropecuária”.
Aluno 26 (16 anos)	“Não”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Os estudantes que responderam negativamente à questão (alunos 2, 4, 19, 24, 25, 26) apontam principalmente para as diferenças entre o que é abordado nas disciplinas e o que vivenciam em seu meio. Suas justificativas, embora bastante sintéticas, sinalizam

um descompasso entre o que se ensina e o que é a realidade desses alunos. O número reduzido de alunos pesquisados e variáveis como região de origem, nível socioeconômico das famílias, a possibilidade (ou não) do acesso à informação e novas tecnologias, entre outros, torna temerário qualquer afirmação que vincule diretamente o desencontro entre os conhecimentos dos alunos e os conteúdos curriculares vinculados nas disciplinas. Quaisquer que sejam as razões, o alerta se materializa em suas respostas:

A opinião positiva que a maior parte dos alunos demonstra em relação aos conhecimentos que trazem consigo é compartilhada por todos os professores entrevistados (quadro 5), quando questionados sobre ser válido ou não o conhecimento que os estudantes apresentam. Transcrevemos a seguir algumas de suas respostas:

*Quadro 5 - O conhecimento que os alunos de origem rural possuem antes do ingresso à escola, fruto da sua convivência no meio rural, têm sido válido para a compreensão de conteúdos nas disciplinas do curso?*

Professor 1	“Pela sua vivência cultural”.
Professor 2	“O conhecimento que o aluno possui facilita seu entendimento do conteúdo”.
Professor 3	“É extremamente oportuno este conhecimento prévio, principalmente quando se observa que cada vez mais o contingente desses alunos tem menor representatividade nas turmas e isto motiva os demais”.
Professor 4	“Conseguem ter uma visão mais aplicada e crítica sobre o conteúdo que ministram, contribuem para o aprofundamento dos conteúdos”.
Professor 5	“Uma formação sólida e consistente precisa levar em consideração estes aspectos culturais, experiências do meio de origem”.
Professor 7	“Os alunos auxiliam nas aulas com exemplos de vivência familiar, às vezes surgem até debates; cada um contando algo vivido”.
Professor 8	“Acho que levam a disciplina com maior dedicação”.
Professor 9	“Muitos dos alunos já trazem um nível de conhecimento e até vivência, que se oportunizarmos a participação dos mesmos

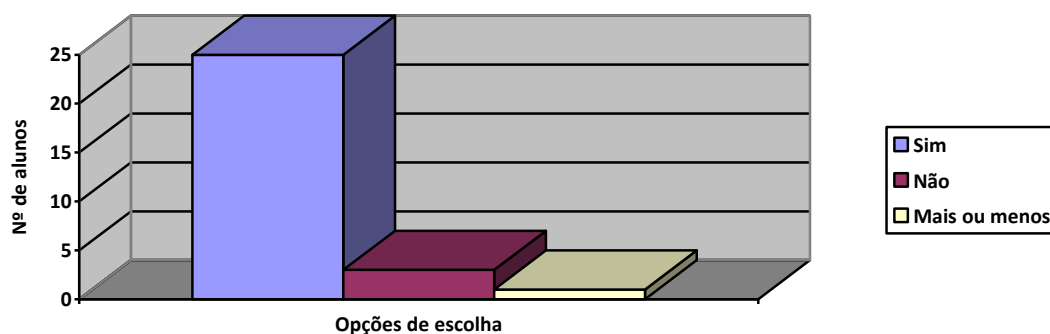
	pode melhorar o processo de ensino aprendizagem”.
Professor 10	“Tratando-se de disciplinas técnicas, a vivência e o empirismo, desenvolvidos no meio rural, são aspectos relevantes para a correlação de conteúdos”.
Professor 11	“A maioria deles possui uma pequena criação”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Da obra “Juventude rural em perspectiva” uma frase de Maria Nazareth Wanderley parece sintetizar o que os professores afirmaram acima: “O jovem rural que tem 18 anos sabe ser agricultor: ele tem o conhecimento de como se faz para ser e o que ser agricultor exige, enfim, tem a competência para a profissão” (2007: 137).

A aplicabilidade dos conteúdos no meio rural, importante quando se pensa na capilaridade da instituição, em sua capacidade de transferência de conhecimento, pergunta também dirigida aos 29 alunos do segundo e terceiro ano, originou o gráfico 8, ilustrado abaixo:

*Gráfico 8 - Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural que você conhece?*



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Transcrevemos abaixo a fala dos estudantes (quadro 6), iniciando com as respostas discordantes sobre a aplicação e viabilidade dos conteúdos ao meio rural, que, apesar de serem em um pequeno número, não são menos importantes, devido às reflexões que provocam:

*Quadro 6 - Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural que você conhece?*

Aluno 5 (17 anos)	“Não. Pois na escola agente aprende coisas novas, pois por ser filho de pequeno produtor, foge um pouco da realidade”.
Aluno 10 (17 anos)	“Mais ou menos, pois muitas coisas que eu já sabia lá no campo, quando eu cheguei aqui vi que era totalmente diferente”.
Aluno 20 (16 anos)	“Não. Falta de favorecimento da região, como disponibilidade de chuva e outros meios que possa ajudar”.
Aluno 27 (17 anos)	“Não. Até hoje não vi nada que fosse viável, os métodos que são passados a nós são todos métodos caros e complexos”.
Aluno 1 (17 anos)	“Sim. Porque com pequenos detalhes que você emprega em determinado meio você obtém bons resultados se for bem aplicado e planejado em detalhes”.
Aluno 2 (16 anos)	“Sim. Melhora a produção da roça”.
Aluno 13 (17 anos)	“Sim. Porque para ter uma boa produção e um bom negócio para a vida hoje em dia deve se fazer de forma mais correta e mais prática”.
Aluno 8 (17 anos)	“Sim. A maioria das disciplinas técnicas visa trabalhar com o homem do campo, procurando novas tecnologias e inovações na área animal e agrícola”.
Aluno 19 (18 anos)	“Sim. Com as técnicas há uma maior preocupação como por exemplo, a calagem do solo, análise, isso não se usa a fazer”.
Aluno 22 (19 anos)	“Sim. Porque já me dá condição de resolver alguns problemas no meio rural em que vivo”.
Aluno 29 (17 anos)	“Sim. Pois as técnicas que são ministradas pelos professores atuam de forma precisa sobre os problemas que encontramos a nível de campo onde o conhecimento que recebemos em sala de aula nos deixa haptos a resolver esses problemas”.
Aluno 11 (16 anos)	“Sim. Porque diversas práticas que ensinam aqui são feitas através de anos de estudos, coisa que a maioria dos produtores rurais não tem, e que futuramente possamos passar para eles”.

	esses conhecimentos adquiridos na área”.
Aluno 24 (17 anos)	“Sim. Pois lá no passado, antes de vim estudar aqui, em nossos manejos eram de maneira muito rudimentar, agora com base no conhecimento adquirido dentro do campus, repasso e aplico em nosso manejo rural para uma melhor produção e assim posteriormente um melhor resultado”
Aluno 23 (18 anos)	“Sim. Sem esse curso eu iria estar trabalhando igual ao meu pai sem usar a cabeça”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Dentre os 25 alunos do segundo e terceiro ano que consideram os conteúdos do curso como viáveis e aplicáveis ao meio de origem, encontramos os que encaram esses conteúdos do ponto de vista da produção (alunos 2 e 13).

Outros enxergam os conteúdos como portadores de novidades e creditam às técnicas soluções de problemas no meio rural (alunos 8, 19, 22, e 29).

Também encontramos aqueles que, apesar de responderem afirmativamente à questão, confrontam o conteúdo transmitido e as técnicas agropecuárias de suas regiões (alunos 11 e 24) assumindo uma postura de hierarquização do conhecimento, com uma visível valorização do aprendizado no campus. Um confronto geracional pode ser visualizado na resposta do aluno 23, ao se referir à forma como o pai trabalha “sem usar a cabeça”. O aluno parece partir da premissa que o curso o capacitará a fugir da ignorância paterna.

Como contraponto a opinião dos alunos, selecionamos algumas respostas dos professores (quadro 7) quando inquiridos sobre o mesmo tema:

*Quadro 7 - Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural de origem dos alunos?*

Professor 1	“Aplicar novas tecnologias, mais rápidas, mais baratas, mais eficiente e lucrativas, gerando mais emprego e renda ao meio rural”.
Professor 2	“O que ele aprende na disciplina são conceitos práticos e aplicáveis a qualquer propriedade”.
Professor 4	“A maioria dos alunos do meio rural são da agricultura

	familiar. Sempre apresento sistemas de produção e técnicas para a agricultura empresarial, mas o mais importante para mim é o desenvolvimento da agricultura familiar e meus conteúdos vão de encontro a isto”.
Professor 5	“Por mais simples que seja a realidade cultural do meio de origem destes alunos, o conteúdo técnico necessita atender também à ela, do contrário, perderia a sua funcionalidade”.
Professor 9	“Posso responder sobre a disciplina bovino leite/corte. Os conteúdos possuem aplicação no meio rural. Ainda continuo acreditando que se aprende muito fazendo, infelizmente a carga horária das disciplinas técnicas verificando a cada dia mais reduzida”.
Professor 10	“Certamente. Contudo existem tecnologias distintas para cada escala de produção. Ou seja, a aplicação e viabilidade dependerão do sistema de produção adotado e condições econômicas da(s) família(s)”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Da posição assumida pelos professores depreende-se a preocupação de que os conteúdos realmente possam ser replicados no meio rural, independente do nível tecnológico que a região de origem dos alunos possa apresentar. A presença da agricultura familiar é percebida pelos professores, que tentam adequar seus conteúdos para atender suas especificidades ao mesmo tempo que também se preocupam com a agricultura empresarial. Essa tentativa de atender a sistemas agrícolas que apresentam características bastante diversas, parece partir exclusivamente da visão dos professores, já que não encontramos tópicos que se relacionem diretamente à agricultura familiar, tanto no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, quando descreve (sucintamente) o que seriam as atividades do Técnico em Agropecuária, ou no objetivo do curso, constante na página dedicada ao curso no site da instituição.

O curso Técnico em Agropecuária deveria ter, na opinião de grande parte dos alunos pesquisados, um cunho mais prático. As aulas práticas são muito cotadas dentro do curso, sendo apontadas como fixadoras do conhecimento e facilitadoras da aprendizagem. A visão apresentada pelos estudantes de como seria o exercício

profissional do Técnico em Agropecuária prioriza as aulas de campo, consideradas ainda em número insuficiente e em alguns casos deficientes em termos de estrutura. O papel dos professores é apontado em situações opostas, ora como se empenhando ao máximo em dar aos alunos as condições efetivas de aprendizagem, ora como responsáveis pela pouca quantidade de aulas práticas. A qualidade das mesmas, de uma forma geral, é considerada boa e os problemas enumerados são relacionadas à infraestrutura e carga horária do curso, considerada baixa por alguns. Citam ainda as viagens técnicas como componente da parte prática do curso e a desproporcionalidade entre as aulas teóricas e as aulas práticas.

A pergunta que motivou as respostas acima foi “Sente-se satisfeito com a quantidade e qualidade das aulas práticas?” (quadro 8), feita aos alunos do segundo e terceiro ano, obtendo entre os 29 alunos consultados, 19 que se sentem entre razoavelmente, pouco ou não satisfeitos e 10 alunos que se sentem muito satisfeitos com a quantidade e qualidade das aulas práticas. Algumas respostas ilustram seus pontos de vista:

*Quadro 8 - Sente-se satisfeito com a quantidade e qualidade das aulas práticas?*

Aluno 1 (17 anos)	“Razoavelmente (mais ou menos). Porque não fazemos muitas aulas práticas não, então nesse caso que os professores ficam devendo para nós”.
Aluno 2 (16 anos)	“Razoavelmente (mais ou menos). Acho que deveria ter mais, e devia mudar um pouco os métodos agrícolas da escola”.
Aluno 3 (18 anos)	“Razoavelmente (mais ou menos). Eu pretendo trabalhar como técnico em Agropecuária e lá no meu trabalho vou ver a maioria das vezes somente a prática. E aprendo muito mais fazendo a prática do que a teoria”.
Aluno 5 (17 anos)	“Razoavelmente (mais ou menos). Pois em nossa carga horária a poucas aulas praticas, assim quem nunca se presenciou no meio rural acaba sendo prejudicados, mais a questão de qualidade estão boas mais necessitasse de pequenas melhorias”.
Aluno 6 (16 anos)	“Não. Deveria ter mais aulas técnicas, viagens, e maior carga horária do curso”.

Aluno 12 (16 anos)	“Não. Porque vejo que o número de aulas práticas é muito baixo em vista do número de aulas técnica e no mercado de trabalho não adianta nada saber na teoria e não saber aplicar na prática”.
Aluno 18 (17 anos)	“Pouco. Porque nós não aprendemos só ficando dentro de sala, precisamos ir muitas vezes para o campo, não tem como, porque são poucas aulas para fazer isso”.
Aluno 24 (17 anos)	“Razoavelmente (mais ou menos). Hoje em dia os cursos mais valorizados são os superiores, e para cursar temos que ter mais conhecimento do médio (pra prestar vestibular) mais não podemos esquecer que o curso é técnico e não pode faltar aulas práticas”.
Aluno 27 (17 anos)	“Não. São insuficientes, colocadas em segundo plano”.
Aluno 28 (17 anos)	“Pouco. Pois tem poucas aulas práticas e não tem estrutura para ter elas, fazendo com que deixemos de aproveitar muito detalhes que seriam interessantes com essas aulas”.
Aluno 29 (17 anos)	“Pouco. Pois algumas aulas práticas não tem tempo necessário para sua total realização, comprometendo nosso aprendizado e algumas matérias práticas tem uma carga horária muito reduzida onde não vemos todo o conteúdo (As vezes falta materiais para as aulas práticas)”.
Aluno 8 (17 anos)	“Muito. A medida que você pratica as coisas no campo, as ideias ficam mais explícitas dando aos aluno uma qualidade da aula”.
Aluno 10 (17 anos)	“Muito. Porque eu tento me esforçar para aprender e os professores ensinam o máximo que eles podem, mas tem um porém a carga horária do curso está muito pouca e não se tá aprendendo muito”.
Aluno 22 (19 anos)	“Muito. Pois tendo aulas teóricas e logo após ir ao campo faz com que nós alunos fixamos melhor o conteúdo”.
Aluno 23 (18 anos)	“Muito. Porque 75% do que eu aprendo é nas aulas práticas”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Vimos implicitamente nas respostas de alguns alunos uma crítica aos professores, indiretamente apontados como responsáveis pela pouca quantidade de aulas práticas. Na

visão de Sacristán, ele ocupa um papel central dentro do processo de ensino e aprendizagem, não devendo ser subestimado, muito embora sofra limitações pela própria natureza da prática curricular.

O professor é uma fonte de estimulação particular, o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino, ao mesmo tempo que transmissor e modulador de outras influências exteriores. [...] Mas não podemos esquecer que suas habilidades profissionais não são tudo, pois em grande medida, seu papel pedagógico está marcado pela divisão de competências profissionais que o currículo lhe reserva. Nas atuais circunstâncias, o professor é tanto o executor de diretrizes marcadas a partir de fora quanto o criador das condições imediatas de experiência educativa (SACRISTÁN, 2000: 93)

Buscando seguir a mesma linha de pensamento, perguntamos aos professores se havia solicitação por parte dos alunos de origem rural por mudanças nas aulas práticas (quantidade, qualidade, materiais utilizados, práticas a serem abordadas, etc.) (quadro 9). 8 professores ( 72,7%) responderam que sim, enquanto 3 professores (27,3%) afirmaram que os alunos não fazem solicitações por mudanças nas aulas práticas. Essas respostas negativas contradizem a opinião dos alunos, sugerindo que os mesmos não manifestam o que pensam. Por outro lado, o alcance da pesquisa não permite concluir porque os alunos não manifestam sua opinião ou porque sua manifestação em um assunto que consideram tão importante não tem chegado a todos os professores. Podemos sugerir apenas que os alunos temem que suas opiniões não sejam relevantes, ou que os professores a elas não darão importância. Também poderia ser falta de espaço para participação dos discentes. Qualquer que seja o motivo, o fato é que alguns professores não estão informados da opinião de boa parte dos alunos pesquisados (professores 4, 7 e 8). Trazemos agora as respostas dos professores sobre o tema:

*Quadro 9 - Há solicitação por parte dos alunos de origem rural por mudanças nas aulas práticas( quantidade, qualidade, materiais utilizados, práticas a serem abordadas, etc.)?*

Professor 4	“Não”.
Professor 7	“Não. No geral eles só elogiam”.
Professor 8	“Não. Infelizmente eles não pedem nenhuma mudança”.

Professor 2	“Sim. Porque o número de aulas é insuficiente para desenvolver as práticas de campo”.
Professor 3	“Sim. Ainda que não seja tão frequente, até porque a carga horária dificulta as atividades práticas”.
Professor 1	“Sim. Os rumos e objetivos (modelo) estão cada vez mais teóricos e virtuais, nem sempre atende ao que os alunos vieram buscar. Outro a maioria dos alunos querem vestibular”.
Professor 6	“Sim. A disciplina que leciono é teórica, eles sempre pedem aulas práticas. No bimestre passado como o conteúdo estava adiantado <i>consegui dar uma aula prática de ordenha</i> – foi extremamente proveitoso”(grifo nosso).
Professor 9	“Por quantidade de aulas e o setor de bovino de leite ter perdido em qualidade, quantidade, mesmo com as contratações vultosas de pessoal. E o setor de bovino de corte inexistente ou nunca existiu no nosso campus”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Os outros professores que responderam haver solicitações dos estudantes por mudanças nas aulas práticas parecem estar mais próximos aos interesses dos alunos (professores 2 e 3) e suas justificativas expressam um ponto de vista semelhante dos mesmos.

O direcionamento do curso e o propósito de alguns alunos em cursarem o nível superior (professor 1) aparecem como razão entre o desencontro do que a instituição oferece e os objetivos dos alunos.

Mesmo os alunos pedindo aulas práticas e a importância dessas ser reconhecida parecem estar subordinadas às aulas teóricas e a necessidade em cumprir o conteúdo previsto (professor 6).

A questão de infraestrutura e organização do setor, bem como a carga horária são apontados como fatores que interferem na quantidade e qualidade das aulas práticas (professor 9).

Indagamos aos professores se os alunos de origem rural apresentam diferenças no seu aproveitamento ou no desempenho nas aulas práticas em relação aos alunos de origem urbana (quadro 10), já que em tese teriam mais contato com situações

semelhantes. Apenas dois professores dos 11 entrevistados, professor 6 e professor 9, responderam que não há diferenças de desempenho e aproveitamento entre os alunos de origem rural e os alunos de origem urbana. De uma forma geral percebe-se nas respostas dos professores que os alunos de origem rural se sentem bastante à vontade quando as aulas são ministradas de forma prática e utilizam de seus conhecimentos e habilidades como forma de destaque dentro da turma. Os professores sublinham também a motivação e o interesse dos alunos quanto às aulas práticas. Suas falas são expostas a seguir:

*Quadro 10 - Há alguma diferença no aproveitamento ou no desempenho nas aulas práticas pelos alunos de origem rural em relação aos alunos de origem urbana?*

Professor 1	“Sim. Pela facilidade de lidar com o segmento físico/operacional”.
Professor 2	“Sim. O aluno tem mais interesse em aprimorar e aplicar seus conhecimentos na área de origem”.
Professor 3	“Sim. Praticamente são estes alunos que mais participam das atividades práticas, quando não somente eles é que fazem as práticas”.
Professor 4	“Sim. Os da área rural têm maior desenvoltura e facilidade para as atividades de campo, aproveitam mais estas aulas e estimulam os colegas da área urbana”.
Professor 5	“Sim. Nas aulas práticas, os alunos de origem rural normalmente apresentam melhor participação e desempenho, percebe-se motivação diferenciada”.
Professor 6	“Não. Entretanto demonstram muito interesse e gostam de demonstrar o conhecimento e a habilidade que possuem”.
Professor 7	“Sim. Os alunos do meio rural geralmente tem mais dificuldades, muitas vezes a base escolar foi mais fraca, mas mesmo assim são esforçados e determinados”.
Professor 8	“Sim. Eles perguntam mais sobre a parte prática”.
Professor 9	“Não. Os alunos de origem urbana, realmente tem menos vivência /experiência, mas quando se sentem estimulados ou gostam do que falem, este desequilíbrio vai se tornando imperceptível”.
Professor 10	“Sim. Devido a um costume maior em operacionalizar ferramentas, disposição física e à aptidão natural dos alunos de

	origem rural”.
Professor 11	“Sim. Pois a maioria deles já tem contato prévio com alguma criação animal”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Quando perguntamos aos alunos do primeiro ano sobre como avaliam o nível de conhecimento que já possuem, dos 16 alunos pesquisados, 13 julgaram ter um conhecimento médio, pois apenas conhecem ou o manejo prático ou a teoria, 2 dizem ter um conhecimento alto, pois dominam o conhecimento teórico e o prático e 1 aluno afirma possuir um baixo nível de conhecimento, não dominando nem a teoria ou a prática.

A percepção que os alunos têm do nível de seu conhecimento é semelhante à avaliação que os professores fazem dos mesmos quando questionados sobre o grau de conhecimento que os estudantes apresentam. Entre os 11 professores consultados, 1 não respondeu à questão, 8 percebem um nível médio de conhecimentos e 2 consideram esse nível baixo. Assim, consideramos que os alunos de origem rural já partem de um ponto de largada à frente dos alunos de origem urbana, se considerarmos especialmente a parte técnica do curso, mesmo que a maioria dos entrevistados nesse quesito, professores e alunos ingressantes, o considerem um conhecimento médio.

#### **5.4 - EXPECTATIVAS**

Com o objetivo de verificar o retorno dos conhecimentos adquiridos na instituição ao meio de origem, perguntamos aos alunos do segundo e terceiro ano se pretendiam contribuir com esses novos conhecimentos nos lugares de onde vieram (quadro 11). 25 alunos (86,2%) responderam sim, pretendiam repassar seus novos conhecimentos, enquanto 4 (23,8%) disseram não.

Vários motivos foram elencados como justificativa pelos alunos que responderam afirmativamente, notadamente a associação feita por parte dos pesquisados entre a formação técnica e o serviço de extensão rural (alunos 7, 8, 12, 17 e 25). Os alunos parecem definir o retorno de seus conhecimentos como uma forma de extensão, perceptível em suas palavras, como “orientar”, o uso do plural ao se referirem a

“produtores”, “proprietários”, evocando a ideia de transmissão de conhecimento perante um grupo, ideia ainda comum quando se pensa em extensão<sup>11</sup>. Algumas de suas falas são:

*Quadro 11 - Com o conhecimento adquirido, na sua formação técnica, você pretende contribuir com o meio rural de origem?*

Aluno 7 (17 anos)	“Sim. Com esse conhecimento vou poder orientar pequenos e médios produtores, e familiares à fazerem algo que lhe beneficie mais”.
Aluno 8 (17 anos)	“Sim. Em nossa região o serviço está voltado mais ao meio rural como a Emater, Embrapa, IMA e outros”.
Aluno 12 (16 anos)	“Sim. Ajudando produtores de minha região, dando assistência a quem precisar, fazer minha região crescer, etc”.
Aluno 17 (17 anos)	“Sim. Porque através do meu conhecimento adquirido possa ajudar proprietários da região a melhorar suas técnicas de manejo e integração a pecuária”.
Aluno 25 (18 anos)	“Sim. Pois com o conhecimento técnico podemos ajudar muitas pessoas que não tem informações de muita importância sobre o meio rural, e com nossa formação podemos ajuda-los”.
Aluno 1 (17 anos)	“Sim. Porque quero fazer com que a propriedade do meu pai possa render algo pra minha família”.
Aluno 6 (16 anos)	“Sim. O que é aprendi aqui posso melhorar o trabalho em casa”.
Aluno 9 (17 anos)	“Sim. Porque não vou ficar longe de casa”.
Aluno 10 (17 anos)	“Sim. Porque poderei ajudar o meu pai com os conhecimentos necessários, mas se possível sair para trabalhar o conhecimento talvez eu possa passar adiante”.
Aluno 23 (18 anos)	“Sim. Pois pretendo ajudar meus pais”.
Aluno 2 (16 anos)	“Sim. Pretendo fazer um curso superior primeiro, continuando na área e depois prestar serviços no meio rural”.
Aluno 14 (17 anos)	“Sim. Sim. Que eu gosto muito desta área, mas vou tentar em

<sup>11</sup> A esse respeito vale consultar Paulo Freire em “Extensão ou Comunicação?”(1983).

	veterinária e agronomia, para ter um estudo mais completo”.
Aluno 22 (19 anos)	“Sim. Pretendo contribuir com o meio rural, mas avançando os conhecimentos com algum curso superior, na verdade quero cursar medicina veterinária”.
Aluno 24 (17 anos)	“Sim. Ser agrônomo”.
Aluno 26 (16 anos)	“Não. Porque lá não tem muita produção é mais mesmo para agricultura familiar e eu procuro um local que produza para o comércio”.
Aluno 27 (17 anos)	“Não. Porque no meio rural de onde venho as condições de trabalho são muito precárias”.
Aluno 29 (17 anos)	“Não exatamente, se eu for para o mercado de trabalho, tentarei um local de maiores salários e melhores condições de atuação no meu trabalho, o que é pouco provável que eu encontre na minha região de origem”.
Aluno 28 (17 anos)	“Não. Pois logo após o terminio do curso tecnico pretendo estudar (especializar) em outra área diferente”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Outros alunos evidenciam em suas respostas a importância da família (alunos 1, 6, 9, 10 e 23), fato já notado anteriormente quando perguntados sobre as influências em sua opção pelo curso Técnico em Agropecuária. Um dado que chama nossa atenção para a ligação dos estudantes e suas famílias pode estar relacionado à faixa etária dos mesmos, situada em torno dos 17 anos, uma idade ainda bastante dependente dos pais. Nota-se em algumas de suas afirmações o valor que é dado ao grupo familiar e o desejo de contribuir para sua melhoria, parecendo querer retribuir o investimento e a confiança depositada neles.

Alguns alunos querem primeiro aprofundar os conhecimentos na área antes de se dedicarem ao meio rural, mencionando o desejo de cursarem o terceiro grau (alunos 2, 14, 22 e 24), mas sem se afastarem de suas origens.

A origem dos alunos, por mais paradoxal que pareça, é apontada como principal obstáculo por aqueles que dizem não pretender retornar seus conhecimentos (alunos 26, 27 e 29). Esses alunos enxergam limitações em seu meio que os impedem de se realizar profissionalmente.

Encontramos ainda um aluno que justifica sua resposta negativa ao dizer que pretende mudar de área após a conclusão do curso técnico (aluno 28).

A resposta dos alunos a essa pergunta nos faz refletir sobre uma situação semelhante, extraída do capítulo “Juventude como coorte” da obra “Retratos da juventude brasileira”, no qual Paul Singer nos traz os seguintes dados:

Verifica-se que apenas 22% dos jovens fazem ou desejam fazer alguma coisa pela comunidade. É pouco diante dos 57% que dizem acreditar que os jovens podem mudar muito o mundo e os 27% que dizem que podem mudá-lo um pouco. Apenas um pouco mais de um quarto dos que acham que os jovens *podem mudar o mundo* muito ou pouco gostaria de ajudar a própria comunidade. Essa diferença entre os que dizem que podem e os que dizem que querem indica o hiato que vai da teoria à prática (SINGER, 2008: 34).

A contradição que parece estar expressa entre as respostas dos alunos e a análise de Paul Singer nos faz refletir sobre assumirmos romanticamente posições que podem não se realizar. A possibilidade das respostas afirmativas dos estudantes estarem distantes de sua concretização não deve ser descartada, situando no espaço entre o que se diz e o que realmente se faz.

A influência do curso Técnico em Agropecuária na postura dos alunos perante os novos conhecimentos foi avaliada na indagação feita aos 29 alunos agrupados no segundo e terceiro ano se pretendiam modificar suas práticas a partir dos conhecimentos adquiridos, o que foi afirmado por 23 (77,7%) dos estudantes; 2 (6,89%) ainda estão em dúvida sobre mudar ou não suas práticas e 4 (13,41%) não pretendem mudar suas práticas, mesmo após os conhecimentos adquiridos durante o curso.

A análise das respostas dos alunos é (quadro 12) é bastante sugestiva, principalmente daqueles alunos que afirmam pretender mudar suas práticas, referindo-se aos conhecimentos adquiridos anteriormente ao curso como “errado”, “rudimentar”, “não é o correto” (alunos 11, 21, 22, 23 e 29). A ideia de superioridade dos saberes institucionalizados aparece explícita em algumas respostas, não dando espaço ao diálogo entre o que trouxeram consigo e sua nova bagagem cultural. A aceitação do novo parece ser de uma forma muito passiva, não levantando a possibilidade do questionamento. Vejamos o que nos dizem algumas respostas:

*Quadro 12 - Você pretende modificar suas práticas a partir dos conhecimentos adquiridos?*

Aluno 11 (16 anos)	“Sim. Várias práticas que fazia errado, pretendo retoma-las de maneira correta”.
Aluno 21 (18 anos)	“Sim. Pois antes fazíamos de forma rudimentar ultrapassada e agora com melhores conhecimentos de como fazer correto irei mostrar aplicar no meu dia a dia como fonte de iriquecer o conhecimento e melhorar o que estava sendo feito errado”.
Aluno 22 (19 anos)	“Sim. Porque eu sei que o conhecimento daqui e mais eficiente”.
Aluno 23 (18 anos)	“Sim. Pois do jeito que sei não é o correto e com as práticas saberei as melhores coisas a fazer”.
Aluno 29 (17 anos)	“Sim. Pois o estudo nos mostra a forma correta de trabalho, realizando o mesmo não só por realizar, mas tendo total domínio e conhecimento sobre as práticas agropecuárias”.
Aluno 2 (16 anos)	“Sim. Aumentar a lucratividade”.
Aluno 7 (17 anos)	“Sim. Principalmente a administração que e o item em primeiro lugar na minha opinião”.
Aluno 14 (17 anos)	“Sim. Para melhorar os rendimentos da pecuaria leiteira que e a minha favorita e presiso de profissionais competentes neste pais”
Aluno 19 (18 anos)	“Sim. Pois sabendo como manejar outras práticas vou poder agir melhor em algumas situações, ou seja, o trabalho será mais compensativo”.
Aluno 9 (17 anos)	“Mais ou menos. Pretendo comparar e juntar o que eu já sabia com o que eu aprendi aqui”.
Aluno 25 (18 anos)	“Não. Porque o que agente aprende aqui não é exatamente igual nas praticas, na prática é mais garantido”.
Aluno 26 (16 anos)	“Não. Estamos aqui para aprender o que é correto. Mas nem sempre é isso que vemos dentro da nossa propria escola”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Algumas respostas sugerem uma comparação direta entre o que aprenderam na instituição e problemas que enfrentam em seu ambiente de origem. Parecem pontuar

situações específicas onde farão intervenções, sendo o retorno financeiro das atividades familiares o que chama mais a atenção (alunos 2, 7, 14 e 19).

A possibilidade de combinar o conhecimento que já possuíam e o conhecimento adquirido é citada pelo aluno 9, que assume uma posição de análise em relação ao que aprendeu e indica não abrir mão do que já sabia.

Dos estudantes que responderam não pretender modificar suas práticas (alunos 25 e 26), inferimos que o fazem por não confiar no que lhes foi repassado, talvez por conflitar a parte teórica com práticas já arraigadas e por considerarem que a instituição não aplica o que ensina.

Os outros dois alunos que também não intencionam modificar suas práticas apresentaram justificativas confusas e desconexas que dificultam sua análise.

Um ponto delicado que abordamos em nossa pesquisa foi sobre como os novos conhecimentos seriam recebidos pela família, quesito indagado aos 29 alunos do segundo e terceiro ano. A importância da família já foi demonstrada por Maria José Carneiro, ressaltando que “o apoio afetivo, a segurança emocional e a socialização encontrados na família são mais importantes que o apoio material por ela disponibilizado para a realização de projetos futuros” (2008: 256), o que é justificado até mesmo pelas dificuldades financeiras enfrentadas pela maioria das famílias rurais. O que se deduz do pensamento de Carneiro, visto a família ocupar posição de centralidade em suas vidas, é que para os jovens rurais a importância da aceitação familiar de seus novos conhecimentos tem grande relevância.

A confiança dos jovens em suas famílias se confirma (quadro 13) quando 27 alunos (93,1%) responderam que a família aceita os novos conhecimentos, contra 2 alunos (6,9%) que dizem não ter a aceitação familiar dos conhecimentos novos adquiridos na instituição. O fato desses novos conhecimentos serem adquiridos através do estudo (alunos 2, 3, 23 e 24) parece lastrear a confiança da família:

*Quadro 13 - Você acha que sua família vai aceitar seus novos conhecimentos?*

Aluno 2 (16 anos)	“Sim. Pois vários anos de estudo, tem que ser colocado em prática”.
Aluno 3 (18 anos)	“Sim. Porque sabem que estudei e me preparei para exercer alguma coisa de alguma forma”.

Aluno 23 (18 anos)	“Sim. Pois minha família me dá a maior força para que eu tenha sempre em mente coisas novas e, só estudando que eles acham que eu vou ter novos conhecimentos”.
Aluno 24 (17 anos)	“Sim. A minha família me encientiva cada vez mais à estudos principalmente como tecnico em Agropecuária. Muitas pessoas já vem tirar algumas dúvidas relacionadas a Agropecuária, com ideias de onde eu posso ingressar no trabalho”.
Aluno 1 (17 anos)	“Sim. Pois os novos conhecimentos vai ajudar a melhorar o rebanho a vai passar a produzir mais”.
Aluno 18 (17 anos)	“Sim. Irão com certeza, pois acreditaram na melhoria que eu posso proporcionar”.
Aluno 19 (18 anos)	“Sim. Meu pai manda eu aplicar o que eu aprendi em casa”.
Aluno 20 (16 anos)	“Sim. Pois minha família, a anos atrás vem fazendo as praticas de produção de maneira errada e com baixa produção, e agora transmitindo novos conhecimentos e obtendo resultados bons eles vem me apoiando e cada vez mas buscando inovação comigo para terem uma melhor condição de vida no meio rural”.
Aluno 10 (17 anos)	“Sim. Pois eles tem uma confiança em mim que estou aqui hoje aprendendo algo que vai ser de muita importância para o meio rural”.
Aluno 12 (16 anos)	“Sim. Porque toda ela sabe que eu sou capaz”.
Aluno 16 (15 anos)	“Sim. Porque sempre me apoiam e me elogiam”.
Aluno 9 (17 anos)	“Sim. Por causa da influência do curso”.
Aluno 21 (18 anos)	“Sim. Porque meus irmãos estudaram aqui e só trouxeram coisas boas”.
Aluno 27 (17 anos)	“Não. Falta de conhecimento”.
Aluno 28 (17 anos)	“Não. Principalmente se colocados em práticas, iriam achar que está tudo errado que só eles sabem o que é certo”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

As alegações de outros alunos indicam condicionar a aceitação dos conhecimentos a resultados práticos na unidade familiar (alunos 1, 18, 19 e 20). A maior

rentabilidade das atividades aparece como um motivo que levaria a família a não questionar novas práticas ou manejos.

O bom relacionamento dos jovens com a família se evidencia em algumas respostas, nas quais é relatada especificamente a confiança que a família deposita neles (alunos 10, 12 e 16).

A valorização do curso pela família também é citada como fator de aceitação de novos conhecimentos (alunos 9 e 21).

Os dois alunos (alunos 27 e 28) que citaram a não aceitação por parte da família de seus novos conhecimentos explicam a afirmação de forma diversa. Um credita a recusa ao baixo nível de conhecimento apresentado pela família. O outro, por sua vez, deixa entrever um clima de conflito, bastante comum pela idade em que se encontra a maioria dos entrevistados.

Perguntamos aos 29 alunos do segundo e terceiro ano qual expectativa possuíam em relação à vida após a conclusão do curso, limitando-os à escolha de uma entre três alternativas possíveis. Constatamos que 12 alunos pretendem continuar os estudos, 3 querem ingressar no mercado de trabalho e 14 gostariam de conciliar os dois, trabalhando e estudando. A proporção de 26 alunos que querem continuar a estudar, trabalhando ou não, contra 3 que pretendem apenas trabalhar, sugere que os alunos não se veem como técnicos no mercado de trabalho, procurando um nível mais alto de qualificação. As razões para essa dificuldade em se assumirem como técnicos em agropecuária, visto que pretendem continuar estudando, pode passar pela desvalorização social que é dada às funções técnicas, na visão de Lucília Machado (2009), ainda preconceituosamente associadas ao trabalho manual.

Indiferente aos motivos que levam os alunos a afirmarem que pretendem continuar a estudar, inferimos que tal opção pode ter consequências em sua dedicação ao curso, em especial às disciplinas da parte profissionalizante, uma vez que não são requeridas nos meios de acesso a níveis mais elevados de ensino (ENEM, vestibular).

Perguntamos aos 16 alunos do primeiro ano onde pretendiam aplicar os conhecimentos adquiridos no curso, para verificarmos suas expectativas quanto à futura ação profissional. Na opção “continuar a mesma ocupação da família”, encontramos 1 aluno, “trabalhar em empresas agropecuárias da região”, a mais escolhida, com 9 alunos, “trabalhar em empresas agropecuárias fora da região” teve 5 opções e “não pretendo trabalhar na área”, 1 aluno. O que fica patente das opções dos alunos do

primeiro ano é que não intencionam em continuar no mesmo ramo familiar. Apesar disso, boa parte dos alunos quer estar próxima de suas famílias, trabalhando em empresas de sua região. Dos alunos que pretendem trabalhar em empresas fora de sua região, assumindo uma intenção de migração, inferimos que essa opção deve estar relacionada à falta de trabalho em suas localidades.

Ainda no intuito de verificar as expectativas dos alunos ingressantes em relação ao curso, indagamos aos 16 alunos do primeiro ano em qual campo esperavam que o curso apresentasse mais novidades, se na parte teórica ou na parte prática (quadro 14). Como já temos verificado pelas respostas dos estudantes e professores, os alunos, em maior ou menor grau, afirmam já possuir algum conhecimento na parte prática, supúnhamos apresentarem maior expectativa de novidade na área teórica, suposição essa que não se confirmou, com apenas 5 alunos (alunos 1, 5, 6, 10 e 15) esperando novidades nessa área:

*Quadro 14 - Você espera que o curso apresente mais novidades na parte teórica ou na parte prática?*

Aluno 1 (17 anos)	“Na teoria. Pois a parte prática de algumas coisas já conheço mas com a teoria vem o aprofundamento de várias coisas”.
Aluno 5 (15 anos)	“Na parte teórica pois na parte prática eu já desenvolvi bastante atividade do curso”.
Aluno 6 (15 anos)	“Na parte teórica pois muitas coisas que a gente faz na prática não é o certo e isso é explicado na parte teórica como muitas coisas que eu fazia antes de vir para o IFET e aprender o modo correto de ser feito”.
Aluno 10 (14 anos)	“Na parte teórica. Pois já havia algumas coisas que conhecia na prática mais nunca tinha visto a teoria”.
Aluno 15 (16 anos)	“Teoria. Por que algumas coisas já vi na pratica em outros lugares”.
Aluno 7 (17 anos)	“Prática, pois na prática nós aprendemos melhor e entendemos melhor”.
Aluno 12 (16 anos)	“Prática”.

Aluno 13 (14 anos)	“Prática. Aprender a lidar com os animais e plantas diferentes e com novos jestos da forma certa”.
Aluno 2 (15 anos)	“”Nos dois, pois se a gente ficar só na teoria não iremos atuar bem na prática e vice-versa.
Aluno 3 (15 anos)	“No teórico e na prática. porque eu quero aprender coisas novas sobre essa área”.
Aluno 8 (15 anos)	“Na teoria e na prática. Pois já apresenta algum conhecimento nos dois contextos seja na teoria ou na prática e pretendo conhecer mais”.
Aluno 9 (17 anos)	“Nas duas pois temos que saber a parte teórica e a parte prática não devemos saber só a parte teórica pois precisamos das duas para trabalhar temos que saber as duas”.
Aluno 11 (17 anos)	“Eu espero que o curso apresente metade teórica e metade prática, pois só com a teoria não se aprende a manejar corretamente as práticas agropecuárias”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Encontramos 3 alunos com expectativas de novidades na área prática (alunos 7, 12 e 13), 5 alunos que esperam encontrar novidades tanto no campo teórico ou prático (alunos 2, 3, 8, 9 e 11) e os 3 alunos restantes deram suas respostas de uma forma que não nos permite enquadrá-los em nenhuma das opções anteriores.

Dentro do universo do curso, procuramos saber dos 16 alunos do primeiro ano se esperavam obter mais conhecimentos na área da pecuária ou da agricultura (quadro 15), uma vez que o curso abrange essas duas dimensões. Encontramos um equilíbrio entre as duas áreas do curso, com os alunos 1, 2, 6, 8 e 9 esperando mais conhecimentos na área de pecuária e os alunos 5, 10, 11, 12 e 13 afirmando terem expectativa de obter mais conhecimentos na área de agricultura.

*Quadro 15 - Você espera obter mais conhecimentos na área da pecuária ou na área da agricultura?*

Aluno 1 (17 anos)	“Na área de pecuária, pois gosto mais, me interessamais, gosto
-------------------	--

	das duas, mas a pecuária me chama mais atenção”.
Aluno 2 (15 anos)	“Pecuária, pois é um dos meios que dão mais empregos na atualidade, e quase todo produtor rural procura um tecnico mais para o meio rural”.
Aluno 6 (15 anos)	“Na área da pecuária porque e uma área que eu gosto mais e consequentemente irei aprender mais rápido”.
Aluno 8 (15 anos)	“Na pecuária. Porque no lugar onde moro o que pretendo trabalhar quando formar está relacionado a pecuária”.
Aluno 9 (17 anos)	“Na área da pecuária gosto mais de lidar com animais”.
Aluno 5 (15 anos)	“Agricultura porque apesar de conhecer a área bem tem algumas coisas que eu ainda não sei”.
Aluno 10 (14 anos)	“Na agricultura, pois acho que na agricultura será mais benéfico na carreira profissional que quero seguir”.
Aluno 11 (17 anos)	“Na agricultura, pois é a área que mais me identifico, apesar de meus pais trabalharem com gado de leite”.
Alno 12 (16 anos)	“Agricultura”.
Aluno 13 (14 anos)	“Agricultura. Pois não a conheço tanto”.
Aluno 3 (15 anos)	“Tanto na pecuária quanto na agricultura, pois quero conhecer tudo sobre cada um”.
Aluno 7 (17 anos)	“Nas duas, pois todas as duas me interessa”.
Aluno 15 (16 anos)	“Nos dois pois e um aprofundamento sobre eles”.
Aluno 4 (15 anos)	“Sim, pois essa área tem de tudo de aprender cada vez mais”.
Aluno 14 (15 anos)	“Sim porque eles usam ótimas técnicas”
Aluno 16 (18 anos)	“Sim”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Há os alunos que esperam novos conhecimentos nas duas áreas (alunos 3, 7 e 15) e também observamos opiniões que não se reportam a nenhuma área específica (alunos 4, 14 e 16).

## 5.5- CURRÍCULO

Vimos no capítulo sobre o currículo que a educação profissional de nível técnico integrada ao Ensino Médio adota o currículo integrado, cuja construção prevê, como o nome já indica, uma integração entre as disciplinas da educação básica e da parte profissionalizante. Nos questionários aplicados aos alunos e professores encontramos a preocupação da adequação curricular à realidade dos estudantes e também a adequação ao mundo do trabalho. Não encontramos referências a qualquer tipo de integração curricular, interdisciplinar ou menção a atividades desenvolvidas em conjunto com as disciplinas da educação básica ou mesmo entre as disciplinas da área técnica. Diante dessa integração curricular invisível aos olhos dos alunos e professores da área técnica, consultamos a Coordenação Geral de Ensino Técnico sobre diversos aspectos do currículo integrado, principalmente como se efetiva sua implementação.

Questionamos à Coordenação Pedagógica se os professores, tanto da área técnica como da educação básica, estavam cientes do modelo de currículo adotado e como essa informação chegava até eles, obtendo como resposta que os professores sabem sim que o currículo adotado é o currículo integrado, mas que a integração não se efetivou na prática ainda. A forma como são comunicados sobre o modelo curricular adotado é através de reuniões pedagógicas.

Continuamos nossa entrevista perguntando agora se eram promovidas palestras, oficinas, debates ou outro modo de divulgação do currículo adotado. Fomos informados pela coordenação que houve momentos onde o assunto foi discutido, porém sem periodicidade específica (Seminário de Educação realizado no campus e palestras sobre Políticas de Ensino realizadas na Reitoria). Ainda segundo a coordenação, existem ocasiões em que os professores das disciplinas da formação básica e os professores das disciplinas técnicas podem se reunir para troca de ideias. Esses momentos se concentram no planejamento realizado no início do ano letivo, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Informou também que o assessoramento dos professores quanto à execução do currículo adotado é mais efetivo em termos de infraestrutura (xerox, audiovisuais).

Questionamos também à Coordenação Pedagógica se existia alguma avaliação sobre a eficiência, funcionalidade, aplicabilidade ou não do modelo curricular integrado, que nos retornou a seguinte resposta:

Entende-se que a filosofia do currículo integrado é muito interessante, mas que na prática ela esbarra em muitos fatores que dificultam essa integração, os professores tem dificuldades de relacionar as disciplinas, haveria que se fazer planejamentos diferenciados para as disciplinas da educação básica para cada curso integrado onde o professor atua. A avaliação específica sobre a eficiência, funcionalidade, aplicabilidade não é feita, tem-se uma percepção que ela não acontece de fato (Coordenação Geral de Ensino Técnico).

O Curso Técnico em Agropecuária, como já informamos anteriormente, possui 26 disciplinas em sua matriz curricular, 13 na área técnica e 13 na área propedêutica. Dos 12 professores atuando na área técnica, no levantamento efetuado em setembro de 2012, todos possuem dedicação exclusiva e não encontramos professores temporários atuando na área técnica no momento do levantamento. Nas disciplinas da formação básica, encontramos 11 professores temporários e 24 efetivos. Com base nesses números perguntamos à coordenação se o fato de haver professores temporários lecionando no curso poderia influenciar na execução do currículo e de que forma isso acontece. Transcrevemos sua resposta a seguir:

Sim. Quanto ao trabalho dos professores temporários na sala de aula no dia-a-dia não interfere, porém quanto à sequência do trabalho ao longo dos anos, quando começa a estabelecer uma sintonia entre professor e aluno, o contrato é encerrado, inviabilizando projetos de longo prazo (Coordenação Geral de Ensino Técnico).

Outro aspecto já abordado quando nos referenciamos em Célia Regina Otranto (2011) diz respeito à formação dos professores para atuação nos cursos técnicos, em especial na parte profissionalizante, pois muitos deles são mestres ou doutores, mais adaptados a lecionar em cursos de graduação. Na procura por informações relativas ao mesmo assunto dentro do nosso universo pesquisado, indagamos à Coordenação

Pedagógica se a formação dos docentes, mais especificamente o nível de especialização, pode determinar um perfil mais ou menos apropriado para lecionar nos cursos técnicos. A posição da coordenação foi a seguinte:

A questão de atuação nos cursos técnicos vai mais da afinidade do professor com os alunos, independente do seu nível de formação. O desejável é um nível elevado de formação, aliado com uma identificação a esse nível de ensino (Coordenação Geral de Ensino Técnico).

Questionamos os estudantes sobre a relação entre os saberes que já possuíam e os conhecimentos adquiridos durante o curso Técnico em Agropecuária, procurando identificar de que forma se dava essa relação, dando as opções de complementaridade, contraditória ou de aperfeiçoamento. A pergunta foi dirigida aos 29 alunos do segundo e terceiro ano, visto terem maior tempo de permanência na instituição, possibilitando um maior embasamento na resposta. Encontramos 18 alunos que responderam ser de complementaridade a relação entre o currículo do curso e os saberes que já possuíam, o que representa 62% dos entrevistados. 11 alunos afirmaram que a relação era de aperfeiçoamento, representando 38% do universo amostrado.

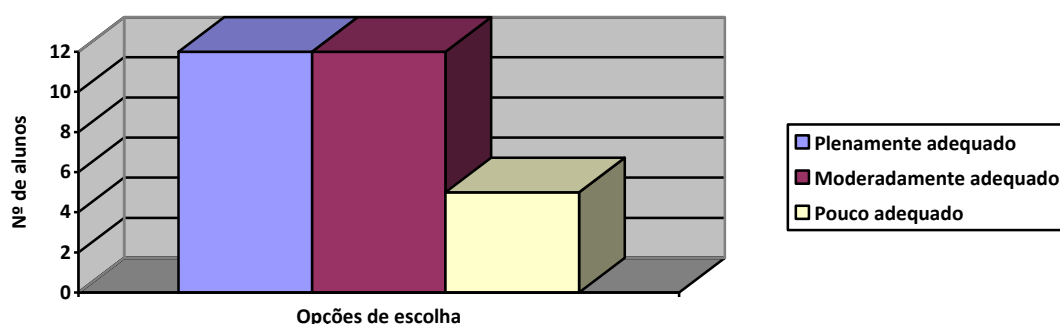
A mesma pergunta foi feita aos professores, chegando a índices bastante próximos: dos 11 professores entrevistados, 7 responderam que a relação do currículo e os saberes dos alunos se dava de forma complementar, o que equivale a 63,6%. Os 4 professores restantes (36,4%) veem a relação como de aperfeiçoamento.

A proporcionalidade entre o que os alunos e os professores pensam pode sugerir uma visão bastante crível de como se dá a relação entre o currículo e os saberes dos alunos de origem rural. O fato da relação contraditória não ter sido citada por nenhum dos grupos sinaliza que o currículo do curso, em si mesmo, não é uma arena onde se digladiam os saberes dos alunos de origem rural e a seleção cultural inerente ao currículo (Sacristán, 2000) mas um espaço onde tais saberes são complementados ou aperfeiçoados.

A adequação do currículo à realidade em que vivem os alunos deveria ser uma preocupação se tivermos em mente o retorno do aprendizado. Pensamos também que a instituição deve caminhar num sentido de ampliação dos horizontes dos estudantes, prepará-los para outras opções que possam desejar, como empregos (em sua região ou

fora dela) e prosseguimento nos estudos. O que nos propusemos a investigar com a última pergunta dirigida aos 29 alunos do segundo e terceiro ano foi se o currículo é adequado à realidade em que vivem (gráfico 9), tendo como respostas possíveis “plenamente adequado” “moderadamente adequado” e “pouco adequado”. A proporcionalidade de suas respostas é exposta a seguir:

*Gráfico 9 - Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que você vive?*



Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Ao analisarmos os índices, verificamos que o currículo está situado, segundo a visão dos alunos, no patamar de moderado a plenamente adequado, já que o somatório das duas opções representa 82,8%. Esse índice sugere a proximidade do currículo à realidade dos alunos, além de evidenciar que a noção que os mesmos têm do currículo é bastante sólida. Quando retornamos à pergunta sobre aplicabilidade e viabilidade dos conteúdos no meio rural, para efeito comparativo, vimos que 25 alunos (86,2%) responderam afirmativamente, índice bastante próximo ao da resposta anterior. Os alunos mantêm coerência em suas respostas, indicando que enxergam o currículo como um todo, indo além da simplista concepção de currículo como resultado da soma de conteúdos, ainda presente em muitas concepções curriculares.

As mesmas perguntas foram feitas aos professores e os resultados foram semelhantes. Perguntados sobre a viabilidade e aplicabilidade dos conteúdos, 100% dos entrevistados (11 professores) responderam que sim. Quanto à adequação curricular, somente 2 disseram ser o currículo plenamente adequado, 7 disseram ser moderadamente adequado, 1 professor não respondeu a essa questão e 1 julga o currículo pouco adequado.

Não ousamos dizer que os conteúdos curriculares e o currículo sejam a mesma coisa, portanto as perguntas não são exatamente iguais. Não entendemos o currículo como simplesmente o somatório de seus conteúdos, uma totalização de suas partes. Tomaz Tadeu da Silva nos traz uma afirmação bastante recorrente em relação à concepção de currículo ao dizer que “quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento”, e, ao assumirmos essa postura deixamos de lado que esse conhecimento está intrinsecamente ligado naquilo que somos ou nos tornamos: “na nossa identidade ou subjetividade” (SILVA, 2011: 16).

Os alunos que responderam “plenamente adequado” (quadro 16) se justificam ora ligando o currículo a possibilidades de inserção profissional ora como adequado à realidade em que vivem (alunos 7, 22 e 29) e se expressam conforme mostra o quadro.

*Quadro 16 - Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que você vive?*

Aluno 7 (17 anos)	“Plenamente adequado. Sim, pois estudo um pouco de cada área”.
Aluno 22 (19 anos)	“Plenamente adequado. Pois se eu não for estudar mais, pretendo trabalhar, i quero correr atrás dos meus objetivos, me dedicando, então estou pensando seriamente em formar no curso é exercer a área”.
Aluno 23 (18 anos)	“Plenamente adequado. A maioria das disciplinas técnicas do currículo se adequa as atividades realizadas com nossa realidade atual, são estudos trabalhados no nosso cotidiano”.
Aluno 6 (16 anos)	“Moderadamente adequado. Não está plenamente adequado pelo fato de não ter aulas práticas suficientes, então a escola fica devendo um pouco os alunos”.
Aluno 25 (18 anos)	“Moderadamente adequado. Porque assuntos que poderiam ser mais aprofundados acaba não sendo e práticas que poderíamos fazer não fazemos”.
Aluno 29 (17 anos)	“Moderadamente adequado. Pois tem disciplinas técnicas que consta no currículo, onde nós estudantes não temos total domínio, pois elas não foram totalmente ministradas por falta de tempo e

	aparatos materiais para a realização de práticas inovadoras”.
Aluno 12 (16 anos)	“Moderadamente adequado. Falta oportunidade de trabalho na região”.
Aluno 16 (15 anos)	“Moderadamente adequado. Porque algumas disciplinas foram cortadas da nossa grade curricular como por exemplo o desenho técnico”.
Aluno 15 (20 anos)	“Pouco adequado. Porque o mercado vai exigir mais de nos do que nos e passado de conhecimento aqui dentro. O histórico do curso consta somente 240 horas de estagio e as horas que o aluno faz ecedente não e constado no diploma isto e uma injustiça para quem batalha durante o curso”.
Aluno 18 (19 anos)	“Pouco adequado. Pois a realidade de hoje é muito diferente do que vivemos, pois as técnicas usadas no meio rural são muito antigas ainda”.
Aluno 19 (18 anos)	“Pouco adequado. Porque a minha realidade é muito diferente”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Entre os que optaram por “moderadamente adequado” encontramos aqueles que o fazem por considerar que não praticaram suficientemente os conteúdos abordados (alunos 6, 25 e 29).

Outros apontam o distanciamento do currículo à realidade do mercado de trabalho e modificações na matriz curricular do curso (alunos 12 e 16)

A posição “pouco adequado” é creditada ao mercado de trabalho, mais exigente em termos de conhecimento. A realidade vivida pelos estudantes também é apontada como uma causa da inadequação curricular (alunos 15, 18 e 19)

A questão de infraestrutura, bastante citada pelos alunos, é referenciada também por Sacristán, destacando sua significação e importância:

A dotação de materiais, aparelhos, modelos, etc. fornecem diferentes possibilidades de estimulação e de aprendizagem muito diversas. Aprendizagens propiciadas pela riqueza de estimulações possíveis e pelos padrões de uso dessas dotações. Quem tem acesso a diversos

tipos de material, quando, para quê, são aspectos ligados a normas de uso dos mesmos. O significado educativo dos materiais não deriva de sua própria importância e existência, mas da natureza da atividade na qual são utilizados, mas uma atividade organizada socialmente. (SACRISTÁN, 2000: 93)

Da opinião dos professores sobre a adequação curricular (quadro 17), encontramos aqueles que consideram o currículo plenamente adequado (professores 7 e 8). Chamamos a atenção para o fato de citarem a troca de experiências e a integração entre as disciplinas e o conhecimento dos alunos como fatores positivos, como vemos em suas falas:

*Quadro 17 - Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que os alunos de origem rural vivem?*

Professor 7	“Plenamente adequado. Acho que há complementação de conhecimento entre professor e aluno, pois a troca de experiência é sempre muito importante”.
Professor 8	“Plenamente adequado. São disciplinas que ajudam estes alunos a integrar o seu conhecimento e como consequência melhorar sua prática de campo”.
Professor 1	“Moderadamente adequado. Porque na elaboração do currículo não é considerada a economia, cultura e as tendências regionais (nesta montagem deveriam estar: ex-alunos, empresários e membros da sociedade junto dos professores)”.
Professor 2	“Moderadamente adequado. O aluno não tem muito espaço de participação no campo”.
Professor 3	“Moderadamente adequado. Por causa da tímida expressão agrícola da região (pecuária leiteira) e pela dificuldade de manutenção do homem no campo”.
Professor 4	“Moderadamente adequado. Os alunos do meio rural vêm com uma bagagem de conhecimentos básicos (matemática, português) muito fraco. Eles se dão bem nas disciplinas técnicas, mas muitas vezes

	deixam a desejar nas básicas. Estamos cada vez mais teóricos, deixando estes alunos frustrados. Em relação à distribuição tempo por conteúdo acho bem razoável”.
Professor 5	“Moderadamente adequado. Alguns conteúdos são muito tecnicistas e sofisticados, visando atender à uma demanda de empresas que atuam no agronegócio. Estes conteúdos muitas vezes não atendem à necessidade do meio de origem do aluno”.
Professor 10	“Moderadamente adequado. Depende da futura forma de inserção no mercado de trabalho ou atividade a ser exercida. Ou seja, há um descompasso entre a demanda de técnicos pelas empresas e a agricultura familiar”.
Professor 11	“Moderadamente adequado. Algumas disciplinas técnicas mereciam mais tempo para melhor serem ministradas”.
Professor 9	“Pouco adequado. Entendo que já passou do tempo de discutirmos com o segmento empresarial, representação de classe produtora familiar, os alunos, professores, entidade de extensão, de pesquisa, não só sobre o currículo mais adequado para os alunos oriundos do meio rural, mas sim o que pretendemos com o curso técnico em Agropecuária no IF Sudeste MG”.
Professor 6	“Não conheço o currículo do curso”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

A maioria dos professores considerou o currículo moderadamente adequado (1, 2, 3, 4, 5, 10 e 11), elencando motivos que vão desde a não participação de setores importantes da sociedade em sua elaboração, o modelo tecnicista que o distancia da realidade dos alunos, o fraco desempenho econômico da região, as deficiências de aprendizagem apresentadas pelos alunos, a forma de ingresso no mercado de trabalho e a baixa carga horária do curso.

Trazemos também a opinião do professor 9, que se manifesta afirmando ser o currículo inadequado à realidade dos alunos pela falta de lastreamento na sociedade e lança um questionamento a respeito dos rumos do curso não apenas no âmbito do campus, mas abrangendo o instituto. O professor 6 afirma não conhecer o currículo.

A questão curricular, do ponto de vista tanto dos docentes quanto dos discentes, esbarra em alguns limites, notadamente o distanciamento entre a teoria e a prática, a questão de carga horária, o pouco diálogo entre a parte profissionalizante e a formação básica, bem como o alheamento da realidade do mundo do trabalho. A interface entre a sociedade e o projeto curricular é aludida por Sacristán quando se refere a outra forma de conceituar o currículo:

Talvez para lograr mais precisão conceitual, convenha delimitar, de forma restrita o conceito de currículo para o projeto cultural da escola, mas sem esquecer o fato de sua significação última, ao se converter em experiências para os alunos, está muito mediatizado pelas condições do ambiente escolar. O currículo, como projeto prévio a sua realização, incorpora, inclusive, muitos pressupostos organizativos escolares, como já assinalamos, através dos códigos de seu formato. É um objeto social e histórico não apenas porque é a expressão de necessidades sociais, mas também porque se desenvolve através de mediações sociais, e as condições escolares são uma parte delas. (SACRISTÁN, 2000: 92)

O acompanhamento dos egressos possibilita verificar se os alunos formados estão conseguindo se inserir no mercado de trabalho, se estão conseguindo aprovação em concursos e vestibulares, enfim, aponta quais dificuldades (ou não) eles enfrentam quando se tornam técnicos em agropecuária. O fato de a maioria dos alunos residirem longe da instituição torna esse acompanhamento mais difícil, pois os contatos se tornam esporádicos e quase sempre quando o aluno, por algum motivo, retorna à instituição.

Inquirimos os professores se acompanhavam a adequação/eficiência do Curso Técnico em Agropecuária na vida profissional dos alunos egressos, obtendo quase um empate entre respostas afirmativas e negativas. Dos 11 entrevistados, 6 responderam sim e 5 afirmaram que não acompanham a adequação/eficiência do currículo na vida profissional dos egressos. Transcrevemos as justificativas dos dois grupos (quadro 18), primeiramente daqueles que responderam afirmativamente (professores 1, 4, 5, 9, 10 e 11) assinalando em especial as falas dos professores 1 e 9, que, através do acompanhamento da vida profissional dos egressos, afirmam a inadequação curricular como um fator que compromete a qualidade do curso.

*Quadro 18 - Você acompanha a adequação/eficiência do curso de agropecuária na vida profissional dos alunos egressos?*

Professor 1	“Sim. Muito, e vejo cada vez mais negativo. Se não considerar a questão 14 acima <sup>12</sup> , estaremos cada vez mais longe da realidade”.
Professor 4	“Sim. Os alunos sempre entram em contato para nos falar de suas conquistas, de um trabalho que consegue, de uma graduação que entra. Realmente acho que se quiser continuar na área vão ser bons profissionais, como observamos em vários casos”.
Professor 5	“Sim. Procuo observar a inserção no mercado de trabalho ou mesmo na atividade empreendedora; também observo as opções de formação continuada como a escolha por cursos superiores”.
Professor 9	“Sim. Como eu procuro, por meus recursos, estar sempre presente em eventos do setor agropecuário, muitas vezes encontro com egressos nossos, verifico que muitos daqueles que estão no mercado de trabalho, se encontram satisfeitos. Apesar de já ter ouvido de profissionais e até de empregadores, que a qualidade do nosso aluno (Técnico Agropecuário) <u>piorou muito!!!</u> ”.
Professor 10	“Sim. Por intermédio do relato dos próprios egressos”.
Professor 11	“Sim. Acompanhando estágios e indicando para empresas”.
Professor 2	“Não. Porque é muito difícil o contato com o aluno após a formatura”.
Professor 3	“Não. Apenas quando encontro ou recebo visitas de egressos”.
Professor 6	“Não. Entrei esse ano na escola”.
Professor 7	“Não. Infelizmente só dou aula no primeiro ano e quando estão saindo já não tenho tanta convivência com eles”.
Professor 8	“Não. Infelizmente não existe esta informação disponível dentro da instituição”.

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

<sup>12</sup> Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que os alunos de origem rural vivem?

“Moderadamente adequado. Porque na elaboração do currículo não é considerada a economia, cultura e as tendências regionais (nesta montagem deveriam estar: ex-alunos, empresários e membros da sociedade junto dos professores)” (professor 1)

Daqueles que disseram não acompanhar a adequação/eficiência do currículo na vida profissional dos egressos (professores 2, 3, 6, 7, e 8), destacamos o retorno dos alunos às suas regiões de origem após o término do curso como fator que dificulta o contato, o fato de que dados sobre os egressos são trazidos à instituição pelos próprios alunos quando, por diversos motivos, retornam ao campus, a atuação em séries iniciais, que parece dificultar a formação de laços que possibilitem o contato após a formatura e a indisponibilidade de informação sobre os egressos na instituição.

Ressaltamos que, por limitações próprias da pesquisa, para que não nos perdêssemos entre tantas possibilidades de investigação, não entrevistamos a Diretoria de Extensão, no qual se concentram as atividades que permitem o acompanhamento de egressos, portanto não temos informações sobre como é feito o acompanhamento dos ex-alunos, sua inserção no mercado, a forma como as empresas consideram a formação dos técnicos, além das que foram repassadas pelos professores. Destacamos apenas que as informações sobre os egressos não tem tido uma divulgação adequada, pois, de acordo com as afirmações dos professores, o que conseguem saber a respeito dos ex-alunos provém de seus próprios esforços ou através de encontros ocasionais em eventos ou em visitas esporádicas dos egressos ao campus.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados e seu encadeamento ao referencial teórico, dedicamos o capítulo final de nossa pesquisa a tecer algumas considerações sobre o trabalho, algumas de suas lacunas, suas possibilidades de aprofundamento e sugestões de mudanças no Curso Técnico em Agropecuária.

Primeiramente, relembrar que buscamos nessa pesquisa a compreensão de como se dá a relação entre os saberes dos alunos de origem rural e o currículo do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

Para a compreensão desta relação partíamos de algumas questões, elencadas no projeto de pesquisa. A primeira, se a incorporação de novos conhecimentos, em muitos dos casos, seria conflitante com a realidade cultural vivida por estes alunos, colocando-os frente a um dilema: como proceder se os novos conhecimentos não validam o saber que os mesmos já possuem e muitas vezes chegam a ser opostos? A segunda questão inferia em dificuldades na aplicação das novas técnicas em seu ambiente de origem, na suposição de que as mesmas não possuíam o respaldo da tradição cultural em seu meio.

O primeiro questionamento não se revelou totalmente verdadeiro, pois à medida que desenvolvemos a análise dos dados obtidos pela aplicação dos questionários, percebemos que os novos conhecimentos adquiridos através do curso não se conflitam com a realidade cultural dos alunos, fato revelado pela maioria dos integrantes do segundo e terceiro ano, quando responderam da aceitação familiar aos conhecimentos introduzidos pelo curso. Quanto ao segundo questionamento, foi citado por todos os professores e pela maioria dos alunos do segundo e terceiro ano que os conteúdos do curso são aplicáveis e viáveis ao meio de origem, o que poderia demonstrar a inexistência de conflito entre o meio em que vivem e o conhecimento institucionalizado. Salientamos que um pequeno número de alunos afirmou a não aceitação da família aos novos conhecimentos, bem como os conteúdos do curso não serem aplicáveis e viáveis ao meio de origem.

O número de opiniões discordantes, apesar de pequeno, não deve ser ignorado, pois mostra que o curso ainda não consegue estar em sintonia com todas as demandas dos alunos de origem rural, segmento que se destaca na composição do curso.

O terceiro questionamento com o qual trabalhávamos era quais expectativas esses jovens traziam no ingresso à escola e que avaliação eles fazem durante o curso sobre a proximidade ou a distância entre o currículo e suas necessidades concretas. Na procura por subsídios que nos ajudassem a responder essas indagações, elaboramos algumas perguntas dos questionários aplicados aos alunos voltadas ao tema. As respostas nos permitiram compor um panorama das expectativas dos alunos de origem rural, no qual o equilíbrio é a palavra chave. Os alunos, quando ingressam na instituição, esperam que a parte teórica e a parte prática do curso tenham o mesmo peso, apresentando expectativas de obterem conhecimentos novos tanto na parte de agricultura quanto de pecuária, os dois eixos do curso.

Tínhamos por objetivo geral analisar a formação agrotécnica a partir do perfil profissional definido pelo currículo escolar e as demandas dos jovens rurais que integram o Curso Técnico em Agropecuária. Para tanto, os questionários aplicados aos alunos, aos professores, à coordenação pedagógica e à secretaria contribuíram no delineamento desse perfil, embora às vezes com informações que se contrastavam. Encontramos nos objetivos do curso, no site institucional e no catálogo nacional de cursos técnicos, os campos de atuação dos técnicos em agropecuária, nos quais não encontramos referências diretas à agricultura familiar ou atividades que demonstrem uma preocupação com essa linha de ação. Por outro lado, nas respostas de alguns professores verificamos a preocupação em atender tanto à agricultura familiar quanto à agricultura empresarial, demonstrando que os professores atuam além de prováveis limitações curriculares. Essas limitações parecem se tornar mais flexíveis quando analisamos o grau de autonomia que os professores afirmam possuir. Mesmo em respostas nas quais os professores afirmam sofrer algumas limitações, percebe-se que há espaço para que os mesmos apresentem suas contribuições ao curso.

O posicionamento dos alunos, ao citarem conteúdos que deveriam estar incluídos na matriz curricular, ao revelarem que os conteúdos técnicos do curso podem estar adequados ou não a sua realidade, nos questionamentos à qualidade e quantidade das aulas práticas também interfere no perfil profissional que o currículo delinea. A relação dinâmica que se percebe entre alunos, professores e coordenação pedagógica contribui para que o perfil profissional desenhado pelo currículo não seja estático. Nota-se que os professores estão atentos para as demandas da sociedade e apontam prováveis desvios no percurso curricular. Os alunos também não são indiferentes e passivos à

temática curricular, a maior parte tem confiança nos conhecimentos adquiridos e pretendem, dentro das limitações que possuem, reproduzi-los em suas regiões de origem. A aceitação dos conhecimentos por parte da família, de acordo com as afirmações dos alunos, também é um ponto positivo a favor do perfil profissional que o currículo preconiza.

Assim, temos poucas ressalvas para afirmar que o perfil profissional desenhado pelo currículo do Curso Técnico em Agropecuária tem atendido às demandas dos jovens rurais que ingressam na instituição, embora haja lacunas apontadas tanto pelos alunos, professores e coordenação pedagógica.

Dentre os objetivos específicos que nos propusemos a investigar, a análise das relações estabelecidas entre o currículo escolar e os saberes já internalizados pelos alunos ocupou lugar de destaque. Encontramos em nossa pesquisa, referendados pelas respostas da maioria dos estudantes e professores, uma relação de natureza complementar aos saberes apresentados pelos alunos. Outro tipo de relação apontada, mas em menor proporção, foi de aperfeiçoamento dos conhecimentos. Não houve referência por parte dos alunos e professores a qualquer situação de conflito entre o currículo e o conhecimento empírico trazido da origem. Também lastreamos essa afirmação quando verificamos ser válido o conhecimento apresentado pelos alunos para a compreensão dos conteúdos ministrados, nas palavras dos professores e alunos. Não podemos ignorar que há ainda alunos, uma minoria, que não percebem em seus conhecimentos contribuição alguma à assimilação dos conteúdos curriculares.

Apesar de não verificarmos conflitos entre o currículo e os saberes dos alunos, não podemos deixar de realçar que a maioria pretende modificar suas práticas a partir dos novos conhecimentos, sinalizando uma subordinação do conhecimento empírico ao conhecimento acadêmico, fato encarado sem reserva pelos alunos.

As reações dos alunos diante do conteúdo curricular oferecido (motivação e aceitação, apatia, rejeição) foram outro item para o qual buscamos respostas. Não podemos afirmar a existência de apatia ou rejeição aos conteúdos curriculares, visto a preocupação dos alunos em mais qualidade e quantidade das aulas práticas, a enumeração de conteúdos que consideram necessário incluir na matriz curricular e suas observações relativas à carga horária. Os professores também acentuam a participação e motivação dos alunos, ao frisarem que os mesmos conseguem ter uma visão mais aplicada e crítica sobre o conteúdo, reportam a dedicação dos mesmos às disciplinas e

sobretudo a forma como os alunos de origem rural se destacam nas aulas práticas. Sublinham eventuais dificuldades nos conteúdos por apresentarem uma base escolar mais fraca que os demais alunos.

Assim, apoiados nas afirmações dos professores e dos próprios estudantes, constatamos que os alunos de origem rural se apresentam bastante motivados no desenrolar do curso e a aceitação dos conteúdos curriculares se dá de uma forma tranquila, mesmo com o indicativo que determinados conteúdos precisam ser complementados, além da inclusão de novos temas do interesse dos alunos.

Nosso último objetivo específico, que era investigar os mecanismos institucionais que o Campus Rio Pomba disponibiliza para viabilizar o diálogo entre docente/discente/sociedade (formas de avaliação de docentes e discentes, capacitação e atualização de docentes, acompanhamento dos egressos, formação extra-curricular), com vistas à flexibilização curricular, foi visualizado nos questionários aplicados aos professores e coordenação pedagógica, mas devido às limitações da pesquisa, não consideramos que tenha sido plenamente atingido.

Da coordenação pedagógica obtivemos que os professores passaram por palestras e oficinas sobre o tema currículo, porém sem uma periodicidade específica e que no planejamento do ano letivo, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe há momentos para a troca de ideias entre os professores da parte técnica e a parte propedêutica do curso, com vistas à promoção da integração curricular, mas que no dia-a-dia os professores são assessorados apenas em termos de infraestrutura. Também verificamos que não existe nenhuma avaliação a respeito da eficiência, funcionalidade, aplicabilidade ou não do currículo, embora haja a concordância que a ideologia do currículo integrado seja muito interessante, a implantação efetiva desse modelo de currículo esbarra em dificuldades de ordem prática ainda não solucionadas.

O espaço de diálogo entre docentes, discentes e sociedade aparece como extremamente importante na opinião de alguns professores, especialmente a percepção da necessidade de se manter um canal aberto entre demandas do mundo do trabalho e a formação dos alunos, mas salientam que esse diálogo não tem se efetivado, o que pode comprometer a futura inserção profissional dos técnicos.

O acompanhamento de egressos depende mais da rede pessoal de contatos dos professores que de uma ação sistematizada pela instituição com essa finalidade e varia muito de professor para professor. Não conseguimos visualizar ações efetivas de

acompanhamento dos alunos após a conclusão do curso; embora alguns professores relatem que a inserção profissional de alguns alunos é satisfatória, também relatam que determinadas empresas pontuam deficiências na formação dos técnicos. Esse aspecto da pesquisa precisaria ser complementado com uma varredura nas empresas potencialmente empregadoras dos técnicos em agropecuária e com um acompanhamento mais próximo da trajetória dos alunos recém formados.

Desta forma não conseguimos visualizar com clareza quais as formas de diálogo que auxiliam na flexibilização curricular, pareceu-nos que a flexibilização é derivada de questionamentos dos alunos, do posicionamento de empresas do setor agropecuário e da sensibilidade dos professores e coordenação do curso em captar essas demandas, traduzindo-as em novos conteúdos curriculares.

Torna-se conveniente um mapeamento das limitações de nossa pesquisa, que reconhecemos estar contida em um universo restrito a um grupo de alunos que apresentam características distintivas dos demais, universo esse ainda bastante invisível ao meio acadêmico, que é a juventude rural.

Nosso trabalho de pesquisa escrutinou uma parte do Curso Técnico em Agropecuária, trabalhado do ponto de vista dos alunos de origem rural, o que é um fator limitante, pois temos que pensar que quaisquer sugestões feitas devem também levar em conta os outros estudantes do curso que não se encontram representados nesse trabalho. Quais seriam suas indagações, como veem o currículo, que reivindicações apresentariam são alguns dos muitos questionamentos cujas respostas certamente ajudariam a compor um panorama do Curso Técnico em Agropecuária mais próximo de sua realidade.

Sugerimos que futuras pesquisas estendam o questionamento das relações entre currículo e os jovens rurais que estão presentes nos outros cursos técnicos integrados do campus, auxiliando a compor um panorama mais abrangente, no qual a sugestão de alterações pode ter mais representatividade. Podemos também pensar em trabalhos que contemplem os jovens de origem urbana que a cada dia ingressam em maior número nos cursos ligados à área agropecuária, verificar quais as influências que uma visão urbanizada pode trazer a cursos que a princípio eram redutos da poluição rural.

Ao final de nossa pesquisa, sentimo-nos embasados para elencar pontos negativos que foram destacados durante o trabalho, em especial a questão das aulas práticas, muito recorrente nas respostas dos alunos e professores. Entendemos que as

limitações impostas ao currículo pela carga horária, pelo elevado número de disciplinas na parte de educação básica e até mesmo por condições de infraestrutura possam influir no número de aulas práticas, mas, visto a grande solicitação das mesmas por parte dos alunos, que as associam constantemente a melhores condições de aprendizado, devem ter repensadas sua posição dentro do curso.

A transformação do Curso Técnico em Agropecuária em um curso eminentemente teórico também não é bem vista pelos professores. Eles citam a posição das empresas, que necessitam de técnicos que apresentem domínio prático das situações que irão vivenciar no desempenho de sua profissão, algo que parece não estar ocorrendo, devido ao fato que as aulas práticas perderam muito espaço dentro da matriz curricular. Também ficou implícito em nossa pesquisa que as aulas práticas são uma prerrogativa dos professores, cabendo aqui, em nosso ponto de vista, um posicionamento mais incisivo da coordenação do curso e da coordenação pedagógica, no sentido de uma readequação curricular que reserve na matriz do curso um espaço maior e exclusivo para as aulas práticas.

Não podemos esquecer também das condições de infraestrutura, dando o suporte material e logístico para que as aulas práticas realmente possam ser dadas dentro da quantidade e qualidade solicitadas pelos alunos e requeridas pelos professores como componente pedagógico essencial para a boa qualidade do curso.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar, muito embora não saibamos de que forma a instituição pode agir para mudá-lo se refere a rejeição do curso pelas alunas de origem rural. Ficou-nos bastante clara a não identificação das meninas com o curso, preferindo outras opções de formação profissional oferecidas pela escola.

Não conseguimos perceber o acompanhamento dos egressos como uma preocupação sistematizada, muito embora reconheçamos que nossa pesquisa não abrangeu todos os setores do campus. De qualquer forma, pelas respostas dos professores fica evidente que se há alguma forma de acompanhamento dos ex-alunos, as informações provenientes desse acompanhamento não chegam aos mesmos, o que dificulta medidas corretivas dos rumos curriculares. Ressaltamos a importância do acompanhamento dos egressos para verificar se o perfil profissional do curso se adequa às demandas do mundo do trabalho, se os técnicos em agropecuária recém formados conseguem se inserir no mercado de trabalho, quais as dificuldades que enfrentam, se estão realmente bem preparados.

O acompanhamento dos egressos também pode apontar os rumos que os alunos tomam após o término do curso, uma vez que a maioria dos nossos entrevistados afirmou a intenção de continuar estudando. Estariam nossos alunos realmente preparados para enfrentar um vestibular, quais as áreas preferenciais dos técnicos em agropecuária quando dão continuidade a seus estudos, qual o efetivo retorno dos conhecimentos adquiridos às regiões de origem dos alunos, enfim, o acompanhamento dos egressos parece-nos a resposta da sociedade à qualidade do aluno formado no Campus Rio Pomba e ainda é muito incipiente ou mesmo inexistente como diretriz educacional dentro do curso.

Nossa pesquisa também evidenciou pontos altamente positivos relacionados ao curso. Um dos que consideramos mais significativo é a confiança da família nos conhecimentos que seus filhos trazem ao término do curso. Quase a totalidade dos alunos afirmou que a família aceita os conhecimentos novos, demonstrando grande confiabilidade no curso. Quando questionamos os alunos se a família aceitaria os novos conhecimentos, uma frase parece sintetizar esse grau de confiança: “Sim, porque meus irmãos estudaram aqui e só trouxeram coisas boas” (aluno 21).

A preocupação e dedicação dos professores, demonstrada nas entrevistas, tanto com os alunos quanto os próprios professores é um outro fator que destacamos como altamente positivo. Através das respostas dos alunos, com pequenas ressalvas, verifica-se o comprometimento e engajamento dos professores ao curso, motivando os alunos, procurando atender suas demandas, contornando obstáculos de natureza estrutural para que seus conteúdos não sejam prejudicados.

Nas entrevistas com os professores, percebe-se que limitações curriculares são contornadas, a percepção de novas demandas do mundo do trabalho, concretizadas na atualização dos conteúdos curriculares, o respeito ao conhecimento que os alunos de origem rural trazem do seu meio de origem e, mais interessante, do uso do conhecimento desses alunos como fator de motivação dos demais alunos.

A coordenação de curso e a coordenação pedagógica aparecem como preocupadas e atuantes dentro formação dos alunos, seja através de informações sobre as matrizes, de disponibilização de espaços e tempos para discussões sobre o currículo e do cotidiano do curso, como os conselhos de classe, por exemplo.

Por se mesclar à história da instituição, sendo o motivo de sua criação, o Curso Técnico em Agropecuária carrega consigo a marca identitária da escola, embora já

bastante diluída pela nova face que o campus apresenta, não mais exclusivamente voltada ao rural, mas exibindo uma configuração de novas demandas requeridas pela sociedade e até mesmo por um novo rural, não necessariamente agrícola e no qual convergem reflexos da globalização e da velocidade de circulação de informações.

Mesmo com a presença dessas novas ruralidades, o Curso Técnico em Agropecuária apresenta fôlego para se reinventar, continuar presente e necessário como ponte entre os conhecimentos acadêmicos e o universo agropecuário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Juventude rural: questões em debate. *In* CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In* **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMOVAY, Ricardo. (Coord.). **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANE, Demerval. **O legado da educação do século XX do Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *In* **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005.

BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Lima Barbosa. (Orgs.). **Constituições Brasileiras, 1946**; Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

BERNARDELLI, M. L. F. H. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural *In* SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (Orgs.). **Cidade e campo**: Relações e contradições entre o campo e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel. (Orgs.) Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In* **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRANDÃO, Zaia. As mutações da paisagem cultural. *In* DAYRELL, Juarez et al. **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editó-

ra UFMG, 2012.

BRUMER, Anita. A Problemática dos Jovens na Modernidade. *In* CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In* ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2008.

CANDAU, Joël, **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira, São Paulo: Contexto, 2011.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 2ªed. - São Paulo: Duas Cidades, 1971.

CAPELLE, Rosana Vidigal Santiago. **Por entre memórias e arquivos, interpretações e teceduras: um mergulho no passado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (1956 – 1958)**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora de Fora, 2006.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. *In* BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel. (Orgs.). **In Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

CARNEIRO, Maria José. Juventudes e novas mentalidades no cenário rural. *In* CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. Estudos Sociedade e Agricultura, n.11, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 1998.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Tese de Doutorado submetida a Exame de Obtenção de Grau junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 1999.

CASTRO, Elisa Guaraná de et al. A categoria juventude rural no Brasil o processo de construção de um ator político. Contribuições para um estado da arte. *In* ALVARADO, Sara Victoria; VOMMARO, Pablo A. (Orgs.). **Jóvenes, cultura e política en**

**América Latina:** alguns trayectos de sus relaciones, experiencias e lecturas 1960/2000. 1ª ed, Rosario: Homo Sapiens, Ediciones, 2010;

CASTRO, Elisa Guaraná de; **Os sonhos e os desafios da juventude rural**, Sociologia Especial. São Paulo: Juventude Brasileira, nº2, 2007.

CASTRO, Elisa Guaraná et al. **Os jovens estão indo embora?:** Juventude Rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica; RJ: EDUR, 2009.

CASTRO, Elisa Guaraná. [http://www.nead.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textos/digtais/tais/Artigo/arquivo\\_298.pdf](http://www.nead.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textos/digtais/tais/Artigo/arquivo_298.pdf), acesso em 23/08/2012.

CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS, disponível em <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>, acesso em 20/09/2012.

CHAVES, Eduardo Oliveira. **A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais**. <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/chaves.htm>, acesso em 08/05/2012.

CONTAG. **10º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais**. Documento base. Brasília, 2009. Disponível em [http://www.contag.org.br/imagens/f1024doc\\_base.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f1024doc_base.pdf), acesso em 10/05/2012.

CONTAG. **Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil**, Brasília, 10 de outubro de 2001, disponível em [http://www.contag.org.br/imagens/f301Elaboracao\\_das\\_%20Diretrizes\\_%20Educacao\\_do\\_%20Campo.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f301Elaboracao_das_%20Diretrizes_%20Educacao_do_%20Campo.pdf), acesso em 10/05/2012.

DAYRELL, Juarez et al. **Família, escola e juventude:** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1996.

DURKHEIM, Émilie. **Educação e Sociologia. 1958-1917**. São Paulo: Melhoramento [Rio de Janeiro] Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ENDLICH, Ângela M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (Orgs). **Cidade e campo:** Relações e contradições entre o campo e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chanchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Juventude em tempos de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho**. São Paulo: Anablume. Belo Horizonte: Fapemig, 2009.

GIARNODOLLI, Regina Lúcia. *Nova perspectiva para a educação rural: Pedagogia da Alternância*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1980.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. In **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005.

HENRIQUES, et al. **Educação do campo, diferenças mudando paradigmas**, Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC/SECAD, 2007. 81 p.

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf), acesso em 30/08/2012.

<http://rdfnet.com.br/lola/Fotografias/vida> , acesso em 01/09/2012.

[http://www.nead.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textosdigitais/tais/Artigo/arquivo\\_298.pdf](http://www.nead.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textosdigitais/tais/Artigo/arquivo_298.pdf), acesso em 23/08/2012.

IBGE; **Indicadores**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home>, acesso em 15/09/2011.

INEP; **Indicadores educacionais**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>, acesso em 15/09/2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Florianópolis: Perspectiva. v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em [www.portaleducacao.com.br](http://www.portaleducacao.com.br), acesso em 12/04/2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza . Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In* JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

MARTINS, L. dos S. (s/d) **Casa Familiar Rural - CFR - Formação a serviço da vida com dignidade no campo**. Texto cedido pela organização.

MARTINS, Maíra. **Juventude e Reforma Agrária: o caso do Assentamento Rural Paz na Terra, no Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado submetida a Exame de Obtenção de Grau junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – curso de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Boletim 7, maio/junho 2006, disponível em [portal.mec.gov.br/setec/.../boletim\\_salto07](http://portal.mec.gov.br/setec/.../boletim_salto07), acesso em 11/09/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação, Relatora: Edla de Araújo Lira Soares Parecer nº36/2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA. Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural**. *Revista da UFG, Vol. 7, No. 01, junho 2004*.

OLIVEIRA JÚNIOR et al. **Caracterização da produção leiteira do Município de Rio Pomba, Minas Gerais**, Anais da 49ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Zootecnia A produção animal no mundo em transformação; Brasília – DF, 23 a 26 de Julho de 2012.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, jan./jun. 2010, p. 89-108.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC Brasília, 2012.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude—alguns contributos.** *Análise Social*, vol. XXV, 1990

PAIVA, Adriano Toledo; **“O domínio dos índios”**: Catequese e conquista nos sertões de Rio Pomba (1767–1813). disponível em [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VGRO82TFCL/1/disserta\\_\\_o\\_de\\_adriano\\_toledo\\_paiva.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VGRO82TFCL/1/disserta__o_de_adriano_toledo_paiva.pdf), acesso em 11/09/2012.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende et al. O Desafio da Educação do Campo. *In* BOF, Alvana Maria. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

POLETTI, Ronaldo; **Constituições Brasileiras, 1934**, Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. Disponível em [http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf), acesso em 18/08/2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. tradução Ernane F. da F. Rosa, 3ª ed. Porto Alegre: 2000.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix; Concepção de Educação do Campo. *In* TAFFAREL, Celi NelzaZülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; SANTOS, Micheli Ortega Escobar. (Orgs.). **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. Ministério da Educação/Universidade Federal da Bahia: 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento com liberdade**. Tradução Laura Teixeira Mota. Revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução Bernardo Ajzenberg, Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Experiências de socialização e disposições híbridas de *habitus*. *In* DAYRELL, Juarez et al. **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo**: Alternância ou Alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A

experiência brasileira. *In Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 105-112. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, acesso em 03/09/2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. *In* ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SPOSITO, Marília. Balanço e Perspectivas. *In* CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Um marco reflexivo para a inserção da juventude rural. *In* CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27 n.01, p.241-260, abr. 2011.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Balanço e Perspectivas. *In* CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais : mapa de estudos recentes**. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

[wikipedia.org/wiki/Manuel\\_de\\_Jesus\\_Maria](http://wikipedia.org/wiki/Manuel_de_Jesus_Maria), acesso em 15/09/2012.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. *In* VELHO, Otávio. (Org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.

[www.abant.org.br](http://www.abant.org.br); **Código de Ética**, acesso em 24/11/2011.

[www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm](http://www.brasilecola.com/sociologia/positivismo.htm), acesso em 03/10/2012

[www.fenata.com.br](http://www.fenata.com.br), acesso em 30/08/2012.

[www.ferias.tur.br/informacoes/3706/rio-pomba-mg](http://www.ferias.tur.br/informacoes/3706/rio-pomba-mg), acesso em 15/09/2012.

[www.riopomba.ifsudestemg.edu.br](http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br), acesso em 16/09/2012.

[www.riopomba.mg.gov.br](http://www.riopomba.mg.gov.br), acesso em 28/09/2012.

[www.wikipedia.org/](http://www.wikipedia.org/) acesso em 15/09/2012.

**ANEXO 1- AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM  
SERES HUMANOS**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**  
*Campus Universitário - Viçosa, MG - 36570-000 - Telefone: (31) 3899-1269*


Of. Ref. Nº 212/2011/Comitê de Ética

Viçosa, 16 de dezembro de 2011.

Prezada Professora:

Cientificamos V. S<sup>a</sup>. de que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em sua 9<sup>a</sup> Reunião de 2011, realizada nesta data, analisou e aprovou, sob o aspecto ético, o projeto intitulado *Os saberes de alunos de origem rural e o currículo do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rio Pomba*.

Atenciosamente,

  
Professora Patrícia Aurélio Del Nero  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Presidente

À Professora  
Sheila Maria Doula  
Departamento de Economia Rural

/rhs.

## **ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR GERAL DO CAMPUS RIO POMBA PARA A PESQUISA NO CAMPUS**

### **DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que o servidor Francisco de Assis Moreira, aluno do Programa de Mestrado em Extensão Rural da UFV, matrícula 69647, está autorizado a desenvolver seu projeto de pesquisa **“OS SABERES DE JOVENS DE ORIGEM RURAL E O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICOEM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS RIO POMBA”** nas dependências do Campus Rio Pomba do IFSUDESTE-MG. O trabalho será realizado junto aos alunos das turmas do 1º, 2º e 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária com a devida autorização dos pais ou responsáveis legais pelos alunos e também junto à equipe pedagógica e coordenação do curso.

Arnaldo Prata Neiva Júnior

Diretor Geral do Campus Rio Pomba, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Rio Pomba, 9 de fevereiro de 2012

### **ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS OU SEUS RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi os esclarecimentos dados sobre o estudo do qual participarei. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Voluntário (Entrevistado)

\_\_\_\_\_

Pais ou responsáveis

\_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Francisco de Assis Moreira

Coordenador da pesquisa

Rio Pomba, 01/03/2012

## ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 1º ANO

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFSUDESTE-MG, CAMPUS RIO POMBA.

1- Sexo:

Masculino;

Feminino:

2 - Idade: \_\_\_\_\_

3-Relação com a zona rural:

Sempre morou na zona rural;

Mudou-se recentemente para a zona urbana;

Mudou-se recentemente para a zona rural;

4- Ocupação dos pais em relação à propriedade rural:

Proprietário;

Arrendatário;

Meeiro;

Empregado;

Outros;

5- Tamanho da propriedade rural onde a família trabalha:

Pequena propriedade;

Média propriedade;

Grande propriedade;

6- Antes de ingressar nesta escola, você estudava em escola:

Escola pública municipal;

Escola pública estadual;

Escola pública federal;

Escola particular;

Escola família agrícola;

- MST;
- Outros;

7- Estudou em escola localizada na:

- Zona urbana;
- Zona rural;

8- Acha que o estudo é algo:

- Muito importante;
- Mais ou menos importante;
- Pouco importante;
- Não é importante;

9- Você gosta de estudar?

- Muito;
- Razoavelmente (mais ou menos);
- Pouco;
- Não gosta;

10- O que o influenciou na escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária:

- Ocupação dos pais;
- Familiares ou conhecidos que já fizeram o curso;
- Possibilidade de trabalhar na área;
- Vocação para o trabalho agropecuário;
- Queria obter o Ensino Médio, indiferente do curso;
- Não identificou-se com outro curso oferecido pela escola;
- Gosto dessa área de atuação;
- Relação candidato/vaga no exame;
- Orientação familiar;
- Outros;

11- Onde pretende aplicar os conhecimentos adquiridos no curso Técnico em Agropecuária:

- Continuar a mesma ocupação da família;
- Trabalhar em empresas agropecuárias da região;
- Trabalhar em empresas agropecuárias fora da região;
- Não pretendo trabalhar na área;

12- Seu conhecimento na área agropecuária é devido a:

- Trabalhar com os pais;
- Ter feito cursos ou treinamentos na área;
- Conviver com a agropecuária fora do grupo familiar;

13- Seu nível de conhecimento na área agropecuária pode ser classificado em:

- Alto, pois conheço o manejo prático e a teoria;
- Médio, pois apenas conheço ou o manejo prático ou a teoria;
- Baixo, não domino a prática ou a teoria;

14- O que levou você a optar pelo curso Técnico Integrado em Agropecuária no exame de seleção?

- Queria obter o Ensino Médio, indiferente do curso;
- Não identificou-se com outro curso oferecido pela escola;
- Gosto dessa área de atuação;
- Relação candidato/vaga no exame;
- Orientação familiar;
- Outros;

OBS. Por um erro na impressão do arquivo, a questão 14 ficou com as opções de resposta idênticas à questão 9, sendo por isso desconsiderada na análise dos dados.

15- Expectativas quanto aos conteúdos a serem ministrados no curso:

- Os conteúdos serão um aprofundamento do que já conheço;
- Os conteúdos devem apresentar algumas novidades;
- Os conteúdos serão completamente novos;

16- Você espera que o curso apresente mais novidades na parte teórica ou na parte

prática? Justifique.

---

---

---

---

---

---

17- Você espera obter mais conhecimentos na área da pecuária ou na área de agricultura? Justifique.

---

---

---

---

---

---

18- Você tem conhecimento da matriz curricular do curso técnico em Agropecuária e das ementas das disciplinas?

- Conheço a matriz curricular e as ementas das disciplinas;
- Conheço apenas a matriz curricular;
- Conheço todas as ementas das disciplinas;
- Conheço algumas ementas das disciplinas;
- Não conheço nem a matriz nem as ementas das disciplinas;

19- Você considera importante conhecer a matriz curricular e as ementas das disciplinas do curso Técnico em Agropecuária?

- Sim;
- Não;

Justifique sua resposta:

---

---

---

20- Se você tem conhecimento da matriz curricular e/ou das ementas das disciplinas, esse conhecimento foi através de qual fonte?

- Coordenação pedagógica;
- Coordenação do curso;
- Professores;
- Secretaria escolar;
- Site do campus;
- Por ocasião da matrícula;
- Outro colega de curso;
- Outros;

## ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 2º E 3º ANO

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFSUDESTE-MG, CAMPUS RIO POMBA.

1- Sexo:

Masculino;

Feminino;

Idade: \_\_\_\_\_

2- Atualmente você está residindo:

No alojamento da escola;

Em república;

Na casa dos pais ou familiares;

Outros: \_\_\_\_\_

3- Antes de ingressar nesta escola, você estudava em escola:

Escola pública municipal;

Escola pública estadual;

Escola pública federal;

Escola particular;

Escola família agrícola;

MST;

Outros;

4- O que o influenciou na escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária:

Ocupação dos pais;

Familiares ou conhecidos que já fizeram o curso;

Possibilidade de trabalhar na área;

Vocação para o trabalho agropecuário;

Queria obter o Ensino Médio, indiferente do curso;

- Não identificou-se com outro curso oferecido pela escola;
- Gosto dessa área de atuação;
- Relação candidato/vaga no exame;
- Orientação familiar;
- Outros;

5- Você teve até o presente momento conhecimento sobre a matriz curricular do curso?

- Sim;
- Não;

6- Se a resposta ao item anterior for sim, em qual das opções abaixo você tomou conhecimento:

- Coordenação pedagógica;
- Coordenação do curso;
- Professores;
- Secretaria escolar;
- Site do campus;
- Por ocasião da matrícula;
- Outro colega de curso;
- Outros;

7- Assinale qual(is) disciplina (s) do ensino técnico você acha que possui mais identidade:

- Tecnologia de Alimentos;
- Informática Básica;
- Introdução aos Estudos e Práticas em Agropecuária;
- Solos;
- Biologia Vegetal, Propagação e Jardinagem;
- Zootecnia I (Suinocultura, Avicultura)
- Mecanização Agrícola;
- Agricultura (Fitossanidade, Olericultura, Culturas Anuais)
- Fruticultura;
- Silvicultura e Cafeicultura;

- Zootecnia II (Bovinocultura – Leite e Corte);
- Irrigação;
- Agroecologia, Educação Ambiental e Licenciamento Ambiental;
- Administração e Extensão Rural;

8- Assinale qual(is) disciplina (s) do ensino médio você acha que possui mais identidade:

- Língua Portuguesa e Literatura;
- Língua Portuguesa, Literatura e Redação;
- Arte;
- Educação Física;
- Geografia;
- História;
- Sociologia;
- Filosofia;
- Química;
- Biologia;
- Matemática;
- Física;
- Inglês;
- Espanhol;

9- O conhecimento que você possuía antes do ingresso à escola, fruto da sua convivência no meio rural, têm sido válido para a compreensão de conteúdos nas disciplinas do curso?

- Sim;
- Não;

Comentário: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10- Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural que você conhece?

Sim;

Não;

Por que?

---

---

---

---

11- Sente-se satisfeito com a quantidade e qualidade das aulas práticas?

Muito;

Razoavelmente (mais ou menos);

Pouco;

Não;

Por que?

---

---

---

---

12- Acha que o estudo é algo:

Muito importante;

Mais ou menos importante;

Pouco importante;

Não é importante;

13- Você gosta de estudar?

Muito;

Razoavelmente (mais ou menos);

Pouco;

Não gosta;

14- Após a conclusão do curso, qual expectativa você possui em relação à sua vida?

Continuar estudando

( )Trabalhar

( ) Estudar e trabalhar

( ) Outros: \_\_\_\_\_

15- Com o conhecimento adquirido, na sua formação técnica, você pretende contribuir com o meio rural de origem?

( ) Sim;

( ) Não;

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16- Você pretende modificar suas práticas a partir dos conhecimentos adquiridos?

( ) Sim;

( ) Não;

Justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17- Você acha que sua família vai aceitar seus novos conhecimentos?

( ) Sim;

( ) Não;

Justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18- Existe algum conteúdo ou assunto que você gostaria que fosse abordado durante a sua formação técnica?

---

---

---

---

19- A relação entre os saberes que você já possuía e os conhecimentos adquiridos durante o curso Técnico Integrado em Agropecuária pode ser classificada em:

- Complementar;
- Contraditória;
- De aperfeiçoamento;

20- Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que você vive?

- Plenamente adequado;
- Moderadamente adequado;
- Pouco adequado;
- Inadequado;

Justifique:

---

---

---

---

---

## ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFSUDESTE-MG, CAMPUS RIO POMBA.

1- Acha importante conhecer a origem dos seus alunos?

( ) Sim;

( ) Não;

Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- Você consegue identificar os alunos de origem rural do curso Técnico em Agropecuária?

( ) Sim;

( ) Não;

3- Como os alunos de origem rural são identificados?

( ) Eles mesmos se identificam;

( ) Os colegas os identificam;

( ) Solicito uma apresentação/identificação dos alunos;

( ) Percebo sua origem no modo de falar, se vestir ou se comportar.

( ) Outro; \_\_\_\_\_

4- Você informa aos alunos no início do ano letivo a ementa de sua disciplina e a distribuição dos conteúdos ao longo dos bimestres?

( ) Sim, informo aos alunos a programação anual da disciplina;

( ) Sim, informo aos alunos a programação da disciplina bimestralmente;

( ) Sim, informo aos alunos de uma forma geral os conteúdos que serão abordados;

- Informo à medida que os alunos perguntam;
- Não me preocupo em informar;

5- Você acha que os alunos devem ser informados sobre a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária por:

- Professores;
- Coordenação pedagógica;
- Coordenação do curso;
- Secretaria escolar, no ato da matrícula;
- Site da instituição;
- Outro; \_\_\_\_\_

6- Qual é o seu grau de autonomia para mudanças nos conteúdos da(s) disciplina(s) que leciona?

- Ilimitado, porque posso fazer as adequações que julgar necessárias;
- Limitado, porque preciso do aval da coordenação pedagógica e/ou da coordenação do curso;

Comentário

---

---

---

---

---

---

7- Qual a periodicidade da revisão dos conteúdos abordados em sua disciplina para reformulação/adequação das ementas?

- Semestralmente;
- Anualmente;
- A cada dois anos;
- Não há um período definido;
- Outro; \_\_\_\_\_

8- As mudanças que ocorrem na matriz curricular do curso são solicitadas por qual(is) segmentos?

( ) Professores;

( ) Coordenação pedagógica;

( ) Coordenação do curso;

( ) Secretaria escolar;

( ) Alunos;

( ) Diretrizes educacionais (MEC, LDB, etc.)

( ) Ignoro;

( ) Outro; \_\_\_\_\_

9- O conhecimento que os alunos de origem rural possuem antes do ingresso à escola, fruto da sua convivência no meio rural, têm sido válido para a compreensão de conteúdos nas disciplinas do curso?

( ) Sim;

( ) Não;

Comentário: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10- Os conteúdos das disciplinas técnicas do curso são aplicáveis e viáveis ao meio rural de origem dos alunos?

( ) Sim;

( ) Não;

Por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11- Há alguma diferença no aproveitamento ou no desempenho nas aulas práticas pelos alunos de origem rural em relação aos alunos de origem urbana?

( ) Sim;

( ) Não;

Comentário

---

---

---

---

---

---

---

12- Há solicitação por parte dos alunos de origem rural por mudanças nas aulas práticas (quantidade, qualidade; materiais utilizados, práticas a serem abordadas, etc.)?

( ) Sim;

( ) Não;

Comentário

---

---

---

---

---

---

---

13- A relação entre os saberes que os alunos de origem rural possuíam e os conhecimentos adquiridos durante o curso Técnico Integrado em Agropecuária pode ser classificada em:

( ) Complementar;

( ) Contraditória;

( ) De aperfeiçoamento;

14- Você considera que o currículo do curso está adequado à realidade em que os alunos de origem rural vivem?

- ( ) Plenamente adequado;
- ( ) Moderadamente adequado;
- ( ) Pouco adequado;
- ( ) Inadequado;

Justifique:

---

---

15- Você classificaria o nível de conhecimento na área agropecuária apresentado pelos alunos de origem rural em:

- ( ) Alto, pois conhecem o manejo prático e a teoria;
- ( ) Médio, pois apenas conhecem ou o manejo prático ou a teoria;
- ( ) Baixo, não dominam a prática ou a teoria;

16- Você acompanha a adequação/eficiência do curso de agropecuária na vida profissional dos alunos egressos?

- ( ) Sim;
- ( ) Não;

Explique

---

---

---

## **ANEXO 7 – QUESTIONÁRIO APLICADO À COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO TÉCNICO**

### **QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFSUDESTE-MG, CAMPUS RIO POMBA.**

1- A Coordenação Geral de Ensino Técnico solicita, cobra ou é autorizada a propor alguma alteração na matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária?

---

---

---

---

2- As alterações na matriz curricular são normalmente propostas interna ou externamente à instituição? São solicitadas por quem?

---

---

---

---

3- Há algum tipo de supervisão (externa ou interna) sobre a forma como o currículo é construído ou aplicado?

---

---

---

---

4- A Coordenação Geral de Ensino Técnico dá alguma informação aos alunos sobre a matriz curricular e o currículo adotado no curso Técnico em Agropecuária? Quais?

---

---

---

5- Os alunos deveriam ser informados sobre a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária por:

- ( ) Professores;
- ( ) Coordenação pedagógica;
- ( ) Coordenação do curso;
- ( ) Secretaria escolar, no ato da matrícula;
- ( ) Site da instituição;
- ( ) Outro;

6-Existe uma periodicidade para revisão do currículo adotado na instituição? Em caso afirmativo, de quanto em quanto tempo e quais segmentos da comunidade acadêmica participam?

---

---

---

---

---

7- Quais segmentos da comunidade acadêmica participaram da elaboração do currículo e da matriz curricular em vigor?

---

---

---

---

---

8- Os professores são cientes do modelo de currículo adotado? Como são informados?

---

---

---

---

---

9- São promovidos algum tipo de palestras, oficinas, debates ou outro modo de divulgação e discussão do currículo adotado?

---

---

---

---

---

10- Existem ocasiões programadas para a troca de ideias entre os professores das disciplinas da formação básica e os professores das disciplinas técnicas do curso Técnico em Agropecuária?

---

---

---

---

---

---

11- Há algum assessoramento aos professores quanto à execução do currículo adotado?

---

---

---

---

---

12- Existe alguma avaliação sobre a eficiência, funcionalidade, aplicabilidade ou não do currículo adotado?

---

---

---

---

---

---

13- Existem professores temporários atuando no curso Técnico em Agropecuária? Qual a proporção? Isso interfere na execução do currículo? De qual forma?

---

---

---

---

14- Os professores efetivos que atuam no curso possuem dedicação exclusiva? Também atuam no ensino superior?

---

---

---

---

15- O nível de formação dos docentes pode determinar um perfil mais ou menos apropriado para lecionar nos cursos técnicos? Qual seria o perfil mais desejável de formação dos docentes para atuar nesse nível de ensino?

---

---

---

---

## ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO APLICADO À SECRETARIA ESCOLAR

### QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFSUDESTE-MG, CAMPUS RIO POMBA.

1- Quando foi instituída a primeira turma de Técnico em Agropecuária?

---

---

---

2- Quantos técnicos em agropecuária foram formados até hoje?

---

---

---

3- Quantas turmas de quantos alunos iniciavam o curso?

---

---

---

4- Quantas modalidades de currículo foram utilizadas e quais os períodos em que elas foram vigentes?

---

---

---

---

5- Até que momento existiu somente o curso técnico em Agropecuária?

---

---

---

6- Quando e quais outros cursos de nível médio foram criados?

---

---

---

---

7- Onde consta a modalidade de currículo adotada pelo curso? Há alguma determinação oficial da adoção de determinado currículo?

---

---

---

8- Com relação a parte burocrática da Secretaria Escolar (documentos, atas, diplomas, registros, etc.) qual dos modelos de currículo já adotados é de mais fácil operacionalização? Por quê?

---

---

---

9- A Secretaria Escolar dá alguma informação aos alunos sobre o currículo adotado ou a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária? Quais?

---

---

---

10- Há algum tipo de problema com as escolas de nível médio não profissionalizante quando solicitada a transferência de alunos do curso Técnico em Agropecuária (ou qualquer outro curso de nível médio oferecido pela instituição)?

---

---

---

11-As escolas de nível médio não profissionalizante podem aceitar a transferência de alunos porventura reprovados em disciplina(s) específica(s) da formação profissional?

---

---

---

12- Qual(is) a(s) forma(s) de ingresso no curso Técnico em Agropecuária?

---

---

---

13- A Secretaria Escolar solicita, cobra ou é autorizada a propor alguma alteração na matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária?

---

---

---

14- As alterações na matriz curricular são normalmente propostas interna ou externamente à instituição? São solicitadas por quem?

---

---

---

---

15- Há algum tipo de supervisão (externa ou interna) sobre a forma como o currículo é construído ou aplicado?

---

---

---