

ENIO RODRIGUES MACHADO

**MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO – O
PROPOSTO E O REALIZADO**

Universidade Católica de Goiás

Goiânia - 2005

ENIO RODRIGUES MACHADO

**MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO – O
PROPOSTO E O REALIZADO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

Departamento de Educação

Mestrado em Educação

Goiânia - 2005

PÁGINA RESERVADA À ATA DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE
DISSERTAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Araújo Nepomuceno

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Data: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus,

que permitiu a concretização de um projeto por meio deste trabalho;

“tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

A todas as pessoas que colaboraram:

Aos professores e aos alunos egressos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (CEFET-Urutaí), participantes da pesquisa de campo, pela relevância e credibilidade das declarações fornecidas nas entrevistas.

À Graciela, que gentilmente nos cedeu material de pesquisa histórica do CEFET-Urutaí.

À Maria Aparecida, pela ajuda dispensada na busca e seleção dos documentos e textos de arquivo, referentes à reformulação curricular do Curso Técnico Agrícola no CEFET-Urutaí.

À Keith Valéria, pela contribuição no trabalho de transcrição das entrevistas feitas com os sujeitos de pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, cujas aulas se transformaram em momentos de crescimento acadêmico, proporcionando reflexões que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dr. João Ferreira de Oliveira e Dr^a Maria de Araújo Nepomuceno, Examinadores da Banca, pelo olhar crítico, somando conhecimentos para o aprimoramento deste trabalho.

À professora Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela orientação criteriosa sempre que necessário. Pela amizade e paciência demonstradas nas reuniões de orientação e pela postura rigorosa na condução deste trabalho, o que muito me incentivou.

Aos meus pais, pelo apoio nunca ausente.

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa realizada sobre a formação do Técnico Agrícola no Centro Federal de Educação Tecnológica na cidade de Urutaí (CEFET-Urutaí), no estado de Goiás. Teve por objetivo analisar a mudança curricular no curso Técnico Agrícola deste CEFET, realizada para atender à Reforma da Educação Profissional empreendida pelo Ministério da Educação (MEC) em meados da década de 1990. A problemática que deu origem a este estudo está ligada à constatação de que a mudança na formação do Técnico Agrícola busca responder às novas demandas do trabalho no setor que incluem, além das habilidades técnicas específicas desta atividade, habilidades e conhecimentos mais amplos que conferem ao trabalhador maior flexibilidade e adequação ao mercado. Todavia, a formação deste profissional não pode se reduzir ao atendimento das demandas de mercado e, sim, promover o seu desenvolvimento como cidadão crítico. Assim, os objetivos foram: identificar a orientação presente na formação a partir da reforma curricular; apreender a visão de professores e de alunos sobre as mudanças na formação e sobre as metodologias e procedimentos didáticos. A pesquisa qualitativa teve como fontes documentos do curso e depoimentos de alunos e professores tomados por meio de entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados com base no método da Análise de Conteúdo. As categorias que emergiram da análise do material indicam que: a mudança buscou substituir o modelo Escola-Fazenda por meio do “aprender a aprender e fazer para aprender” por uma formação por meio do “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”, todavia, esta mudança ainda não foi completamente efetivada; o ensino e a aprendizagem passaram a não ser mais centrados na prática por meio das Unidades Educativas de Produção (UEPs) como era anteriormente à mudança curricular; o eixo integrador da formação era dado por disciplinas técnicas da área, o que passou a não mais ocorrer após a mudança no currículo; os professores encontram dificuldades em implementar os módulos e o ensino por projetos como está previsto na nova proposta; antes, o perfil do profissional egresso do curso era de uma ampla preparação na área técnica agrícola, dominando todo o processo da produção rural, enquanto, hoje, é mais voltado para algumas atividades mais específicas. Os resultados permitem interpretar que há um certo distanciamento entre a proposta de mudança na formação do Técnico Agrícola baseada no aprender a aprender e a sua realização concreta.

Palavras-chave: educação profissional; formação do técnico agrícola; CEFET-Urutaí.

ABSTRACT

This work results from a research about the training of the agricultural technician in Federal Center of Technological Education in Urutaí city in Goiás state (CEFET-Urutaí). The purpose of it was to analyze the change of the record in the course of Agricultural Technician of this CEFET that was done as an answer to the Reform of the Professional Education carried out by Ministry of Education (MEC) in the mid-1990s. The problematic that was the origin of this study is linked to the fact that the change in the training of agricultural technician has, as a goal, to answer the new demands of the work in the area that includes specific technical skills of this activity, skills and wider knowledge that gives to the worker more flexibility and makes him/her able to the market. However, the training of this professional cannot be reduced to the answers to the market demands, it should promote his/her development as a critical citizen. So, the goals were to identify the position in the training following the reform of the record; to grasp the teachers and students' point of view about the methodologies and didactical procedures. The qualitative research has as sources documents of the course, students and teachers' interviews that were semi-structured. The data were analyzed based on the method of Content Analysis. The categories that emerged from the analysis of the material indicate that the change aimed to replace the model of Farm-School through "learn to learn and learn to live", to the training through "learn to learn, learn to do, learn to live, learn to be", however, this change has not done completely; the teaching and learning is not centered in the practice of Educative Unions of Production any more; the teachers have difficulties in the implementation of the models and the teaching by project as it is presented in the new purpose; the profile of the professional of the course was a big preparation in the agricultural technique area dominating all the process of rural production, while today it focuses some more specific activities. We can, by the results, think that there is a distancing between the purposes of changing in the formation of the agricultural technician based on learn to learn and its concrete realization.

Key words: professional education; training of agricultural technician; CEFET-Urutaí.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET-GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-Urutaí – Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí
CNE – Conselho Nacional de Educação
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
DACUM – Developing the Curriculum (O Currículo em Desenvolvimento)
DEA – Diretoria de Ensino Agrícola
DEM – Departamento do Ensino Médio
EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais
EAF-Urutaí – Escola Agrotécnica Federal de Urutaí
FAMA – Fundação de Apoio a Menores Aprendizizes
GT – Grupo de Trabalho
INEM – Instituto Nacional do Emprego (na Espanha)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MTb – Ministério do Trabalho
NEC – Núcleo de Estudos do Currículo
NSE – Nova Sociologia da Educação
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura
PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
SEA – Superintendência do Ensino Agrícola
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENETE – Secretaria Nacional do Ensino Técnico
SEPS – Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau
SESG – Secretaria de Ensino de Segundo Grau
UEP – Unidade Educativa de Produção
UEPs – Unidades Educativas de Produção

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária da EAF-Urutaí.....	64
Quadro 2 – Área Profissional e Carga Horária Mínima.....	69
Quadro 3 – Processo de Produção na Área Agropecuária.....	70
Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET-Urutaí.....	74
Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agricultura do CEFET-Urutaí.....	75
Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Zootecnia do CEFET-Urutaí.....	76
Quadro 7 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroindústria do CEFET-Urutaí.....	77

3. Mudança no Currículo do Técnico em Agropecuária: “aprender a aprender”	65
3.1 A nova organização da educação profissional de nível técnico	66
3.2 Novos cursos e currículos na EAF-Urutaí	71
4 A Mudança Curricular: a percepção de professores e de alunos egressos	78
4.1 O princípio orientador da formação.....	78
4.2 O ensino e a aprendizagem	81
4.3 O eixo da formação.....	82
4.4 Currículo, Conteúdos e Metodologias	84
4.5 Perfil Profissional do Técnico	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	100
Anexo 1 – Sequência de Fotos.....	101
Anexo 2 - Lei n. 1.923, de 28 de julho de 1953 (cria a Escola Agrícola de Urutaí).....	106
Anexo 3 - Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993 (autarquiza as EAFs).....	107
Anexo 4 - Decreto Federal de 16 de agosto de 2002 (implanta o CEFET-Urutaí).....	108
Anexo 5 – Roteiro de Entrevista para Professores do CEFET-Urutaí.....	109
Anexo 6 – Roteiro de Entrevista para Alunos Egressos do CEFET-Urutaí.....	111
Anexo 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
Anexo 8 – Termo de Autorização para Realização e Gravação de Entrevista.....	113
Anexo 9 – Lista de Sujeitos Entrevistados.....	114

INTRODUÇÃO

Considerando as mudanças tecnológicas e produtivas em nível mundial que vêm ocorrendo desde o início da década de 1990, propõe-se nesta pesquisa discutir sobre a Reforma da Educação Profissional no Brasil em meados dessa mesma década e a mudança na formação profissional do Técnico Agrícola no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (CEFET-Urutaí).

A Educação Profissional, anterior a essa Reforma, nas escolas técnicas federais, agrotécnicas federais e nos centros federais de educação tecnológica apresentava currículos imobilizados pela legislação inflexível, contrastando com mutações de um mercado internacional altamente flexível e competitivo. A ampliação dos objetivos da Educação Profissional colocava-se como um imperativo diante de um novo horizonte de formas de “saber aprender”, pois a formação profissional até então existente era incapaz de responder satisfatoriamente às necessidades do país em relação a essa modalidade de educação.

Objetivou-se, portanto, aproximar o país aos parâmetros internacionais e, com isso, promover um desenvolvimento regional mais uniforme e condizente com o desenvolvimento das estruturas produtivas nacionais.

Assim, esta pesquisa teve o objeto geral de investigar a mudança na formação do Técnico Agrícola no CEFET-Urutaí.

A origem do CEFET-Urutaí, em 1920, deu-se com o surgimento do primeiro Centro de Ensino destinado ao treinamento de mão-de-obra para o trabalho na área de agropecuária na região sudeste de Goiás, tornando-se uma referência para outras instituições de ensino da mesma natureza. As instituições que se seguiram, nas mesmas instalações, a este Centro de Ensino apresentaram-se com outras denominações, mas sempre com características de uma escola-fazenda. A partir de 1977, passou a funcionar como Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAF-Urutaí) e a formação oferecida era a de Técnico em Agropecuária.

A década de 1990 foi marcante nos rumos da prática educativa nesta Escola. A Reforma da Educação Profissional trouxe várias implicações para o projeto político-pedagógico da Instituição com novos conceitos que demandaram mudanças que, até hoje, são motivos de reflexões por parte de seu corpo docente e administrativo. Em 2002, a escola tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (CEFET-Urutaí), satisfazendo um ‘velho sonho’ de toda a comunidade escolar. A nova denominação trouxe a possibilidade de serem oferecidos cursos tecnológicos de terceiro grau.

O CEFET-Urutaí tem sido uma escola importante desde a sua criação, tornando-se uma referência no âmbito da formação profissional na área agropecuária no Estado de Goiás e no Brasil. Em seu discurso, tem como missão proporcionar aos jovens e adultos uma formação de modo a atender às demandas do mundo do trabalho e ao desenvolvimento da cidadania.

Obviamente, as mudanças ocorridas no CEFET-Urutaí não estão desconectadas das mudanças que, a partir da década de 1990, ocorreram no Brasil a fim de promover uma reorientação da formação profissional no nível técnico. Essa reorientação surgiu em resposta às mudanças gerais na sociedade, entre elas, as ligadas ao modelo de produção capitalista e as novas exigências de desempenho dos profissionais, assim como às mudanças na base técnica, que resultaram no provimento de novas tecnologias a serem incorporadas no processo produtivo. Tais mudanças incidiram na organização curricular dos cursos técnicos em geral e, em particular do Técnico Agrícola.

A escolha do tema associa-se à minha ligação com a formação profissional do Técnico Agrícola, em razão da atuação docente nesta área durante 10 anos. No período em que exerci a docência no Curso Técnico Agrícola do CEFET-Urutaí, sempre me ocorreram questionamentos com a observação do cotidiano do curso e que se tornaram mais inquietantes com a última mudança curricular, cuja proposta visou operar profundas alterações na concepção de formação anteriormente adotada.

Esta proposta de mudança despertou-me o interesse em investigar como se particularizou no CEFET-Urutaí a reorientação da formação profissional em nível técnico promovida pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação Profissional de Nível Técnico. O interesse pela questão curricular num conjunto de temas que compõem o projeto pedagógico dessa instituição emergiu de algumas observações feitas e de minha experiência como professor do núcleo de disciplinas profissionalizantes. À minha prática docente nesta escola, às observações que pude realizar como professor e às reflexões motivadas pelas

mudanças na política de formação profissional para o nível técnico somam-se reflexões geradas pelos estudos sobre currículo realizados em disciplinas do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás.

Outro fator que motivou esta pesquisa está relacionado à existência de uma bibliografia relativamente escassa sobre mudança curricular em cursos agrotécnicos no Brasil. Os poucos estudos encontrados (SIQUEIRA, 1987; MARTINS, 1994; ALVES, 2000; RAMOS, 2000; FERREIRA, 2002; MOREYRA, 2002) têm mostrado que os agentes das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) encontram algumas dificuldades em apreender e aplicar as mudanças propostas.

O conjunto das reflexões advindas de meu cotidiano como professor e dos estudos teóricos realizados permite-me reafirmar a compreensão de que o trabalho no setor agrícola, hoje, além de habilidades técnicas bastante específicas, requer do trabalhador outras habilidades e conhecimentos em razão da ampliação do tipo e da qualidade das tarefas a serem realizadas. A característica exigida desse trabalhador distingue-se pela necessidade da posse de conhecimentos e habilidades que permitam maior adequação e flexibilidade perante as demandas das novas formas de organização do trabalho.

Todavia, em uma perspectiva crítica, a formação não pode deixar de prover o futuro trabalhador dos saberes necessários ao desenvolvimento de uma visão crítica dos problemas mais amplos da sociedade, sobretudo daqueles relacionados ao seu próprio trabalho, inserido na complexa realidade agrária do país.

Essas reflexões geraram alguns questionamentos:

- a) qual seria a orientação presente no currículo do Técnico Agrícola após a Reforma da Educação Profissional e que ligação apresentaria com as necessidades do trabalho nessa área?;
- b) o Curso Técnico Agrícola estaria adotando integralmente os novos princípios da Educação Profissional de Nível Técnico regidos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para essa área?;
- c) como os professores e os alunos egressos caracterizam a formação oferecida pela Instituição, antes e após a Reforma, e o que mudou nas metodologias e nos procedimentos didáticos?;
- d) apesar da presença de um discurso defensor de uma formação para o trabalho e para o desenvolvimento da cidadania, o novo currículo não estaria promovendo uma formação mais voltada aos interesses de mercado?.

Apple (1982) afirma que o currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia e que se deve levar em consideração exatamente uma visão crítica em relação às demandas de mercado dirigidas ao currículo e à necessidade de uma formação voltada para o desenvolvimento do cidadão.

Portanto, uma mudança curricular é algo complexo porque envolve interesses conflitantes, que acabam por demarcar a orientação adotada para nortear o currículo.

Trabalhar com o currículo, entendido este como um campo dinâmico na educação, é um desafio complexo, visto que a sociedade é a fonte primordial da qual esse currículo adquire forma. O conceito de currículo é polissêmico e sob variadas correntes teóricas assume diferentes significados.

Para Moreira e Silva (1999), o currículo é expressão das relações de poder, o poder é manifestado nas relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade de outros. Conforme Young (2000), aqueles que estão em posições de poder tentarão definir o que deve ser tido como saber na sociedade e quão acessível cada saber é a cada grupo. Pacheco (2003) considera o currículo como uma construção política, partindo do pressuposto de que a escola é um modo particular de organizar o poder nas suas práticas cotidianas.

Como conceito orientador dessa investigação, compreende-se que o currículo reflete em si um projeto de sociedade de onde provem o conteúdo que se considera importante e os valores sociais que servem para selecionar esse conteúdo; encontra-se carregado de valores e opções feitas por diversos atores ao longo da história de uma instituição educativa (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Compreende-se que o currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais se apresenta a professores e alunos, está historicamente configurado em um determinado contexto cultural, político, social e escolar. Portanto, carregado de valores que devem ser explicitados.

Este trabalho não se propõe a um estudo generalizado do CEFET-Urutaí e seus cursos, mas um estudo cujo foco é a mudança do currículo do Curso Técnico Agrícola desta Escola. Assim, teve o objetivo de verificar que mudanças ocorreram com a reformulação curricular do Curso Técnico Agrícola do CEFET-Urutaí em comparação ao sistema anterior (Sistema Escola-Fazenda). Para tanto, buscou identificar:

- a) a orientação presente no currículo do Técnico Agrícola após a Reforma da Educação Profissional e sua articulação com as necessidades do trabalho na área;
- b) a visão dos professores e dos alunos egressos sobre as mudanças na formação;

- c) o atendimento aos novos princípios da Educação Profissional de Nível Técnico regidos pelos Referencias Curriculares Nacionais para a área;
- d) as metodologias e os procedimentos didáticos que eram utilizados antes e quais passaram a ser adotados no novo currículo.

Optou-se pela pesquisa qualitativa e os sujeitos investigados foram os professores do Curso Técnico Agrícola do CEFET-Urutaí e alunos egressos deste Curso. As fontes documentais foram localizadas particularmente nos arquivos deste CEFET.

Os professores participantes da pesquisa foram selecionados segundo os seguintes critérios:

- a) seu grau de envolvimento dos mesmos com as atividades ligadas à reformulação curricular;
- b) tempo de trabalho docente no Curso Técnico Agrícola;
- c) desempenho de funções de coordenação ou outras funções do departamento pedagógico;
- d) serem servidores ativos no mínimo há dez anos e a possibilidade de serem entrevistados.

A amostragem foi composta por cinco professores, correspondendo a, aproximadamente, 25% do universo total de docentes do Curso Técnico Agrícola. Esses professores foram identificados por disciplina que ministram ou por função pedagógica que exercem, conforme se segue:

- dois professores de disciplinas técnicas (um da área de Zootecnia e outro da área de Agricultura);
- um de disciplina de formação geral (Português);
- um de disciplina de formação geral (História) e função de coordenação pedagógica;
- um de disciplina de formação geral (Biologia) e coordenação de integração escola-comunidade.

A forma de distribuição da amostragem de professores buscou contemplar aqueles que participaram e ainda participam da política educacional que redefine o ensino agrotécnico. Esta distribuição visa captar as percepções dos professores, em suas diferentes disciplinas, relacionadas com a construção da proposta de mudança curricular para esta modalidade de ensino.

Estes professores participaram do processo de reformulação curricular solicitado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), sendo o CEFET-Urutaí a escola pioneira nesse trabalho, tanto na elaboração de propostas de reformulação quanto na incorporação da proposta final ao seu projeto pedagógico.

Quanto aos alunos egressos participantes, estes foram selecionados segundo os seguintes critérios:

- a) datas de conclusão do curso inseridas nos períodos anterior e posterior à Reforma da Educação Profissional;
- b) estarem trabalhando na área do Curso em que se formaram;
- c) possibilidade de serem contatados e entrevistados.

A amostragem foi composta por quatro alunos egressos. Esse número é representativo do universo total de egressos por atender às habilitações oferecidas pela Escola e serem estas habilitações as que mais têm formado profissionais na área agropecuária. Os alunos egressos foram identificados conforme se segue:

- dois do Curso Técnico em Agropecuária – anterior à Reforma;
- um do Curso Técnico em Agricultura – posterior à Reforma;
- um do Curso Técnico em Zootecnia – posterior à Reforma.

Na amostragem de alunos egressos, a distribuição foi definida a fim de se buscar a visão de aspectos relevantes do ponto de vista desses sujeitos, conforme os diferentes cursos, os quais contemplam os períodos anterior e posterior à Reforma da Educação Profissional, tendo como divisor desses períodos o ano de 1996, que se caracteriza por ser o ano de transição da Reforma da Educação Profissional quanto à sua apreensão por este CEFET. As modalidades de cursos selecionados são justificadas da seguinte forma: o Curso Técnico em Agropecuária era a única modalidade oferecida antes da Reforma e tinha uma característica de formação generalista na área de agropecuária, ou seja, o profissional formado atuava em diversas áreas do meio rural (agrícola, pecuária, agroindústria e construções rurais); os Cursos Técnicos em Agricultura e Zootecnia caracterizam-se por serem formações específicas nas respectivas áreas que se propõem.

A coleta de dados junto aos sujeitos foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada dirigida a cada categoria de sujeito. Lüdke e André (1986) destacam a entrevista menos estruturada como o tipo mais adequado para a pesquisa em Educação, porque são eficazes para explicitar contradições, continuidades, diferenças de adesão e possíveis resistências por parte dos sujeitos entrevistados.

Um roteiro permitiu dar mais objetividade às entrevistas e focar pontos importantes para o trabalho. Cada entrevista se desenvolveu com um esquema básico, não-rígido, permitindo fazer adaptações, quando necessário, como recomendam Lüdke e André (1986).

As entrevistas com os professores foram realizadas no mês de novembro de 2004 no CEFET-Urutaí e com os alunos no mês de março de 2005, em seus locais de trabalho ou suas residências. Foram concedidas espontaneamente e gravadas com a autorização deles. Na exposição dos resultados, os entrevistados são referenciados por seqüência alfabética a fim de evitar sua identificação e preservá-los de possíveis constrangimentos decorrentes da participação nesta pesquisa.

Quanto aos documentos pesquisados, foram considerados as Leis Federais e Estaduais específicas (Lei n. 1.923/53, Lei n. 8.731/93, Lei n. 9.394/96, o Decreto n. 2.208/97, o Decreto de 16.08.2002, o Decreto n. 5.154/2004, a Resolução n. 111/2005 do Conselho Estadual de Educação de Goiás), os relativos à reformulação curricular – Propostas de Reformulação Curricular (8ª e 9ª versões) – Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária (antes da reforma) e do Curso Técnico Agrícola (após a Reforma), o Regimento Interno e o Organograma Funcional da EAF-Urutaí e do CEFET-Urutaí. Foram acrescentadas às fontes documentais fotografias, em anexo, que retratam diferentes períodos históricos deste CEFET. Com a análise documental pôde-se elucidar as propostas oficiais e a forma como foram objetivadas no CEFET-Urutaí.

Na análise do material obtido, as entrevistas e os documentos foram tratados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 9), levando-se em conta que, segundo esse autor,

a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.

Assim, buscou-se apreender no conjunto das informações obtidas os aspectos aparentes e ocultos que indicassem respostas aos questionamentos levantados no presente estudo: qual a orientação profissional e política presentes no Currículo do Técnico Agrícola após a Reforma da Educação Profissional e que ligação apresenta com as necessidades do trabalho nessa área? qual a visão dos professores e dos alunos egressos sobre as mudanças na formação? o Curso Técnico Agrícola estaria adotando integralmente os novos princípios da Educação Profissional de Nível Técnico regidos pelos Referencias Curriculares Nacionais

para essa área? que mudanças qualitativas podem ser identificadas no Curso a partir da reformulação curricular em comparação ao sistema anterior? que metodologias e procedimentos didáticos eram utilizados antes e quais passaram a ser adotados no novo currículo?

O trabalho encontra-se organizado em cinco partes: introdução; três capítulos e considerações finais. O Capítulo I procura descrever o surgimento do currículo como um campo de estudos e o aparecimento desse campo no Brasil. Trata do ensino técnico na área agropecuária, mostrando que esteve sempre alinhado às políticas educacionais do país, refletindo-se no currículo desse ensino, o qual foi alvo de mudanças atreladas ao mercado, ao trabalho com suas novas formas de demanda e à formação profissional, com o desenvolvimento de novas habilidades.

No Capítulo II, é apresentada a evolução do ensino agropecuário no Brasil e em Goiás, chegando à Reforma da Educação Profissional, na década de 1990. Como componente preponderante dessa Reforma está o currículo para a formação profissional, em que se estuda especificamente a formação do Técnico Agrícola.

Um estudo particular sobre o ensino profissional de nível técnico na área agropecuária será feito no Capítulo III, considerando-se como campo desse estudo o CEFET-Urutaí, partindo-se de um breve histórico desta Instituição e, em seguida, sendo discutidos dois momentos distintos vividos por ela – antes e após à Reforma – na formação do Técnico Agrícola. As mudanças no currículo, a formação do técnico e a percepção de professores e de alunos egressos sobre esta formação também constituem o conjunto dos assuntos tratados neste capítulo.

As considerações finais buscam sintetizar o que se apreendeu do estudo em meio às políticas em curso, assim como apreciar os aspectos relevantes do currículo do Curso Técnico Agrícola no CEFET-Urutaí e as características metodológicas que fizeram e continuam fazendo a ponte entre a proposta de Reforma para essa modalidade de ensino e a sua implantação.

CAPÍTULO I

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste Capítulo procura-se colocar o currículo como tema central, apresentando-se o seu desenvolvimento como campo investigativo e como meio de introduzir alterações na escola em conformidade com o desenvolvimento da sociedade, considerando as mudanças que ocorrem de maneira geral, e, em particular, aquelas relacionadas com a educação e o trabalho. Aborda-se a origem do termo currículo e suas primeiras definições em sintonia com o modelo funcionalista que predominou até a década de 1960, quando se iniciou a crítica a este modelo e o surgimento de novas concepções que abordavam vários outros aspectos existentes nas relações sociais e que foram, de certa forma, decisivos na evolução do currículo até hoje.

Os estudos curriculares, em geral, têm como objetivo analisar o significado das diferentes práticas educativas ao longo do tempo. Estes estudos, desde o seu surgimento, considerando os contextos de seu emprego e as múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional, permitem compreender as distintas interpretações e transformações nos currículos.

O termo currículo é proveniente da palavra latina *Currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Entendida a escolaridade como um percurso para os alunos, o currículo é o conteúdo desse percurso. A idéia inicial de currículo como registro da vida estudantil de cada aluno (uso figurado da expressão latina *curriculum vitae*, que significava *carreira*) com o tempo foi alterada e passou a indicar o conjunto dos “novos traços ordenados e seqüenciais da escola do século XVI” (HAMILTON *apud* SAVIANI, 2003, p. 26). Foi nesse período que as escolas passaram a se abrir para setores mais amplos da sociedade e a partir de então o currículo foi sofrendo diversas alterações, conforme as diferenciações de contextos no tempo e no espaço.

Posteriormente, o currículo apareceu como um problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo. Com a crescente complexidade do sistema escolar, o currículo passou a organizar-se em função de interesses sociais. A consequência inevitável foi que passou a ser controlado, repercutindo esse controle também na prática educativa. Como afirmam Sacristán e Gómez (2000b), o currículo tem uma certa capacidade reguladora da prática educativa, desempenha o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa.

Evidenciaram-se, historicamente, diversas interrogações acerca do que se entende por campo de estudos curriculares tendo como centro a pergunta: o que se deve ensinar? Os problemas básicos que o currículo agrupa dependem da orientação da qual seja objeto, no entanto, existem questões que se configuram com maior expressão: que objetivos o ensino deseja perseguir? que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos? os objetivos devem atingir todos os alunos ou somente alguns deles? quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento? esses conhecimentos servem a quais interesses? Estas são perguntas para as quais não há respostas de valor universal.

Os elementos presentes na idéia de currículo, desde as suas origens, permanecem como motivos de reflexão, debate e disputa na definição da teoria e da prática curriculares e o currículo passou a ter lugar de destaque nas discussões educacionais.

Significativos debates sobre problemas de currículo ocorreram, sobretudo, na Grã-Bretanha, onde estudiosos contribuíram, especialmente, por meio da Teoria e Sociologia do Currículo, que passou a constituir um campo de pesquisas na área. Todos esses estudos e debates resultaram em análises que permitem compreender como foram se configurando as diversas concepções de currículo, desde o modelo tecnocrático até o modelo pós-crítico, de acordo com as exigências advindas dos diferentes contextos sócio-históricos.

1. O Currículo como Campo de Estudos

Como objeto de estudo e pesquisa o currículo surgiu primeiramente nos Estados Unidos na década de 1920¹. Entretanto, em diferentes épocas foram feitas investigações que, embora não adotassem o termo currículo, diziam respeito a ele. Antecedentes na história da educação ocidental moderna revelam preocupações com os conteúdos a ensinar. A obra clássica *A didática magna*, de Comenius, é um exemplo dessa preocupação.

¹ Diferentes versões desse surgimento, no entanto, podem ser encontradas em literatura especializada como: Seguel (1966), Cremin (1975), Pinar e Grumet (1981) (MOREIRA; SILVA, 1999).

Comenius considera que a didática era o ato e também a arte de ensinar, e ensinar pressupõe um conteúdo a ser transmitido, tendo definido esses conteúdos como sendo aqueles postos pela própria natureza (ZACHARIAS *et al.*, 2003).

O período mais marcante na constituição do currículo como objeto de estudo está ligado ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios que intensificavam a massificação da escola, articulados com pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, que deram um impulso no sentido de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

O desenvolvimento da produção industrial concentrada em grandes fábricas influenciou de várias maneiras a escola: na definição dos seus objetivos, que passaram a acentuar a preparação de quadros técnicos para o desenvolvimento econômico; na organização dos processos de trabalho, como, por exemplo, na Inglaterra, onde o sistema monitorial de Lancaster procurou adaptar a organização do trabalho na fábrica à sala de aula.

Por meio desse sistema, um professor auxiliado por monitores poderia ensinar um grande número de alunos, evidenciando-se, assim, a semelhança com a fábrica (PIRES, FERNANDES; FORMOSINHO, 1998).

Na obra *The curriculum* (1918), de Franklin Bobbitt, o currículo aparece como um processo de racionalização de resultados educacionais criteriosamente especificados e mensurados, levando a uma concepção de currículo semelhante ao modelo institucional de uma fábrica, com inspiração teórica na ‘administração científica’ de Taylor. Entretanto, Dewey, anterior a Bobbit, liderou uma vertente mais progressista e estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia.

Para Dewey, a educação não deveria ser somente a preparação para a vida ocupacional adulta, mas também um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (SILVA, 2002).

Na literatura educacional americana, o termo currículo surgiu, precisamente, para designar um campo especializado de estudos. Na perspectiva de Bobbitt (*apud* SILVA, 2002), o currículo se reduz à organização e, analogamente aos processos de natureza mecânica, resume-se a uma questão técnica. Esta vertente dominou a educação nos Estados Unidos no restante do século XX e promoveu a organização do currículo na perspectiva da administração científica. Não havia espaço para discussões sobre outras perspectivas em educação. Segundo Silva (2002), o modelo de currículo de Bobbitt foi consolidado no paradigma estabelecido por Tyler, cuja influência estendeu-se a diversos países, inclusive o Brasil.

Os livros *Democracy and education* (1916), de Dewey, e *Basic principles of curriculum and instruction* (1950), de Tyler, são considerados muito influentes no pensamento e na prática do currículo. Os modelos mais tecnocráticos de currículo, como os de Bobbitt e Tyler, e os modelos mais progressistas, como o de Dewey, constituíram-se numa reação ao currículo humanista clássico².

Tyler concebia seu trabalho como uma síntese das idéias precedentes sobre o currículo de Bobbitt e propôs uma “filosofia educacional”, que deveria agir como uma peneira na seleção de objetivos escolhidos adequadamente (SCHUBERT *apud* DOLL JR., 1997).

Para estruturar os objetivos do currículo, Tyler recorreu às necessidades de trabalho da sociedade contemporânea (DOLL JR., 1997). O trabalho de Tyler encontrou expressão nos currículos escolares por meio do movimento pelos objetivos comportamentais (década de 1960), do movimento pela educação baseada na competência (década de 1970) e do modelo de Hunter (década de 1980)³.

A crítica a esses modelos começou com grandes agitações e transformações durante a década de 1960, marcadamente, os movimentos de independência das antigas colônias européias, os protestos estudantis na França e outros países, os movimentos de contracultura e o movimento feminista, que colocavam sob questionamento o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.

No final da década de 1960, a hegemonia da concepção técnica do currículo estava prestes a desaparecer. Movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas de currículo, em países como França e Inglaterra, aconteciam em campos ligados à Sociologia Crítica e à Filosofia Marxista. Nos Estados Unidos e no Canadá, o movimento crítico tinha sua origem no próprio campo de estudos da educação. Assim, esses movimentos para renovações do currículo são reconhecidos como movimentos iniciados em cada país.

Portanto, na literatura educacional dos Estados Unidos, a renovação aparece com exclusividade no ‘movimento de reconceptualização’. Na literatura inglesa, a renovação do pensamento sobre currículo foi promovida pela ‘Nova Sociologia da Educação (NSE)’ com o sociólogo Young. Na França, Althusser enfatizava o papel do ‘conteúdo’ das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista. Os sociólogos franceses Bourdieu e

² Esse currículo predominou na educação secundária desde a sua institucionalização. O ensino se encontrava no programa do *trivium* e *quadrivium* das escolas medievais, que contemplava as ‘artes liberais’ vindas da antiguidade clássica. O objetivo desse modelo era introduzir, na educação secundária, as heranças clássicas grega e latina e o domínio das respectivas línguas.

³ Esse modelo segue objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências e avaliação. Portanto, segundo essa orientação, Tyler e seus seguidores se centraram mais na análise de função como fonte da inspiração para o currículo (SILVA, 2002).

Passeron (1970) desenvolveram uma crítica centrada no conceito de “reprodução”, em que o funcionamento da escola e das instituições culturais não seria deduzido do funcionamento da economia e sim da dinâmica da reprodução social, inserida no processo de reprodução cultural (SILVA, 2002).

Conforme estes autores, a escola opera um mecanismo de exclusão por meio do currículo baseado na cultura dominante, ou seja, o currículo como forma de reprodução, na escola, em que é transmitida às crianças das classes dominadas a cultura que apenas as crianças das classes dominantes têm na família. Desse modo, há um certo distanciamento entre a realidade vivenciada pelas crianças das classes dominadas e os conteúdos curriculares postos a elas.

O foco da crítica na Inglaterra iniciou-se com o livro *Knowledge and control* (1971), organizado por Young (2000). Concentrando-se no currículo, a NSE nasceu diretamente da busca de uma explicação alternativa para o fracasso escolar da classe dominada em relação à explicação fornecida pela Sociologia da Educação mais antiga, que reunia uma série de fatores causais nos históricos culturais dos estudantes desta classe com baixo desempenho.

A crítica concentrava-se diretamente nos aspectos seletivos do currículo acadêmico como uma fonte maior de distribuição desigual da educação. Com suas matérias separadas individualmente, suas hierarquias de valorização do conhecimento e sua exclusão do saber não-escolar, o currículo acadêmico era visto pela NSE como um instrumento de exclusão de classe social.

O poder ideológico do currículo acadêmico era capaz de convencer as pessoas de que esta era a única maneira de organizar o saber para permitir aos alunos desenvolver suas capacidades intelectuais. Legitimava, portanto, a idéia de que aqueles que não obtinham êxito nesse aspecto eram, de fato, ineducáveis. Assim, a NSE enfatizou que a realidade escolar é continuamente reconstruída pelas interações entre os indivíduos na sala de aula, mais do que impostas a eles por forças externas (YOUNG; WHITTY *apud* FORQUIN, 1993).

Enquanto o currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e o que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo, a Sociologia do Currículo preocupava-se mais com o processo ensino-aprendizagem que com a questão do conhecimento.

Forquin (1993) apresenta a visão de alguns autores como Musgrave, Eggleston e Bernstein acerca das mudanças introduzidas pela crítica aos currículos tradicional e tecnocrático:

- a) Musgrave afirma que embora a forma de abordagem crítica do currículo, proposta pela NSE, não tenha causado nenhum impacto fora da Inglaterra, a reflexão sobre as condições, os mecanismos e as dificuldades da inovação educativa parece ter aberto caminho ao desenvolvimento de uma abordagem especificamente sociológica do currículo. Assim, distingue três abordagens possíveis da relação currículo e sociedade: 1. o currículo tal como ele existe, isto é, como determinado pelo estado da sociedade; 2. o currículo como ele poderia ser, para adaptar-se a novas exigências da sociedade; 3. o currículo como ele deveria ser, para contribuir para certas mudanças sociais julgadas desejáveis;
- b) Eggleston considera que as mudanças no currículo tornaram-se inevitáveis em decorrência das mudanças tecnológicas fornecidas pela modernidade e que repercutiram na educação, no trabalho e na vida privada. Todavia, afirma que, as análises do currículo baseadas somente no modelo funcionalista-mecanicista de sociedade são insuficientes por não considerarem a margem de iniciativa e de controle que os atores sociais possuem;
- c) Bernstein identifica a ligação entre o modo pelo qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino e o modo de distribuição do poder nessa mesma sociedade. Segundo o autor, esta é a forma pela qual se exerce o controle social dos comportamentos individuais.

Essas análises focalizam o sistema complexo de relações que se estabelecem entre o saber e as formas dominantes de poder e controle social nas instituições educativas e na sociedade como um todo. O estudo dos efeitos desse processo supõe o reconhecimento do currículo como um sistema variável, conforme o contexto institucional e social.

Nos Estados Unidos, com a primeira conferência sobre currículo em Nova York (1973), Pinar impulsionou o movimento organizado contra a concepção técnica de currículo.

O movimento de 'reconceptualização' mostrava que no campo do currículo havia uma crescente insatisfação com os parâmetros tecnocráticos de Bobbitt e Tyler. A compreensão do currículo de forma meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com a fenomenologia e o marxismo (SILVA, 2002).

A tradição fenomenológica de análise do currículo reconhece muito pouco a estruturação do currículo em disciplinas, ao contrário, enfatiza as experiências, os significados subjetivos e intersubjetivos nessa estruturação.

O livro *Ideologia e currículo* (1982), de Apple, mostra uma preocupação com a concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação. Apple vê o currículo relacionado com as estruturas econômicas e sociais mais amplas. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses dominantes.

Numa outra tendência, Giroux (1986) vê o currículo por meio da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significado e valores culturais, não está simplesmente envolvido com a transmissão de conhecimentos, mas é um campo onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais.

Como visto, os modelos tradicionais, como o de Tyler, não se preocupavam com um questionamento mais radical relativo aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou à forma social dominante. Esses modelos enfatizam aspectos de aceitação, ajuste e adaptação.

Já para o modelo crítico, o importante é desenvolver abordagens que compreendam a ação do currículo. Para Moreira e Silva (1999, p. 7 - 8), em sentido mais amplo,

o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...]. O currículo está implicado em relações de poder, [...], produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

As concepções pós-críticas do currículo, também derivadas da Sociologia Crítica do Currículo, fazem importante conexão entre currículo e cultura. Compreendem o currículo com base numa análise das relações de poder, não se limitando apenas ao campo das relações econômicas do capitalismo. O poder torna-se descentrado, espalhado por toda a rede social e inclui os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. Essas concepções rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária.

Sob a ênfase da categoria cultura, originou-se em alguns países da Europa e também nos Estados Unidos o multiculturalismo. Esta vertente constitui-se como um movimento legítimo de grupos culturais dominados que queriam suas formas culturais reconhecidas e representadas naqueles países.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo preocupou-se com a questão educacional ou curricular. Na crítica ao currículo tradicional, os grupos culturais dominados caracterizaram-no como expressão do privilégio dado à cultura branca, masculina, européia, heterossexual, em vez de ser mais representativo das diversas culturas subordinadas.

Sob esse entendimento, o multiculturalismo surge em defesa da igualdade, que deve ser obtida não por meio da igualdade de acesso ao currículo dominante, mas por meio de uma mudança significativa no currículo existente a fim de privilegiar as culturas ora subordinadas (SILVA, 2002).

O multiculturalismo desafia o currículo a considerar a construção das diferenças e dos preconceitos e promover a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro. Currículos multiculturais devem estar abertos à ‘diferença’, buscar caminhos para promover uma educação associada à diversidade.

Além das concepções críticas e pós-críticas, outras formas de conceber o currículo se fazem presentes, expressando que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Ídem, p. 150).

As várias concepções de currículo anteriormente descritas sinalizam para um movimento no sentido da ampliação das questões de poder, que não se restringe apenas àquelas ligadas à relação dominantes e dominados e da análise sociológica das variáveis envolvidas nessas concepções.

Assim, cabe, na ocasião, proceder um estudo do currículo, inserindo-o num outro contexto e sob efeitos da globalização em suas variadas formas de influência no mundo.

Nos últimos tempos, a evolução da tecnologia aliada a novas demandas na produção têm exigido por parte dos trabalhadores adaptações flexíveis e uma formação cada vez mais condizente às várias características com que vêm se apresentando as funções de cada posto de trabalho.

A importância da relação entre a educação e o trabalho se justifica porque, justamente a partir dela, a ‘formação humana’ tem estado configurada como um processo marcado pelos valores capitalistas. Esse processo quando se institucionaliza cria categorias que o definem socialmente, como, por exemplo, ‘formação profissional’.

Quando as escolas destinam-se de fato a formar trabalhadores, a formação para o trabalho adquire o significado de ‘formação profissional’. As profissões modernas têm se constituído, hierarquicamente, de acordo com as classes sociais a que se destinam – técnicos, engenheiros cientistas e outras – e passaram a ser classificadas segundo o seu nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas (RAMOS, 2001).

Ramos (2001) introduz a categoria qualificação para analisar a relação entre a organização do ensino e a organização do trabalho, pontuando que o termo qualificação, anteriormente, procurava identificar que tipo de formação deveria possuir o trabalhador para ser admitido em um determinado emprego.

Markert (2004) aponta o início da discussão de um novo conceito na educação profissional na Inglaterra no início da década de 1980, o qual originou-se das qualificações-chave, definidas com base em características como: ampla capacidade de pensar (qualificação de base), capacidade de interpretar e trabalhar informações e desenvolvimento de habilidades não só para o local de trabalho. Nessas discussões, segundo o autor, houve a substituição dessas qualificações-chave pelo conceito de “competência” que é melhor compreendido na relação entre a educação e a ação.

Ferretti (*apud* RAMOS, 2001), no entanto, considera que houve uma atualização do conceito de qualificação segundo as perspectivas do capital. Para Ramos (2001), a noção de competência emergiu em meados da década de 1980, diante de mudanças tecnológicas e de organização do trabalho, pelas quais passavam os países de capitalismo avançado, atendendo a propósitos como:

institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral; reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho (RAMOS, 2001, p. 39).

No que se refere ao currículo, a noção de competência implica dar importância a aspectos como individualização do ensino, autonomia do indivíduo, pedagogia diferenciada, expressa em currículo por contrato ou currículo por projetos (RAMOS, 2001).

1.1 O currículo como campo de estudos no Brasil

Estudos recentes têm procurado traçar o panorama atual do campo do currículo no Brasil e, como nos Estados Unidos, foi identificada uma sensível diversificação das influências teóricas nas pesquisas brasileiras no campo. São discutidas a Teoria Curricular Crítica e a necessidade de uma definição mais clara dos contornos do campo do currículo, além das preocupações com o multiculturalismo, com o poder de controle e de governo do currículo e com a história do pensamento curricular e das disciplinas.

Da década de 1920 à década de 1980, o campo do currículo no Brasil esteve influenciado por concepções americanas e centrado em características funcionalistas. Com o enfraquecimento da hegemonia desse referencial, a partir de 1980, emergiram no pensamento curricular brasileiro vertentes marxistas e pesquisadores brasileiros buscaram referências em autores ligados à NSE. Essa múltipla influência se estendeu até a década de 1990, por meio da compreensão do currículo segundo um enfoque sociológico. Começou, então, uma substituição do aspecto administrativo-científico do currículo pela sua compreensão de forma contextualizada. Nesse período destacaram-se autores especificamente do campo do currículo como Apple, Young e Giroux.

Com as discussões geradas no campo, surge o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O GT de Currículo busca outra compreensão do currículo incorporando enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, com base em Foucault e outros. Esses enfoques têm conduzido a uma variedade de tendências que, segundo Lopes e Macedo (2002), vêm se contrapondo à Teoria Funcionalista e à Teoria Crítica marxista, produzindo um certo ‘hibridismo’ do campo do currículo no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990.

Entre essas tendências destacam-se três vertentes principais: “1. a perspectiva pós-estruturalista; 2. o currículo em rede; e 3. a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 19).

Silva (2002) lidera a perspectiva pós-estruturalista do currículo. Seus primeiros trabalhos, na década de 1990, analisam as conexões entre os processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção capitalista. O pensamento pós-estruturalista centraliza-se em questões de poder e procura ampliar a sua compreensão para questões de raça, gênero e sexualidade e não apenas considerar as questões econômicas. Para Silva (2002), o conceito mais importante é o de diferença.

Outra vertente de análise do currículo, a do currículo e conhecimento em rede, surge na segunda metade da década de 1990, baseando-se primordialmente em autores franceses, entre eles Morin (COSTA, 1999). A teorização sobre a noção de currículo em rede centra-se na prática dos sujeitos que vivem o cotidiano curricular e na formação por meio da articulação em forma de rede.

Uma outra compreensão do desenvolvimento do campo do currículo valendo-se de estudos históricos constitui o Núcleo de Estudos do Currículo (NEC), sob a coordenação de Moreira. Esses estudos seguem duas linhas principais: 1. O estudo do pensamento curricular brasileiro, que tem por objetivo a compreensão do campo no Brasil e as influências

estrangeiras. Procurando evitar reduções de estudos sobre o currículo no Brasil a uma simples cópia do modelo curricular dos Estados Unidos, Moreira baseia-se, no campo do currículo, em teóricos críticos do currículo – como Apple, Giroux e Young – e na história do currículo, em Goodson e outros; 2. A história das disciplinas escolares.

Esses estudos têm averiguado o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas escolares ou áreas de conhecimento em sua forma de desenvolvimento em instituições específicas. O NEC tem buscado analisar o multiculturalismo na produção brasileira de currículo, trabalhando fundamentalmente com o conceito de hibridismo e introduzindo preocupações com a questão da identidade.

2. Mudanças na Base Técnica do Processo de Produção e Mudanças Curriculares

As mudanças tecnológicas assim como seus efeitos no processo de produção não têm acontecido por acaso, são originárias das necessidades do capitalismo que, por meio da combinação da ciência e da técnica, buscam imprimir mais agilidade aos processos de produção e, conseqüentemente, buscam a produtividade adequada aos seus propósitos.

Frigotto (1996) situa o início da Primeira Revolução Industrial com a invenção do tear, da máquina a vapor, estendendo-se até meados do século XIX. A partir daí até meados do século XX, com o aparecimento da energia elétrica, do petróleo, do aço, da indústria química etc., instala-se a Segunda Revolução Industrial. Após a metade do século XX, ocorre “um salto qualitativo crucial que revoluciona, em dimensões sem precedentes, a base técnica da produção, a Terceira Revolução Industrial” (FRIGOTTO, 1996, p. 136).

A cada uma dessas Revoluções observa-se um distanciamento crescente entre as atividades físicas e intelectuais. Nesse contexto de mudanças provocadas pela introdução de novas tecnologias, passa a ser demandada uma reorganização laboral do trabalho que tem como conseqüência a mudança da preparação do trabalhador, exigindo-lhe novos comportamentos, conhecimentos e atitudes, para um mercado cada vez mais competitivo e excludente.

Young (2000) aponta como estratégias, no final da década de 1980, para reformar o currículo secundário na Inglaterra, duas críticas: a de que o currículo não era suficientemente sensível às necessidades da indústria e do comércio e a de que a liberdade que as escolas

tinham em escolher seu próprio currículo era uma das causas principais do baixo nível dos resultados alcançados pela maioria dos alunos.

Em resposta a essas críticas, houve a tentativa de profissionalizar o currículo secundário, oferecendo aos estudantes mais oportunidades de conseguir um emprego ao sair da escola e a criação de um Currículo Nacional, concebido para dar mais ênfase à alfabetização e aos conhecimentos aritméticos básicos que os empregadores vinham pedindo (YOUNG, 2000).

Pode-se concluir que na qualificação inglesa os currículos tendem a limitar os horizontes dos estudantes a áreas ocupacionais determinadas. Esse aspecto é característico das economias nas sociedades modernas, tendo sido a especialização ocupacional uma justificativa pela qual essas sociedades têm sido mais produtivas.

As formas de especialização no interior da economia levam em consideração

a combinação de equipamento de capital de utilidade geral e de trabalhadores capacitados, adaptáveis, para produzir uma gama ampla e mutável de bens semipersonalizados. A flexibilidade de fabricação e a sensibilidade ao mercado vão de mãos dadas, permitindo que as empresas adaptem sua produção às tendências de venda e consigam novos nichos de mercado, adaptando os produtos às necessidades do cliente (MATHEUS *apud* YOUNG, 2000, p. 109).

Também as formas de organização do trabalho ligadas à especialização flexível têm definido critérios completamente novos para o currículo, por meio de estudo especializado, entrelaçadas com um núcleo genérico de conhecimentos e de habilidades para todos os estudantes. A modularização e a abordagem baseada em resultados constituem modos de organizar um currículo flexível em pequenos blocos de aprendizado, que podem ser combinados uns com os outros de diversas maneiras.

Para Young (2000), a modularização representa a fragmentação do currículo em experiências de aprendizado discretas e relativamente breves. Segundo ele, a modularização do ensino secundário foi planejada na Inglaterra para servir de base para currículos e para a aprovação de novos tipos de ensino, em que a avaliação sendo feita ao final de cada módulo seria mais condizente com as experiências de aprendizado dos estudantes. Este autor também afirma que a abordagem de resultados para o currículo pode ser expressa por resultados mensuráveis de aprendizado.

A abordagem baseada em resultados começa descrevendo o que o aluno pode esperar alcançar ou definindo os critérios de reconhecimento do aprendizado já realizado, ao passo que a modularização concentra-se nos estudantes como administradores de seu próprio aprendizado, como selecionadores de programas de aprendizado (YOUNG, 2000).

Percebe-se, a partir daí, um grande contraste com os currículos tradicionais, que com frequência são expressos por aquilo que é aplicado (programas, carga horária). Ao contrário, a abordagem de resultados pode estar relacionada a qualquer tipo de resultado educacional e não apenas aos prescritos por algum padrão estabelecido.

Com base nas afirmações anteriores, percebe-se que tanto a modularização quanto as abordagens baseadas em resultados são abordagens curriculares centradas no aluno. Com isso, um currículo mais centrado no aluno implica que devam ser dadas aos estudantes mais oportunidades de tomar suas próprias decisões em relação a seu aprendizado. No entanto, essa capacidade de tomar decisões com relação ao aprendizado é algo a ser aprendido. Reconhece-se aqui a noção do ‘aprender a aprender’, em sua versão neoliberal.

3. Educação, Trabalho e Currículo no Neoliberalismo

Hoje, numa época de crises, sobretudo as de emprego e de redução das possibilidades de participação da sociedade nas decisões políticas nas áreas da educação e do trabalho, a relação que se estabelece entre a educação e o trabalho passou a ser cada vez mais incerta, gerando discussões no sentido de melhorar esta relação.

O neoliberalismo apresenta uma solução para a relação entre a educação e o trabalho, que consiste em dar um sentido estritamente econômico para a educação e suas funções. Quanto a essa solução, não estão envolvidos um tipo de educação que prepare um trabalhador consciente de seu trabalho em favor do desenvolvimento igualitário da sociedade.

A educação é referida como uma mercadoria cuja produção deve atender às precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista. [...], não se problematizam nem a natureza do trabalho capitalista, nem a concepção de educação daí derivada (SILVA *apud* FERRETTI; SILVA JR.; OLIVEIRA, 1999, p. 75).

Uma conseqüência da ênfase econômica na educação é a adoção de um modelo implícito de conhecimento e currículo exclusivamente cognitivista e racionalista, ou seja, uma educação capitalista que espelha as características do trabalho alienado e fragmentado.

A educação deveria permitir não apenas a formação do trabalhador em suas capacidades e habilidades técnicas, mas também uma visão mais focada para o modo de organização do trabalho e da sociedade.

Direcionando para um modelo de currículo que corresponda a essa visão, este deveria ser capaz de proporcionar uma formação do trabalhador integral, crítico e politizado.

Existem, hoje, claramente currículos ligados diretamente ao capitalismo. Como exemplo, cita-se o caso das grandes empresas que ‘adotam’ escolas e desenvolvem nelas um currículo baseado nos seus produtos. Algumas escolas nos Estados Unidos, por exemplo, adotaram currículos do Mc Donalds.

Isso remete a, simplesmente, fazer uma análise das conexões entre educação e trabalho valendo-se do próprio ambiente de trabalho, para verificar as mudanças que ocorreram ou continuam ocorrendo e quais as suas conseqüências para a educação.

Também, por outro lado, a valorização dos aspectos econômicos leva à padronização da separação entre o conhecimento técnico e científico do conhecimento cultural e social. Com isso, um currículo em que haja predomínio de conhecimentos técnicos, por exemplo, fica relativamente livre de discussões e interpretações, ao contrário do que aconteceria se houvesse predomínio dos conhecimentos culturais e sociais.

A influência do fator econômico na educação também pode ser verificada na aplicação da qualidade total nas escolas, cujo objetivo principal é a adoção da lógica do mercado nos assuntos educacionais, que o neoliberalismo vem preconizando (PARO *apud* FERRETTI; SILVA JR.; OLIVEIRA, 1999).

De um lado, depara-se com um mercado de trabalho capitalista que tem conseguido impor-se como modo dominante na sociedade, buscando ser referência para todos nessa mesma sociedade. De outro, quando se trata da educação e o papel da escola, preocupa-se primeiramente com a preparação para o trabalho. Isto é reafirmado sempre que se procura saber qual é o objetivo primordial da escola, por meio de pesquisas de campo com os alunos, professores, pais e demais educadores. Outro argumento seria que o sistema produtivo dependeria de um grande contingente de mão-de-obra cada vez mais atualizada.

Entretanto, sendo a escola o local onde se dá a educação sistematizada, ela também deveria prover os indivíduos de elementos culturais necessários para o convívio em sociedade. Portanto, hoje, torna-se passível de crítica a centralidade que se pretende dar à preparação para o trabalho pela escola, pois, se a escola deve contribuir para algum retorno ao sistema econômico, parece que sempre buscará na economia as razões de sua importância (Ídem).

Contudo, a escola deve ser importante, sobretudo como veículo de difusão do patrimônio cultural construído pela humanidade para utilização por todos os indivíduos.

4. Competências para a Laboralidade

No que concerne à formação para o trabalho, durante alguns séculos, a escola esteve ligada à dinâmica da vida social e comunitária e, concomitantemente, à própria atividade de trabalho. No período que antecedeu ao processo de industrialização, quase todas as pessoas aprendiam a fazer seu trabalho fazendo-o. Os camponeses, por exemplo, aprendiam sem a necessidade de sair da esfera doméstica, constituída por unidades econômicas quase auto-suficientes.

A prática da formação para o trabalho foi introduzida na cultura ocidental no século XVIII e o ensino nas escolas destinadas a formar trabalhadores visava o domínio de um ofício. Assim, a formação para o trabalho passou a significar formação profissional.

O modo de organização do ensino em face do modo de organização do trabalho fez surgir o termo “qualificação”, sendo usado mais freqüentemente relacionado aos métodos de análise ocupacional, ou seja, o trabalhador qualificado para desempenhar determinada função, a qual corresponderia a um determinado posto de trabalho.

Atualmente, discute-se sobre a necessidade de reforma da escola para que esta venha ajustar-se às exigências e necessidades de um novo momento histórico, sobre o tipo de formação que a escola deve privilegiar e novos paradigmas que norteiem a busca da definição funcional dessa escola, como, por exemplo, a noção de competência. Esse conceito vem recebendo diferentes significados, às vezes, contraditórios e nem sempre claros para orientar a prática pedagógica nas escolas.

A institucionalização do conceito de competência é recente e sua emergência nos sistemas europeus de formação profissional está relacionada a um fenômeno que tem significado técnico e político, como é o caso da União Européia, que busca encontrar parâmetros que possam facilitar a mobilidade de trabalhadores, tanto em relação à formação quanto ao emprego (RAMOS, 2001).

Um marco na utilização desse conceito se deu com um novo regulamento para a formação profissional em indústria metal-mecânica e elétrica, em 1987, na Europa, quando foi concebido um currículo com objetivos educacionais que buscavam três competências: a técnica – domínio técnico na área de trabalho; a metodológica – capacidade autônoma para solucionar tarefas novas e complexas e a social – cumprir tarefas em cooperação (Ídem).

Na Espanha, a competência é discutida em um contexto de desenvolvimento de formação e aprendizagem profissional. Nesse país, a nova política educacional tem feito que a

formação profissional esteja baseada em competências. Segundo Ramos (2001), esse procedimento tem sido conseguido basicamente por meio do método Developing the Curriculum (DACUM), ou seja, o currículo em desenvolvimento.

O Instituto Nacional do Emprego (INEM) e o Ministério da Educação desse país têm realizado estudos com base na análise de postos de trabalho e da análise ocupacional.

No plano da escola espanhola, têm sido definidos módulos formativos, que são atividades, tarefas e desempenhos profissionais concretos. De um modo geral, existem para uma dada formação profissional tantos módulos quantos forem as unidades de competências a serem desenvolvidas no aluno, sendo de duração variável.

O sistema espanhol de educação profissional distingue a titulação profissional da certificação profissional, ou seja, a primeira refere-se a um amplo espectro ocupacional e a segunda, a uma tarefa ou ocupação de um posto de trabalho.

Num enfoque mais amplo da análise ocupacional na formação profissional, entende-se a competência como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Assim, distinguem-se nesse conceito:

- a) o conhecimento simplesmente como o saber;
- b) a habilidade referindo-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora;
- c) o valor sendo expresso no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Também o desenvolvimento de competências deve proporcionar condições de laboralidade, que se traduz pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, mobilidade esta imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações.

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho.

Assim, a visão de competência não deverá ter somente uma conotação funcionalista em relação às mudanças sociais e laborais, orientar-se-á pela capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social (MACHADO, 1996a).

Portanto, o conceito de competência se põe como demanda para as instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na inclusão de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática e de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades individuais para o trabalho, considerando, também, as regras de convivência.

CAPÍTULO II

A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

O presente Capítulo busca mostrar que, a partir da década de 1990, existiram mudanças no processo de produção e que a globalização econômica, em especial, trouxe reflexos no ensino técnico, induzindo adequações e culminando com a reformulação do currículo para essa modalidade de ensino, reconceptualizando o currículo para a área profissional em agropecuária.

O esforço concentrado na abordagem do currículo voltado para a Educação Profissional e sua especificidade abriu espaço para outras discussões como: o que levou à reformulação curricular do ensino técnico ocorrida a partir da década de 1990 no Brasil? que concepções de currículo estão implícitas nessa proposta de reformulação? Estas e outras questões são tratadas neste Capítulo.

O Brasil é um dos países privilegiados em termos de extensão territorial. Possui uma área total que corresponde a aproximadamente 851 milhões de hectares. Dessa área, 700 milhões de hectares são ocupados da seguinte forma: 350 milhões de hectares de floresta amazônica, 220 milhões de hectares de pastagens, 5 milhões de hectares de reflorestamento, 55 milhões de hectares de reservas legais, 50 milhões de hectares de lavouras, 151 milhões de hectares de cerrados e 20 milhões de hectares distribuídos em centros urbanos, estradas, lagos e pântanos. Da área total dos cerrados, 127 milhões de hectares são terras com potencial agrícola, no entanto, seu aproveitamento acontece da seguinte forma: 35 milhões de hectares de pastagens plantadas, 10 milhões de hectares de culturas anuais, 2 milhões de hectares de culturas perenes e reflorestamento e 80 milhões de hectares de área desocupada (BRASIL, 2000c).

Considerando-se uma expansão da produção agrícola sem que haja uma devastação irracional dos cerrados, poderia ser pensado um aproveitamento racional de algumas áreas desocupadas no sentido de se promover um aumento da produtividade agrícola, ou seja, maior produção em menor área. Assim, verifica-se que, historicamente, o avanço da agricultura brasileira liga-se ao uso da tecnologia na produção agrícola.

Outro dado importante que remete a uma contradição é que, apesar de deter o segundo maior rebanho do mundo, o Brasil participou em 1999 com apenas 2,5% das exportações mundiais (Ídem).

Em sua trajetória histórica, desde a antiguidade, as práticas agropecuárias vêm passando por diversas transformações, fazendo que haja uma preocupação contínua em transformar e adequar a natureza às necessidades nessa área. Isso requer o conhecimento das ciências naturais e a utilização de instrumentos gerados pelas inovações tecnológicas.

Por outro lado, é necessário elaborar um conhecimento em ciência social, relacionado à organização e estrutura social, aos pressupostos da ética, aos direitos e deveres do cidadão e ao reconhecimento das instituições sociais. O domínio desses componentes básicos da educação geral permite, segundo Saviani (2003), a apropriação e a sistematização de um saber, sobre o modo de como o saber se articula com o processo produtivo.

Segundo Deval (1997), a capacidade de pensar deve estar acima de tudo para que o conhecimento tenha utilidade. Para esse autor, quem entende o que estuda, aprende de maneira mais eficaz. Portanto, uma maior atenção deve ser dispensada aos problemas. Um bom problema, bem equacionado, é um passo para sua solução. Assim problemas suscitados pelo sujeito deveriam motivar soluções de interesse para ele (DEVAL, 1997).

A exigência que se tem é a de qualificar o trabalhador com base numa metodologia que se desvincule da concepção, até então baseada nas demandas de formação profissional direcionada para o “aprender a fazer e fazer para aprender” por outra que permita o “aprender a aprender”.

1. O Ensino na Área Agropecuária

As escolas agrotécnicas federais têm se constituído nas instituições majoritárias no que diz respeito à oferta da educação agrícola no país. O caráter extremamente centralizador das políticas educacionais – praticadas antes da Reforma da Educação Profissional – que norteavam a formação profissional nessas escolas, sempre teve por base um currículo nacional

único, no qual o aspecto da linearidade se constituiu na orientação primordial para a construção dos programas da habilitação. Notadamente, as matrizes curriculares se tornaram desvinculadas da realidade das escolas, não atendendo, conseqüentemente, às expectativas dos alunos e às do mercado. Nesta perspectiva, as práticas educativas até então desenvolvidas se fundaram em uma visão cientificista do conhecimento escolar, que não leva em consideração a diversidade socioeconômica e cultural do país, os diferentes tipos de solos, climas, fauna, flora etc.

Até 1974, os planos do regime militar para a educação tiveram caráter contencionista, limitando suas metas educacionais às estabelecidas pelo desenvolvimento e baseando-se no produtivismo.

No que diz respeito ao ensino agrotécnico, com a criação da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), em 1975, este teve assistência técnica e financeira, apesar desta coordenação ter sido constituída em um período de crise econômica no Brasil, refletindo-se na queda da produção. Nesse contexto, a área agropecuária tornou-se um potencial a ser considerado no sentido de sustentar o equilíbrio no balanço de exportações. A idéia era aumentar a produção e exportação de produtos agropecuários para gerar mais divisas. A COAGRI foi a grande mentora do Sistema Escola-Fazenda no país, cujo modelo de ensino voltado para a produção seria aplicado nas escolas agrotécnicas, aliando a teoria à prática.

De 1975 a 1979, O II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) colocou a educação como base para o desenvolvimento, integrando e estreitando suas relações com as transformações socioeconômicas.

Para o ensino na área agropecuária, O II PSEC reforçou um entendimento segundo o qual o Técnico Agrícola foi definido como agente de produção para atuar, basicamente, como produtor rural e como difusor de novas tecnologias para melhorar a produtividade (HORTA, 1997).

Os direcionamentos adotados pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para a agropecuária contribuíram de forma significativa para o fornecimento de alimentos com menores preços ao consumidor, elevar a renda e o padrão de vida do agricultor e levar o Brasil a ocupar a posição de supridor de alimentos (Ídem).

No tocante às escolas agrotécnicas, de 1980 a 1985, a COAGRI, com base no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), que dava prioridade ao ensino rural, optou por uma política que visava a atuação dessas escolas como Centros de Desenvolvimento Rural (Ídem).

Porém, essa atuação foi limitada, visto que o pensamento voltava-se prioritariamente para o econômico e os planos e projetos que influenciaram o ensino na área agropecuária sofreram direcionamentos de organismos internacionais, governados pelo Banco Mundial.

Para Fonseca (1996), os direcionamentos do Banco Mundial tiveram as seguintes fases:

- a) A partir do final da década de 1960, as atividades de cooperação passaram de uma relação bilateral para uma relação entre os países tomadores de empréstimos e instituições multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento (BIRD).
- b) Foram assumidas tendências para integrar os objetivos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional e de introduzir a lógica da educação compensatória, ou seja, a educação como alívio à situação de pobreza.
- c) No início da década de 1970, a educação tornou-se base para o desenvolvimento e o ensino técnico assumiu uma perspectiva de fator para o crescimento.
- d) Na década de 1980, a orientação do Banco Mundial para a educação incluía três perspectivas: a primeira como medida de caráter compensatório; a segunda como fator de controle demográfico e a terceira como fator de aumento de produtividade, em especial, no setor agrícola.

Como direcionamento inicial, o Banco Mundial financiou projetos no MEC, voltados para a Educação Profissional de Nível Técnico, e um desses projetos visava a melhoria e expansão do ensino técnico agrícola de 2º grau, por meio do desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda, que reforçava o modelo norte-americano de desenvolvimento rural, fundamentado no enfoque pedagógico da escola-fazenda (FONSECA, 1996).

1.1 O ensino na área agropecuária em Goiás

No Estado de Goiás, o ensino institucionalizado na área agropecuária, a exemplo do Brasil, surgiu na década de 1930, aliado ao discurso nacional-desenvolvimentista do governo de Getúlio Vargas.

A ruptura com a oligarquia efetivada nacionalmente com a Revolução de 1930 também ocorreu em Goiás, mantendo-se, também no Estado, o ideal desenvolvimentista e modernizante com o discurso de ruptura com a velha ordem (NEPOMUCENO, 1994).

Até a década de 1930, o ensino agrícola praticado em Goiás era pouco expressivo, basicamente transmitia-se o saber fazer em termos de lida na fazenda mediante a inserção do jovem diretamente no trabalho (Ídem).

Assim, a escola não influía na formação do trabalhador e o processo educativo dava-se estritamente no processo de produção, à medida que as crianças iam aprendendo o cotidiano de trabalho em uma fazenda, tornando-se trabalhadores.

Para compor a dispensabilidade da escola, acrescenta-se que Goiás era visto como decadente e atrasado, logicamente, em comparação com a Europa, com capitalismo e modernização em estágios bem mais avançados.

A idéia de decadente e atrasado, de certa forma, justificava que o grupo dos Caiado⁴, hegemônico até a assunção do governo por Pedro Ludovico Teixeira em 1930, figurasse como barreira para o progresso e representante do atraso (CHAUL, 1997).

A expansão do capital no sudoeste goiano, por meio do desenvolvimento da agropecuária, provocou a formação de uma forte oposição ao grupo caiadista, pois, com o surgimento de novos grupos econômicos e políticos na região, houve a necessidade de defesa de seus interesses. Posteriormente, o grupo caiadista foi destituído do poder por barrar o progresso.

Até então, o Estado de Goiás não participava na formação da pauta de exportação brasileira. Sua agricultura, voltada para o abastecimento interno, teve participação incrementada, sobretudo, pela inclusão de novas áreas de produção e pelas pessoas que faziam a Marcha para o Oeste⁵ em busca de terras e melhores oportunidades.

Portanto, na arrancada para o desenvolvimento, após a década de 1930, Goiás incluiu-se nesse momento histórico e, logicamente, a escolarização começou a ser considerada

⁴ Esse grupo dominou a política goiana a partir de 1912. Antônio Ramos Caiado era o seu principal representante e juntamente com o Coronel Eugênio Jardim (seu cunhado) – nomeado para o poder político em Goiás pelo Marechal Hermes da Fonseca – dividiu o mandonismo no Estado. Após a morte de Eugênio Jardim, Antônio Ramos caiado dirigiu Goiás como se fosse um grande latifúndio de sua propriedade, sendo então afastado do poder somente depois da Revolução de 1930 (PALACÍN; MORAES, 1994).

⁵ Nos anos 30, a Marcha para o Oeste foi utilizada para incentivar a incorporação de novas áreas à produção e conter o êxodo rural, bem como direcionar a população que se acumulava nos centros urbanos. O argumento era de que se a economia avançasse sobre o sertão, além de tirar o lugar do atraso, integrando-o, ainda abriria oportunidades para os pobres. Ocorre que os excluídos da posse da terra lá foram os excluídos da posse da terra cá. A Marcha para o Oeste “motivou volumosa campanha publicitária e se materializou, sobretudo, nas viagens do presidente, na construção de ferrovias e rodovias e na criação de oito colônias agrícolas nacionais, pelo decreto n. 3.059, de 14 de fevereiro de 1941, das quais a de Goiás foi a primeira a ser implantada” (PESSOA, 1999, p. 47).

como necessária. Num contexto histórico, impregnado pelo movimento liberal que defendia educação para todos, formas de ampliar as oportunidades de escolarização começaram a ser pensadas e implementadas no Estado, como ampliação do número de estabelecimentos escolares (escola comum, grupo escolar, ginásio, escola normal) (NEPOMUCENO, 1994).

No âmbito da administração central, já no fim do governo provisório, diante das pressões da oposição, Getúlio Vargas convocou a Assembléia Constituinte em 1934, elegendo-se indiretamente para presidente e, em 10 de novembro de 1937, decretou o Estado Novo. Segundo Chaul (1997), esses fatos fortaleceram a posição de comando do governador Pedro Ludovico em Goiás, pois eliminou qualquer possibilidade que se formava em torno da oposição.

A orientação dada ao país, por Vargas, com a política integracionista, sugeria a Goiás uma posição de produtor de alimentos para o mercado interno, bem como um local de economia emergente com condições e oportunidades de investimento para o capital, tanto produtivo como para reserva imobilizada (terra como poupança).

Assim, pela mesma razão, a hegemonia político-econômica do sul e sudoeste goianos já bastante consolidada apontou para a formação de uma base estrutural física, ideológica e de capital humano, como formas de aceleração da modernização do Estado, por meio da ampliação e da melhoria da economia rural goiana.

Com o avanço dessa economia rural, tornou-se necessário criar um órgão que ministrasse o ensino agrícola e fizesse a divulgação das técnicas e das idéias. Criou-se, então, o Patronato Agrícola, iniciando-se o ensino institucionalizado da área agropecuária no sudoeste goiano no final da década de 1930. O Patronato foi instalado no distrito de Riverlândia, pertencente à Comarca de Rio Verde, na fazenda chamada Cabeleira, e foi transformado, em 1938, em Escola Profissional Rural. Nepomuceno (1994, p. 110) esclarece que esta Escola

tinha como objetivo a habilitação de seus alunos para uma...vida de intensa atividade... para a verdadeira vida dos campos..., procurando encaminhar os alunos ao aproveitamento econômico e racional das possibilidades agrícolas e pastoris da região onde... [repousava]... o futuro de Goiás. Esta escola teve 53 alunos em 1937, passando esse número para 80 no ano seguinte. Segundo fontes oficiais, em 1940 esta instituição já se encontrava devidamente aparelhada para difundir o ensino a que se destinava, exercendo uma influência considerável nos meios agrícolas e pecuários do sudoeste goiano (grifos do original).

Goiás começava a vislumbrar o progresso por meio do crescimento econômico e desenvolvimento da técnica.

1.2 O sistema escola-fazenda

A concepção do Sistema Escola-Fazenda, com seus princípios e objetivos, liga-se à necessidade de um contingente de mão-de-obra tecnicamente qualificada para o setor agropecuário, adequada aos novos procedimentos exigidos na época para essa área de produção.

Nessa concepção, a escola destinada ao oferecimento de ensino técnico em agropecuária atua como espaço de formação profissional de trabalhadores para atender a demanda do mercado agropecuário e agroindustrial (FERREIRA, 2002).

O Sistema Escola-Fazenda, criado nos Estados Unidos, foi introduzido no Brasil em 1966, sendo implantado, experimentalmente, em alguns ginásios e colégios agrícolas. Buscava uma formação essencialmente técnica, propondo um currículo para as escolas técnicas, isento de reflexão (Ídem). Na proposta do Sistema Escola-Fazenda, o processo de ensino e aprendizagem se concretiza no campo, o qual se constitui em um laboratório da prática.

Nesse Sistema, as salas de aula, as Unidades Educativas de Produção (UEPs) e a Cooperativa-Escola são componentes que atuam de forma integrada, permitindo conciliar educação e trabalho. As salas de aula são os espaços onde são ministradas as aulas teóricas, geralmente das disciplinas propedêuticas – as chamadas disciplinas de núcleo comum, dentro da grade curricular da escola. Estas salas se localizam em pavilhões pedagógicos próprios, afastados do campo, onde acontecem as aulas práticas. As UEPs são estruturadas de modo que os alunos possam exercitar o conteúdo teórico-prático das disciplinas, no próprio ambiente onde se processa a produção. Elas são diversificadas e contemplam cada setor de produção agropecuária. Cada Unidade Educativa de Produção (UEP) contém uma sala de aula onde é ministrada a parte teórica da disciplina relacionada à produção específica do setor. Como exemplos de UEPs do Sistema Escola-Fazenda tem-se: UEP-Bovinocultura, UEP-Culturas Anuais, UEP-Fruticultura, UEP-Olericultura, UEP-Suinocultura e outras.

Os alunos desenvolvem projetos específicos – projetos de produção – em cada UEP, todos eles orientados pelo professor responsável em cada Unidade.

A Cooperativa-Escola tem como finalidades “atender aos princípios doutrinários do cooperativismo, servir de órgão catalisador [viabilizador]⁶ de todas as práticas educativas na execução dos projetos agropecuários, promover a defesa econômica dos interesses comuns e realizar a comercialização dos produtos decorrentes do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1984, p. 32).

⁶ As palavras entre colchetes que aparecem nas citações daqui em diante, são de nossa autoria.

Nesse propósito, as cooperativas atenderiam os interesses comuns dos alunos no sentido de praticar o cooperativismo, mas o seu funcionamento limitou-se apenas à condição de um dos elementos que sustentam o Sistema Escola-Fazenda.

Em 1984, a Cooperativa-Escola tornou-se uma instituição de direito privado, com estatuto próprio e com sede na própria escola. Todos os alunos regularmente matriculados eram associados, com iguais direitos e deveres. A diretoria, eleita em assembléia geral, compunha-se do presidente (aluno concluinte do curso técnico) e de um professor como vice-presidente.

As divisões entre ensino e produção, planejamento e execução, teoria e prática, no interior das escolas agrotécnicas e constatadas no âmbito do Sistema Escola-Fazenda, apresentam-se desta forma porque seguem princípios que regem as relações entre capital e trabalho na sociedade. Essas escolas destinariam-se particularmente às classes dominadas, uma escola ideal que educa para e pelo trabalho.

O Sistema Escola-Fazenda surgiu na mesma época em que foram instaladas no país indústrias de máquinas, insumos e implementos agrícolas, dando continuidade ao processo de expansão capitalista no meio rural. Na pretensão de reeducar o trabalhador, era necessária uma nova escola em que os processos educativos estivessem

vinculados ao mundo do trabalho e da produção [...] e o central não [seria] tornar o povo letrado – nem instruído do domínio de conteúdos [...] – mas o central será experimentar, até na escola, o trabalho, a organização do trabalho, as relações sociais necessárias à nova ordem (ARROYO *apud* SILVA, 1991, p. 18).

Assim, a produção passa a ser o elemento determinante da vida escolar, e isto tornou-se urgente, na medida em que os alunos (trabalhadores) tinham que produzir para a própria alimentação – atendendo à maior demanda que era constituída de alunos em regime de internato – e também para o desenvolvimento de projetos de produção, nos quais a escola se apropriava do trabalho desses alunos, com seu próprio consentimento. Nos casos de excedente da produção, este era comercializado pela cooperativa, “sendo que 80% dos recursos obtidos deveriam ser aplicados em projetos orientados e 20% destinados ao fundo de reserva e ao fundo de assistência técnica e social” (BRASIL, 1984, p. 33).

Todo esse procedimento era conseguido por meio da incorporação do princípio: “aprender a fazer e fazer para aprender” – que passou a ter uma conotação positiva, a de ser elemento indispensável no processo ensino-aprendizagem.

Apreende-se deste princípio que os alunos, com base no “aprender a fazer e fazer para aprender”, recebiam uma educação que fazia que o “saber” adquirido fosse meramente técnico, ou seja, norteava o “fazer”, por meio de uma repetição de procedimentos e roteiros. Siqueira (1987) considera este um saber voltado estritamente para o fazer, para o produzir.

Verifica-se que o saber-fazer transmitido aos alunos articula-se com os interesses de uma classe dominante engajada no projeto de expansão do capitalismo no campo, pela formação de técnicos trabalhadores, por meio da difusão e manutenção da concepção tecnicista/utilitarista do trabalho.

2. A Reforma da Educação Profissional no Brasil

O tema das mudanças tecnológicas e seus efeitos está bastante ligado às escolas, especialmente as de ensino profissionalizante, por estarem centradas no ensino técnico em setores da economia, nos quais os efeitos dessas mudanças são mais imediatos e perceptíveis, tais como o industrial, o comercial e o agropecuário. Essas mudanças por sua vez articulam-se às mudanças na política de formação profissional para o nível técnico.

A reforma do ensino médio e profissional no Brasil na década de 1990⁷ aconteceu dentro de um conjunto de estratégias político-econômicas e jurídicas que visavam a construção e difusão de um projeto ideológico fundado nos interesses das classes dominantes.

Silva JR. (2003, p. 76), afirma que as reformas educacionais ocorrem no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas “pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização [...] da esfera educacional em particular – *locus* privilegiado, para o Estado, de formação do ser social”.

As reformas estruturais orientadas e estimuladas pelos organismos multinacionais, sobretudo o Banco Mundial e o BID, de um modo geral, definem as Reformas realizadas pelo Governo Federal. As agências financeiras internacionais e a ideologia neoliberal são as responsáveis pelas políticas educacionais empreendidas a partir do Governo de Fernando Collor de Melo, que propôs para o Brasil um modelo de reestruturação econômica e de intervenção do Estado afinado com o ideário neoliberal. Este Governo procurou atribuir novos contornos ao Estado, de modo que este fosse promotor, articulador e mobilizador nacional do processo de modernização do país no que se refere à construção de infra-estrutura básica para tal.

⁷ O Plano Decenal de Educação para todos, apresentado pelo Ministro da Educação em maio de 1994, orientou as políticas públicas para a educação que resultaram nessa reforma.

Nesse contexto, as atenções voltaram-se à educação, já que a falta de qualidade neste setor passou a configurar-se como obstáculo à competitividade. Destacando-se a necessidade de se reorientar o esforço institucional e financeiro do poder público para o ensino básico, ao ensino profissional de nível médio coube a adequação às políticas industrial e tecnológica. Já se previa, portanto, uma reforma desta modalidade de ensino.

O afastamento de Collor do poder não significou o afastamento do ideário difundido por sua gestão. O presidente Itamar Franco buscou recuperar a estabilidade econômica e política calcada nas mesmas regras do início da década de 1990.

Ao final do governo de Itamar Franco, esforços foram concentrados na Secretaria de Educação Média e Tecnológica para a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformação das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica.

Posteriormente, a Proposta de Governo de Fernando Henrique Cardoso foi condizente com a atitude de Itamar Franco. Cunha (1995) afirma que uma das fontes de inspiração relativas a questões específicas da Educação na Proposta de Governo de Fernando Henrique foi a idéia da urgente necessidade de melhorar e mudar a qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas. Esta idéia, entre outras, estaria consolidada e justificada no documento Educação fundamental e competitividade empresarial (uma proposta para ação do governo), apresentado ao MEC em 1992, elaborado pelo Instituto Hebert Levy, com apoio da Fundação Bradesco.

Na reforma da Educação Profissional, sobressaíram-se dois argumentos principais: as escolas técnicas e agrotécnicas, especialmente as da rede federal, operam a custos muito elevados, injustificados para os efeitos correspondentes; seus efeitos eram mais propedêuticos do que propriamente profissionais.

As escolas técnicas eram utilizadas como caminhos privilegiados para o vestibular, desde a década de 1960. Desse modo, considerou-se que o uso do recurso financeiro público não era tão bem aproveitado quanto poderia ser. Esperava-se que, ao concluir um curso técnico, o aluno fosse diretamente para uma ocupação de trabalho.

A solução radical contra a situação provocada pelo objetivo voltado ao vestibular seria a eliminação pura e simples da parte geral acadêmica do currículo das escolas técnicas e agrotécnicas. Com a matrícula separada na parte profissional do curso técnico, esperava-se que o número de alunos atendidos fosse bem maior. Para isso, essas escolas de ensino profissionalizante deveriam aproximar-se de empresas, de modo a ajustar seus cursos às necessidades do mercado de trabalho. Tanto quanto possível, os cursos técnicos deveriam ser ministrados conforme as necessidades das empresas dos locais dessas escolas.

Assim, as escolas profissionalizantes deveriam adotar currículos que permitissem à maioria dos alunos a inserção no mercado de trabalho e à minoria, o ingresso no ensino superior.

Desde o início da década de 1990, o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da Educação Profissional e seu Documento de Política sobre Formação Profissional (1992) contém um item destinado à “separação da educação e da capacitação”. O Entendimento explicitado é o de que a educação e a capacitação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Embora essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de se administrar, eficazmente, dentro dos mesmos formatos institucionais.

Nas reformas recentes, os currículos dos cursos técnicos estão completamente separados dos cursos de caráter propedêutico, de modo que aqueles podem ser feitos ao mesmo tempo ou depois destes. De qualquer maneira, a legislação determina que o certificado de técnico somente seja outorgado aos egressos dos cursos técnicos que tenham também concluído o ensino propedêutico.

Assim, no âmbito do governo federal, surgiram dois projetos distintos para reestruturação do ensino médio e profissional: o do MEC, por meio da SEMTEC, e o do Ministério do Trabalho (MTb), por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). A SENETE – atual SEMTEC – elaborou, em 1991, a proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que englobaria todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal e as instituições particulares da rede do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O setor público federal ofertaria, em nível médio, a formação técnica em áreas específicas, por meio das Escolas Técnicas e Agrotécnicas. Em 1995, a SEFOR elaborou o projeto de Educação Profissional⁸, com base num diagnóstico crítico de condições e carências do ensino profissional. Com base nesse diagnóstico, foi construído um Plano de Educação Profissional que previa, como linhas programáticas, o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada.

⁸ Quanto à concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, o projeto nega a dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e a substituição da segunda pela primeira, entendendo que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho e seu credenciamento, garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal.

Anunciando a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade, durante o Governo Fernando Henrique, foi proposta a modernização do ensino profissional no Brasil, de maneira que acompanhasse o avanço tecnológico e atendesse às demandas do mercado de trabalho. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 redefiniu a Educação Profissional no Brasil, explicitando ser a formação profissional uma função a ser desempenhada pelas escolas técnicas, agrotécnicas e pelos centros especializados, que podem constituir em redes paralelas às do ensino propriamente dito. Com o Decreto Federal n. 2.208/97, ficou estabelecido que a Educação Profissional seria desenvolvida em articulação⁹ com o ensino médio ou em modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada.

Sobre o Sistema Federal de Educação Profissional, a pretensão do MEC para o ensino técnico é o aumento da produtividade, o estreitamento dos vínculos com o mercado de trabalho e a garantia de maior atendimento da população de jovens e adultos (CUNHA *apud* MANFREDI, 2003).

Por meio dessas mudanças as escolas técnicas e agrotécnicas ampliaram suas atividades, substituindo os cursos técnicos de nível médio (de três ou quatro anos de duração), oferecendo apenas a parte profissional aos concluintes do ensino médio ou, paralelamente, aos que estivessem cursando o ensino médio. Aos demais grupos de jovens e adultos que não tivessem concluído o ensino médio seriam oferecidos cursos de curta duração e de capacitação profissional.

2.1 O Currículo para a educação profissional

As rápidas mudanças científicas e técnicas e a exigência de uma elevação da qualificação da mão-de-obra constituem as características fundamentais do mundo moderno, em função das quais depara-se com o problema da construção de um currículo adaptado a essa nova situação. Entretanto, torna-se insuficiente uma análise que se baseie unicamente em um modelo “funcionalista-mecanicista”, recusando a participação dos atores sociais. Considerando-se as questões abordadas até aqui sobre o currículo, pode-se identificar que este:

⁹ O termo articulação indica mais que complementaridade: propõe uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Nem a separação, como foi a tradição da educação brasileira até à década de 1970, nem a conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal como propiciada pela Lei Federal n. 5.692/71 (BRASIL, 2001).

- a) tem obedecido ao estabelecimento de prioridades de acordo com finalidades externas ao âmbito escolar e seus propósitos, como veículo de formação do indivíduo para a sociedade;
- b) consiste numa seleção de elementos da cultura;
- c) mostra uma certa tendência em seguir normas, critérios, modelos mundiais, sobretudo quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas;
- d) vem sendo considerado como um campo onde as discussões acontecem dentro de um espaço delimitado, em que a participação dos atores envolvidos no processo educativo acontece de maneira restrita, fugindo aos propósitos que o consideram inserido em uma arena de lutas.

Com foco em estudos sobre currículo, especialmente, o currículo da Educação Profissional de Nível Técnico, reforça-se a idéia de que a educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico em que a vinculação entre educação e trabalho é uma referência fundamental, e que a articulação dos saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho pode orientar currículos para promoção de aprendizagens profissionais significativas.

2.1.1 Orientação de currículos para a formação profissional por competências

Na perspectiva da pedagogia das competências, as metodologias centradas no ensino transmissivo de conteúdos, mesmo recorrendo a técnicas e recursos de enriquecimento e motivação, servem ao paradigma tradicional de aquisição de conhecimentos. De um modo geral, a Educação tem sido orientada para a absorção, por parte dos alunos, de conteúdos informacionais, conceitos e procedimentos, fazendo que os currículos estejam centrados em disciplinas, que são o repositório dos conteúdos informacionais e que, em geral, são apresentados aos alunos de forma abstrata e totalmente desvinculada dos problemas fundamentais da prática profissional e do cotidiano da vida. A aprendizagem dos alunos é caracterizada como absorção dos conteúdos das várias disciplinas que compõem o currículo, e o resultado dessa aprendizagem figura-se como um resultado automático de ensino, que não vai além da mera apresentação dos conteúdos a serem absorvidos.

Na construção de competências, o ensino é centrado na aprendizagem e a metodologia passa então a identificar-se com o sujeito que aprende, por meio de ações que são desencadeadas por problemas e/ou projetos propostos pelo professor e de interesse dos alunos, cabendo àquele a função de orientador nessa aprendizagem. Nessa perspectiva, a constituição de competências não se promove pelo acúmulo de conteúdos programáticos. Portanto, os programas de Educação Profissional com currículos dirigidos para competências requeridas pelo contexto de uma determinada área profissional caracterizariam-se por um conjunto significativo de problemas e projetos, reais ou simulados, propostos aos participantes e que desencadeariam ações resolutivas, podendo estas estar reunidas em disciplinas, seminários, ciclos de debates temáticos e de atividades experimentais.

No Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional iniciou-se legalmente com a aprovação da LDB n. 9.394/96, que incidiu tanto sobre a Educação Básica quanto sobre a Educação Profissional. Com a vigência desta LDB, reformas curriculares visaram reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares, para uma prática voltada para a construção de competências.

No campo da Educação Profissional, a noção de competência foi elaborada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) n. 16/99, sempre de forma relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção. Nesta visão, a estruturação curricular por competência associada à Educação Profissional é traduzida pelas atividades requeridas pela natureza do trabalho e, portanto, refere-se a uma ação, a um comportamento ou a um resultado que o trabalhador deve demonstrar.

Especificamente para a formação profissional em nível técnico, em linhas gerais, as orientações legais para o planejamento de currículos são:

- a) a escola deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL 2000b);
- b) a escola deve conciliar as demandas identificadas, sua vocação institucional e sua capacidade de atendimento (Ídem);
- c) deverão ser realizados estudos de identificação do perfil e das competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (Ídem).

Com base nessas definições, deve a escola traçar o Perfil Profissional do Técnico, propondo um currículo não mais centrado em conteúdos e sim em módulos de conhecimentos com o foco da prática educacional na aprendizagem do aluno (Ídem).

Como consequência, haveria uma tendência à chamada descompartimentação das disciplinas, à concentração do ensino ao redor de certas idéias, de certas questões que não correspondem às divisões tradicionais entre matérias. Os papéis do professor seriam mais variados, mais diversificados e ao mesmo tempo menos prescritos antecipadamente, de preferência construídos e realizados dia-a-dia no curso das múltiplas interações que têm lugar no interior da instituição. E o próprio aluno veria seu papel ser modificado, diversificado e ampliado – ele estaria ao mesmo tempo mais autônomo e mais individualizado.

Entretanto, contrapondo-se a estas orientações, percebe-se que a definição de competência manifesta-se nos documentos da educação profissional como um fator econômico para o capital e como um patrimônio não real para os trabalhadores.

Uma conotação sociológica da competência exigiria pensá-la também no plano complexo das relações sociais, políticas e econômicas, portanto, indo além do sujeito isolado, para compreender as complexas transformações e implicações de sua apropriação pelas políticas de educação profissional e, em última instância, das relações de trabalho e de educação.

Assim, apreendendo a noção de competência de uma forma crítica, esta deve-se apresentar como “objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de se reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência” (RAMOS, 2001, p. 170).

Por isso o ensino e a aprendizagem devem levar o estudante à compreensão do processo sócio-histórico de construção do conhecimento no sentido de que sejam valorizadas as potencialidades humanas como meio de transformação da realidade e não de simples adaptação a ela.

2.2 A evolução da legislação brasileira para a formação do técnico agrícola

As primeiras medidas com relação à constituição do Sistema Escolar Público ocorreram em 1808, com o reinado da Corte Portuguesa no Brasil. Paralelamente à construção desse sistema escolar como um todo, o governo procurou desenvolver um tipo de ensino com o objetivo específico de formar mão-de-obra diretamente para a produção: oficinas, fábricas e arsenais do Exército.

Quanto à formação de mão-de-obra para o setor agrícola, o ensino agrícola brasileiro tem sua origem com a criação de um curso superior de agricultura na Bahia, por meio do que determinou a Carta Régia de 23 de junho de 1883.

Durante o império, as práticas educativas promovidas pelo Estado, destinadas às classes dominadas, tinham natureza assistencialista e compensatória – educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado como legitimador da dignidade dessas classes.

Durante a Primeira República (1889 – 1930), a organização do sistema de ensino profissional constituiu um processo institucionalizado de qualificação dos trabalhadores. Em 1910, por meio do Decreto n. 8.319, o ensino agrotécnico tornou-se uma das modalidades institucionalizadas de ensino profissional, com a finalidade precípua de introdução da técnica profissional na área agrícola, sendo administrado pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), criada em 04 de novembro de 1940, por meio do Decreto n. 2.832.

Com a constituição do Estado Novo (1937 a 1945), a formação de mão-de-obra, em consonância com o projeto de desenvolvimento assumido nesse período, deveria beneficiar os setores empresariais privados, em detrimento de interesses de outros grupos da sociedade.

Em 20 de agosto de 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto n. 9.613, que tinha por objetivo a formação de mão-de-obra específica para o setor primário de produção. Nessa perspectiva de formação, os conhecimentos recebidos pelos alunos eram suficientes para o domínio de um ofício, sem aprofundamento teórico científico e humanístico.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi aplicada por quase quinze anos e, em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei n. 4.024, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para o Ensino Técnico de Nível Médio, esta lei fixou normas específicas para o funcionamento de cursos agrícolas.

Por meio do Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967, a SEAV passa à jurisdição do MEC, recebendo a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA).

Mesmo após a promulgação da tal LDB, os governos militares optaram por programas que requeriam mão-de-obra em massa. Continuou o caráter produtivo assumido pelas escolas destinadas à Educação Profissional. As instituições de ensino profissional alinhavam-se a esses programas no sentido de formar a mão-de-obra necessária e adaptada ao regime de produção capitalista.

Em 1970, foi criado o Departamento do Ensino Médio (DEM), que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Comercial e Secundário.

Com a implantação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o DEM publicou o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola, que serviu de base para o projeto de melhoria da rede federal do ensino agrícola. Nesta época, o ensino agrícola era ministrado em colégios e ginásios agrícolas e colégios de economia doméstica rural.

Dada a complexidade a qual foi gradativamente envolvido esse ensino, o DEM reconheceu sua incapacidade de continuar coordenando a extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo, então, a criação de um órgão específico para administrá-las.

Em 14 de outubro de 1975, por meio do Decreto n. 76.436, foi criada a COAGRI. Era um órgão autônomo da Administração Direta, e tinha por finalidade proporcionar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos que ministravam o ensino agrícola.

As escolas agrotécnicas passaram por significativas transformações, quando da administração pela COAGRI, no que concerne a recursos humanos e patrimônio, além de ampliação ou reforma de suas estruturas físicas.

Por força do Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986, a COAGRI foi extinta, sendo criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que absorveu as atividades do extinto órgão.

Em 1990, por meio do Decreto n. 99.244, que reorganizou a Administração Federal, a SESG muda sua denominação para Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) e, posteriormente, em 1992, por meio do Decreto n. 8.490, para Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Com a adoção do padrão de acumulação flexível na produção, emergiram novas demandas na produção a partir da década de 1990. A difusão maciça de novas tecnologias tiveram reflexos nas estruturas curriculares das instituições de ensino profissional, pois o mercado de trabalho tornou-se um fortíssimo indicador para qualquer realinhamento ou adequação dos currículos nessas instituições.

Então, a nova política do MEC para o ensino agrícola foi objeto de ampla discussão e incorporou contribuições de várias entidades a um anteprojeto de lei alinhado com a nova demanda de produção.

Com o advento da Reforma Constitucional, foi proposto, além da retomada do desenvolvimento com a globalização da economia, novas exigências quanto à formação profissional, a qual deveria acompanhar o avanço tecnológico e se expandir de modo a atender a demanda do setor produtivo. Nessa intenção, o Projeto de Lei n. 1.603/96, encaminhado ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo, dispendo sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional, pretendeu colocar o ensino técnico nesta nova realidade da sociedade tecnológica.

As escolas agrotécnicas federais foram movidas a rever seus currículos e a realizar um estudo mais aprofundado de todo o conhecimento produzido até hoje. A reformulação curricular tornou-se primordial.

A Educação Profissional deveria atender às exigências de um mercado moderno de trabalho que são, além de um conhecimento técnico específico de um determinado trabalho, também as competências e capacidade de aprendizagem, agrupando ao “aprender a fazer e fazer para aprender”, características relacionadas ao desenvolvimento mais autônomo e flexível do profissional para esse mercado.

Na formulação do currículo pleno do Cursos Técnico Agrícola das escolas agrotécnicas, seriam considerados os parâmetros curriculares mínimos e as peculiaridades regionais. Estas escolas teriam a responsabilidade de dar a forma final ao novo currículo, com o levantamento de habilidades e competências exigidas por determinada habilitação profissional.

A habilitação profissional compreenderia, portanto, o ciclo básico, com um conjunto de disciplinas que dariam suporte à educação técnica de nível médio. Caso alunos de curso de nível médio quisessem ingressar no ensino agrícola, poder-se-ia aproveitar a formação propedêutica já adquirida, completando a sua formação com disciplinas de base tecnológica e os módulos exigidos pela habilitação escolhida. Nesta flexibilização, seria necessária uma profunda revisão da estrutura curricular existente com o objetivo também de fortalecer a educação propedêutica, considerada como a base fundamental para formação do homem como sujeito histórico e social.

Nesse contexto de mudanças, a proposta curricular para o Curso Técnico Agrícola fundamentou-se nos seguintes aspectos:

- a) concepção de habilidades e conteúdos em consonância com as disposições de um projeto de lei, que dispunha sobre a educação profissional;
- b) referência na elaboração de um conteúdo mínimo, em nível nacional, para os sistemas de ensino federal, na habilitação de técnico agrícola;
- c) referência para novos componentes pedagógicos, sedimentados em bases instrumentais, científicas e tecnológicas;
- d) estabelecimento de conteúdos mínimos, os quais deveriam constituir cerca de 70% em nível nacional, ficando o restante disponível para cada escola, com o propósito de atender a vocação regional onde está inserida.

Considerando, então, esse contexto de mudanças, foi criada a LDB n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, em seu Capítulo III, sobre a Educação Profissional, determina que esta modalidade de educação será articulada (planejada e combinada) com o ensino regular e manterá estratégias de educação continuada.

Com o Decreto Federal n. 2.208¹⁰, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, são dadas algumas orientações quanto ao currículo da Educação Profissional de Nível Técnico, entre elas:

- 1) organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este;
- 2) o MEC estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;
- 3) deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores;
- 4) os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos;
- 5) no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificação de qualificação profissional;
- 6) poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de outra habilitação.

Por meio das leis que tratam da educação profissional, o modelo de currículo tradicionalmente entendido como grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passou a um modelo entendido como conjunto de situações-meio, organizadas de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltada para a geração de competências estabelecidas para cada área profissional.

Nessa perspectiva, a SEMTEC desenvolveu, a partir de 1996, estudos e discussões visando a implantação da Reforma da Educação Profissional. Parte desses estudos consolidou

¹⁰ Esse Decreto foi revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que propôs trazer de volta a integração do Ensino Médio aos Cursos de Nível Técnico, modelo pedagógico que vigorou até 1997. Atualmente, isso significaria que os estudantes, ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Médio, teriam que fazer opção entre as áreas profissionais oferecidas pela instituição de ensino profissional, ou seja, os estudantes

a proposta de Diretrizes encaminhada ao CNE em 1998. No decorrer do encaminhamento da matéria, o MEC e o CNE definiram que as Diretrizes assumiriam um conjunto articulado de princípios a serem observados pelas escolas na organização e no planejamento de cursos de nível técnico.

Posteriormente, as matrizes seriam divulgadas pelo MEC na forma de Referenciais Curriculares para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão de cursos. Assim, as matrizes, revisadas e atualizadas a partir do Parecer CEB/CNE n. 16/99 e da Resolução CEB/CNE n. 04/99 seriam apresentadas como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

do Ensino Médio estudariam três anos e, apenas concluindo esse tempo, eles poderiam optar ou não pelo ensino técnico profissionalizante. Com isso, o curso técnico passaria a ter quatro anos de duração.

CAPÍTULO III

DO “APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER” AO “APRENDER A APRENDER”?

Os tópicos discutidos nos capítulos anteriores tiveram como objetivo contextualizar o surgimento e a efetivação de mudanças no currículo, de uma forma geral, e na Educação Profissional no Brasil. Tais mudanças aconteceram de forma marcante no ensino técnico agrícola oferecido pela rede federal de escola agrotécnicas, encontrando respaldo das Políticas Públicas para a educação no país e provocando reformulações curriculares nessa modalidade de ensino.

Por constituir-se o presente trabalho de pesquisa em um estudo do CEFET-Urutaí, considerando-se, essencialmente, a mudança curricular que aí se implementou, este Capítulo apresenta o percurso da formação do Técnico Agrícola desde o surgimento dessa Instituição até a atualidade, apresentando a implantação de uma nova proposta em substituição ao ‘velho princípio educativo’ adotado pelo CEFET-Urutaí e pelas demais instituições da rede federal de ensino profissionalizante. Analisa aspectos da reformulação curricular do ensino agrotécnico, a visão de professores e de alunos egressos com relação às metodologias de ensino e à formação do técnico neste CEFET, antes e depois da Reforma da Educação Profissional, em meados da década de 1990.

1. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí: breve histórico¹¹

No início da década de 1910, Urutaí era um pequeno vilarejo no Estado de Goiás, constituído de um grupo de casas pertencentes a fazendeiros da região. Houve crescimento da

¹¹ Alguns marcos da história do CEFET-Urutaí são ilustrados por meio de fotos, em anexo.

atividade agropecuária na região, justificada, sobretudo, por desenvolver-se em áreas de terras férteis, apropriadas à agricultura e à pecuária. Com o aumento do número de habitantes, basicamente fazendeiros e suas famílias, decorrente de um sensível crescimento econômico, e o início de uma certa representatividade social e econômica na região, Urutaí tornou-se Distrito do município de Ipameri em 1915, abrangendo as maiores fazendas de criação de gado. No entanto, sua emancipação política só veio a ocorrer em 15 de dezembro de 1947.

É importante ressaltar que a companhia Estrada de Ferro Goiás, tendo implantado uma Estação Ferroviária no Distrito de Urutaí, estimulou o desenvolvimento das atividades agropecuárias e contribuiu para o crescimento populacional. No início da década de 1920, Urutaí já contava com um certo número de habitantes, em sua maioria produtores rurais.

Nesse mesmo período um grupo de fazendeiros do município de Urutaí (Zacharias Góes, Afonso Ferreira Marques, Saturnino Antônio Ferreira e Sebastião Louzada), interessados em promover uma formação de mão-de-obra qualificada que contribuísse para uma melhoria nas atividades agropecuárias da região, fizeram a doação de glebas de terras, às quais juntou-se outra gleba pertencente à União para a criação de um Centro de Ensino, destinado a fomentar o desenvolvimento da produção agropecuária. Nele eram ministrados cursos específicos de formação de mão-de-obra para lida com animais e o cultivo agrícola. Em 28 de julho de 1953, por meio da Lei n. 1.923, este Centro de Ensino foi transformado em Escola Agrícola de Urutaí, subordinada à então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)¹² do Ministério da Agricultura, constituindo-se, oficialmente, como estabelecimento de ensino, passando a ser financiado pela União.

No momento histórico em que ocorreu a fundação da Escola Agrícola de Urutaí, além do idealismo de que a educação condicionasse o desenvolvimento, era premente a produção de alimentos para o abastecimento interno e para o equilíbrio entre importações e exportações, apesar da idéia de uma economia exportadora de produtos primários, capaz de suportar o desenvolvimento ter perdido força politicamente, em razão das relações desfavoráveis de troca entre produtos agrícolas exportados e industrializados importados, que dificultavam a capitalização dos setores produtores.

A Escola Agrícola de Urutaí nasceu com o propósito de cooperar com o desenvolvimento da região, disseminar a tecnologia e formar mão-de-obra para acelerar esse desenvolvimento. Essa mão-de-obra requerida configurava-se em um profissional polivalente.

¹² Esta Superintendência foi criada pelo Decreto n. 982, de 23 de dezembro de 1938, sob a denominação original de Superintendência do Ensino Agrícola (SEA) e, posteriormente, por meio do Decreto n. 2.832, de 04 de novembro de 1940, passou à denominar-se SEAV.

Dessa forma, foi oferecido, inicialmente, o Curso Técnico em Agropecuária, organizado com uma proposta de formação ampla mediante um vasto currículo.

No ano de 1955, foi incorporado à Instituição o curso ginasial atingindo-se um total de aproximadamente 100 alunos matriculados. O Ginásio Agrícola de Urutaí, nome dado à instituição pelos habitantes do município, continuou fornecendo um ensino voltado para as atividades agropecuárias. Uma característica, no entanto, alheia aos objetivos educacionais da Instituição, foi marcante desde a sua origem, o fato de a maioria de seus alunos serem do sexo masculino. Fugindo aos propósitos deste trabalho, não será discutido aqui essa característica. Por hora, o que se apresentaria como um tema para outras discussões relaciona-se, por exemplo, a questões como a modalidade de ensino oferecida, a localização da Instituição, o regime de internato e outras.

Por meio da Lei n. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, o Ginásio Agrícola de Urutaí foi denominado, oficialmente, Centro de Formação de Mão-de-Obra Qualificada em Pecuária, formando, em 1966, sua primeira turma de mestres agrícolas. O ingresso na instituição se dava por meio de transferência dos alunos concluintes do ensino primário da cidade ou por meio de um exame seletivo destinado aos alunos vindos de outros municípios.

Conforme a Portaria n. 32, de 21 de dezembro de 1977, foi autorizado o funcionamento do Ginásio Agrícola sob a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAF-Urutaí). Deve-se ressaltar, aqui, que a EAF-Urutaí representava, no âmbito local e regional, a única opção de ensino da área agropecuária, nessa época.

Entre as décadas de 1970 e 1980, o corpo administrativo-pedagógico da EAF-Urutaí era bem simples, com poucas posições hierárquicas e centralizadas. Compunha-se de duas divisões e oito seções, distribuídas da seguinte forma (BRASIL, 1984):

1. – Diretoria
 - 1.1 – Divisão de Atividades Técnicas
 - 1.1.1 – Seção de Acompanhamento Pedagógico
 - 1.1.2 – Seção de Acompanhamento ao Educando
 - 1.1.3 – Seção de Projetos Orientados
 - 1.1.3.1 – Unidades Educativas de Produção (UEPs)
 - 1.1.3.2 – Cooperativa-Escola
 - 1.1.4 – Secretaria Escolar
 - 1.2 – Divisão de Atividades Auxiliares
 - 1.2.1 – Seção de Execução Orçamentária e Financeira
 - 1.2.2 – Seção de Material e Patrimônio
 - 1.2.3 – Seção de Serviços Gerais
 - 1.2.4 – Seção de Pessoal

A estrutura pedagógica constituía-se do professor responsável pela Divisão de Atividades Técnicas, dos professores responsáveis pelas seções ligadas a essa divisão e de, aproximadamente, 22 professores em regência de classe.

A Lei n. 5.692/71 exigia a qualificação em Licenciatura Plena para os professores e por isso os professores contratados já deveriam ter essa qualificação ou se qualificarem em cursos especiais. Esses cursos especiais foram oferecidos, primeiro, para dar qualificação pedagógica aos professores com formação de segundo grau (Esquema II) que já lecionavam nas escolas quando o Sistema Escola-Fazenda foi implantado ou que foram contratados após o advento da Lei; e segundo, para dar qualificação pedagógica aos professores com graduação que não fosse em cursos de licenciatura plena (Esquema I), como é o caso dos cursos de bacharelado.

A estrutura organizacional era bem enxuta, mas bastante hierarquizada. O diretor da Divisão de Atividades Técnicas exercia a função de vice-diretor, nos impedimentos do titular, e centralizava todas as decisões pedagógicas. Essa divisão concentrava os professores da área técnica e da formação geral.

A Seção de Projetos Orientados responsabilizava-se pela supervisão dos projetos agropecuários, conduzidos nas UEPs, assim como pelas aulas práticas.

No que diz respeito ao perfil do técnico, a EAF-Urutaí reforçou a formação deste como agente de produção. Para tanto, a Escola voltou-se para dentro de seu próprio processo e as UEPs cumpriam a função principal de formação do produtor rural eficiente.

Na década de 1980, houve uma tentativa acanhada de envolver a Escola com a comunidade por meio de ações como as de orientação de hortas comunitárias, participação em campanhas etc., as quais faziam parte da orientação de reforçar a formação do técnico como agente de mudanças. Tentativas como essa e outras não surtiram o efeito desejado, porque a Escola não abriu espaço para discussões de temas sociais e continuou formando o produtor rural, ou seja, o profissional para vender seus conhecimentos.

Em 16 de novembro de 1993, a então EAF-Urutaí foi constituída sob a forma de Autarquia Federal, mediante a Lei n. 8.731, vinculada à SEMTEC. A Escola funcionou oferecendo o Curso Técnico em Agropecuária para os alunos regularmente matriculados, os quais cursavam as disciplinas propedêuticas do ensino médio (denominadas disciplinas do núcleo comum) e as disciplinas da área técnica (núcleo diversificado). As vagas eram em regime de internato e externato.

A partir de 1994, houve uma redução gradual no número de vagas para o internato. Esse procedimento representava os primeiros passos em direção à Reforma do Ensino

Profissionalizante de Nível Técnico oferecido pela Rede Federal de Escolas Agrotécnicas. A desresponsabilização da União com relação ao ensino ministrado nestas instituições dá seus primeiros sinais no sentido de contenção dos gastos com a educação pública.

Com a autarquização da EAF-Urutaí, em 1993, o corpo administrativo-pedagógico da Escola tornou-se mais complexo e, atualmente, apresenta a seguinte distribuição funcional (EAF-Urutaí, 1993):

1. – Diretoria Geral
 - 1.1 – Chefia de Gabinete
 - 1.2 – Assessoria
 - 1.3 – Unidade de Processamento Dados
 - 1.4 – Departamento de Administração
 - 1.4.1 – Coordenadoria de Planejamento e Orçamento
 - 1.4.2 – Coordenadoria de Execução Orçamentária e Financeira
 - 1.4.3 – Coordenadoria de Pessoal
 - 1.4.4 – Coordenadoria de Serviços Auxiliares
 - 1.4.4.1 – Setor de Almoxarifado
 - 1.4.4.2 – Setor de Patrimônio
 - 1.4.4.3 – Setor de Segurança e Vigilância
 - 1.5 – Departamento de Atendimento ao Educando
 - 1.5.1 – Coordenadoria de Alimentação e Nutrição
 - 1.5.2 – Coordenadoria de Assistência ao Educando
 - 1.5.2.1 – Setor de Esporte e Lazer
 - 1.6 – Departamento de Pedagogia e Apoio Didático
 - 1.6.1 – Coordenadoria de Supervisão Pedagógica
 - 1.6.1.1 – Setor de Biblioteca
 - 1.6.1.2 – Setor de Atividades Artísticas e Culturais
 - 1.6.2 – Coordenadoria de Registros Escolares
 - 1.6.3 – Coordenadoria de Curso Técnico
 - 1.6.4 – Coordenadoria de Relações Empresariais
 - 1.6.5 – Coordenadoria de Orientação Educacional
 - 1.7 – Departamento de Educação, Produção e Extensão
 - 1.7.1 – Coordenadoria de Unidades Educativas de Produção
 - 1.7.2 – Coordenadoria de Cooperativa-Escola

Como órgão colegiado, o Conselho Técnico Consultivo fazia parte do corpo administrativo-pedagógico da escola.

Essa descentralização estrutural, em comparação com a organização administrativo-pedagógica das décadas de 1970 e 1980, representou uma tentativa de dar maior dinamicidade ao ensino agrotécnico, diminuindo a distância entre posições hierárquicas. Tentativa frustrada, porque o ensino e a aprendizagem nas escolas agrotécnicas ainda se baseava na Cooperativa-Escola e nas UEPs, cujas estruturas e dinâmica são iminentes à metodologia do Sistema Escola-Fazenda.

A implantação do Sistema Escola-Fazenda em alguns ginásios e colégios agrícolas do Brasil aconteceu em Goiás, primeiramente, no Ginásio Agrícola de Urutaí (1966) e Ginásio Agrícola de Rio Verde (1967). Esse sistema obteve êxito durante seu funcionamento no Ginásio Agrícola de Urutaí, permanecendo até meados da década de 1990, quando então esteve sujeito aos impactos das mudanças na base técnica do processo produtivo capitalista baseado no modelo flexível.

Por meio de Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (CEFET-Urutaí)¹³, mediante transformação e mudança da denominação anterior.

O CEFET-Urutaí está situado na região sudeste do Estado (região da estrada de ferro), a aproximadamente 170km de Goiânia e 260km de Brasília. Possui uma área total de 512ha, dos quais 450ha são destinados a projetos agropecuários. Em sua área de abrangência na região reúne vários municípios, fornecendo o ensino, a pesquisa e a extensão na área agrícola, pecuária e industrial rural. Atualmente, oferece Cursos Técnicos Agrícola com Habilitação nas áreas de Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia, Curso Técnico com Habilitação em Informática e Cursos de Tecnologia, em nível de 3º grau, com Habilitação em Irrigação e Drenagem e Habilitação em Sistemas de Informação.

¹³ De maneira geral, a origem dos CEFETs, no país, liga-se a uma trajetória histórica iniciada em 1909, no governo de Nilo Peçanha, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices em dez estados brasileiros. Essas escolas teriam sido criadas, sobretudo, para formar uma mão-de-obra afinada com os interesses do capital. Em 1941, a Escola de Aprendizes e Artífices passa a denominação de Liceu Industrial e, logo depois, transforma-se em Escola Técnica. A Reforma Capanema, em 1942, criou vários ramos dessa Escola Técnica, como as de ensino agrícola e de ensino industrial que continuaram formando trabalhadores. As Escolas Técnicas foram assumidas pela União em 1959, quando, então, passaram à denominação de Escolas Técnicas Federais (ETFs). As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, foram as primeiras escolas a serem elevadas à posição de CEFETs em 1978. Estes CEFETs passaram a ter direito de ministrar cursos tecnológicos de nível superior sem, contudo, deixarem de oferecer o ensino técnico de nível médio. Em 1999, teve início o processo de “cefetização” de outras escolas técnicas federais e também das escolas agrotécnicas federais. Este procedimento oficial já havia sido regulamentado desde de 1994, com a Lei n. 8.948, de 08 de dezembro, quando o Governo Fernando Henrique buscou conquistar a legitimidade dessas escolas para a implantação da Reforma da Educação Profissional.

Alguns dos objetivos gerais do CEFET-Urutaí são: colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região, por meio de ações ligadas com o setor produtivo e a sociedade em geral; incentivar e operacionalizar mecanismos de pesquisas e extensão; desenvolver metodologias próprias, visando a efetiva articulação entre educação, produção e pesquisa; zelar pelas legislações e normas vigentes e pelo cumprimento da proposta pedagógica adotada por este CEFET.

Diante desse breve resgate histórico, verifica-se que o CEFET-Urutaí também foi um importante fator de desenvolvimento social e econômico da cidade de Urutaí, sobretudo como um referencial educativo na região e entre as demais instituições federais de ensino agropecuário. Durante toda a sua história – desde a sua criação como Centro de Ensino –, o CEFET-Urutaí obteve por parte dos moradores do município e de toda região circunvizinha um auto-reconhecimento como pólo de formação profissional na área de agropecuária.

2. O currículo do Curso Técnico em Agropecuária no Período Anterior a 1996

Neste tópico será considerado o recorte temporal de 1990 a 1996, que foi um período, na Escola, vivido no Sistema Escola-Fazenda.

Durante esse período, o MEC determinou, para o Curso Técnico em Agropecuária, os conteúdos curriculares do núcleo comum (disciplinas propedêuticas) e da parte diversificada (disciplinas técnicas). No que se refere a esta última, outorgou ao estabelecimento escolar o poder de escolha das matérias, conforme as necessidades da clientela que atende (BRASIL, 1983b).

Esse currículo atendia aos princípios da escola-fazenda e a concepção de uma grade curricular única para a rede de EAFs procurava padronizar um conteúdo mínimo para a formação do técnico, já que as diversas escolas da rede mostravam realidades diferenciadas.

O MEC pontuou, ainda, a importância das disciplinas do núcleo comum e considerava haver uma ‘estreita relação’ da Educação Geral com o desenvolvimento de habilidades individuais, como expressar-se com clareza, correção e raciocínio lógico. Essa estreita relação, provavelmente, significou uma tentativa de revalorização do conjunto de conteúdos sugeridos para o núcleo comum, até então pouco relevantes no interior das escolas agrotécnicas, sob o argumento de que o importante seria saber fazer.

Sinalizou para que a organização do currículo do Técnico em Agropecuária garantisse a abrangência dos aspectos do relacionamento humano e das formas racionais de intervir na natureza até a compreensão da organização do mundo do trabalho e como o homem nele se relaciona (Idem).

Sendo a Habilitação do Técnico em Agropecuária descrita dessa forma, o documento do MEC negava a redução dessa modalidade de ensino a algo próximo da habilidade manual. Mas, no entanto, o que o MEC não orientou foi como essa prática pedagógica se efetivaria na metodologia do Sistema Escola-Fazenda, até então vigente nas escolas agrotécnicas federais.

De 1990 a 1996, o Curso Técnico em Agropecuária obedeceu às normas da legislação federal (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação) e pôde ser desenvolvido em três ou quatro anos letivos. O currículo mínimo escolar compunha-se de dois grandes grupos de disciplinas, um voltado para a formação geral e outro para a formação profissional. A formação geral compreendia as disciplinas de língua portuguesa e literatura brasileira, língua estrangeira, história, geografia, matemática, física, química, biologia educação física e educação artística. A formação profissional compreendia as disciplinas de desenho e topografia, agriculturas, zootecnia, construções e instalações rurais, administração e economia rural, irrigação e drenagem, culturas e criações e mais o estágio profissional.

O currículo proposto pelo MEC e adotado nas escolas agrotécnicas tinha como discurso o domínio dos conhecimentos técnicos que justificaria, segundo este Ministério, uma melhor qualificação dos profissionais formados. Na EAF-Urutaí, no período de 1990 a 1996, a Habilitação de Técnico em Agropecuária, oferecida como uma opção de curso com características generalistas, ou seja, com características de conhecimentos gerais na área agropecuária, seguiu uma grade curricular proposta em duas partes distintas de disciplinas a serem integralizadas na formação do técnico, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Grade Curricular do Curso Técnico em Agropecuária da EAF-Urutai

MATÉRIAS	NÚCLEO COMUM				PARTE DIVERSIFICADA					
	DISCIPLINAS	SÉRIES N. de Aulas			TOTAL DE HORAS	DISCIPLINAS	SÉRIES N. de Aulas			TOTAL DE HORAS
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª	
Português	Língua Portuguesa	3	2	2	210	Redação e Expressão			2	60
	Literatura Brasileira	1	1	1	90					
Língua Estrangeira Moderna	Inglês		2		60	Sociologia e Extensão Rural			2	60
Matemática	Matemática	3	3	3	270	Administração e Economia Rural			2	60
Estudos Sociais	Geografia	2			60	Cooperativismo	1			30
	Historia	3			90					
Ciências	Física		2	2	120	Desenho e Topografia		4		120
	Química	2	2		120					
	Biologia	2	2		120					
	Filosofia		2		60	Zootecnia I	8			240
Artigo 7 da Lei n. 5.692/71	Educação Física	3	3	3	270	Zootecnia II		6		180
	Educação Artística	1			30					
	Programa de Saúde	2			60					
	Ensino Religioso	1			30					
						Zootecnia III			8	240
						Agricultura I	8			240
						Agricultura II		6		180
						Agricultura III			8	240
						Irrigação e Drenagem			3	90
						Construções e Instalações Rurais			3	90
						Mecânica Agrícola		2		60
						Indústrias Rurais		2		60
						Estágio Supervisionado				360
	Subtotal	23	19	11	1.590	Subtotal	17	20	28	2.310
TOTAL GERAL					3.900 HORAS					

Fonte: arquivos do CEFET-Urutai (1993)

3. Mudança no Currículo do Técnico em Agropecuária: “aprender a aprender”

Há duas formas de abordagens que fundamentam a análise das questões que promoveram a mudança no currículo do Técnico em Agropecuária, uma mais voltada para uma visão crítica de base marxista e outra de base neoliberal.

A visão crítica parte da premissa de que para ser um bom profissional não basta ter formação técnica, criatividade, talento, sem ter formação ética ou moral perante a sociedade, e de que o currículo consiste numa “realidade social histórica específica que expressa um modo particular de relação entre os homens” (YOUNG *apud* GOODSON, 1995, p. 8), os técnicos em agropecuária, assim como outros profissionais, deveriam estar compromissados com uma série de responsabilidades profissionais que expressassem a sua importância para a sociedade.

Nessa visão, a formação profissional constituiria-se em um processo no qual o homem se faz sujeito de sua própria aprendizagem e produtor de conhecimentos valendo-se de suas próprias experiências. Com base nesta concepção, o currículo seria compreendido como um processo que privilegia a formação do homem em sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada no contexto sociopolítico, econômico e cultural, tornando-o um ser autônomo capaz de atuar em uma sociedade em constante transformação.

Na visão neoliberal, o sistema produtivo e a sociedade, de um modo geral, aclamaram algumas mudanças no sentido de harmonizar, sobretudo, a relação entre a formação profissional e o trabalho. Decorreu, então, a necessidade de serem buscadas novas estratégias de organização, planejamento e desenvolvimento do ensino com vistas a formar o aluno – futuro profissional – para responder com competência e criatividade a essa nova realidade. Também para compreender os fenômenos científicos e sociais que o cercavam e para torná-lo consciente e crítico das situações que se apresentam.

Portanto, novas funções deveriam ser assumidas pelas instituições de ensino agropecuário no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida em sociedade, oferecer instrumentos de compreensão da realidade para que o aluno pudesse intervir e contribuir para transformá-la.

A interpretação da Lei n. 9.394/96, no que se refere ao Ensino Médio, considerando o conjunto das disposições aprovadas, indicava a necessidade de serem construídas novas alternativas de organização curricular que superassem os paradigmas organizacionais

predominantes no cenário educacional. E que fossem, de um lado, comprometidas com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriaria dos conhecimentos para aprimorar-se como tal, no mundo do trabalho e na prática social.

Nessa nova organização curricular para o Ensino Médio, o Ensino Profissional, como uma modalidade específica de ensino nesse nível, está inserido num contexto de mudanças que podem ser associadas ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais requeridas para a nova formação profissional. Segundo Antunes (2001), essas aprendizagens são:

- a) aprender a conhecer – adquirir as competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Em síntese, quem aprende a conhecer aprende a aprender, e essa aprendizagem é essencial para as relações interpessoais, as capacidades profissionais e os fundamentos de uma vida digna;
- b) aprender a fazer – embora quem aprenda a conhecer já esteja aprendendo a fazer, esta segunda aprendizagem enfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho. Portanto, o aprender a fazer deve despertar e estimular a criatividade para que se descubra o valor construtivo do trabalho e sua importância como forma de comunicação entre o homem e a sociedade;
- c) aprender a conviver – buscar projetos solidários e cooperativos, identificados por objetivos comuns;
- d) aprender a ser – retoma a idéia de que todo ser humano deve ser preparado integralmente para elaborar pensamentos autônomos e críticos, para agir em diferentes circunstâncias da vida.

Para atender estes princípios, as escolas agrotécnicas teriam, pelo menos em tese, como objetivos desenvolver em seus alunos as competências citadas, adaptando os estudos às necessidades da vida atual em sociedade.

3.1 A nova organização da educação profissional de nível técnico

O Decreto Federal n. 2.208/97, ao regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2º do Art. 36 da Lei Federal n. 9.394/96, configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar,

reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos, visando sua inserção e seu melhor desempenho no exercício do trabalho.

O nível técnico é “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (Inciso II do Art. 3). Os cursos técnicos poderão ser organizados em módulos (Art. 8) e, “no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, nesse caso, a certificação profissional” (§ 1º do Art. 8).

A possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico é ampla, até de disciplinas ou módulos cursados, inter-habilitações profissionais (§ 2º do Art. 8), desde que o prazo utilizado para isto não exceda cinco anos (§ 3º do Art. 8).

Ainda de acordo com o Decreto n. 2.208, o diploma de uma habilitação profissional de técnico de nível médio pode ser obtido por um aluno que conclua o ensino médio e, concomitantemente ou posteriormente, tenha concluído um curso técnico, com ou sem aproveitamento de estudos. Esse curso pode ser realizado de uma vez, com a integralização de carga horária mínima e com as competências mínimas exigidas para a área profissional objeto de habilitação, ou poderá ocorrer pela somatória de etapas ou módulos cursados na mesma escola ou em cursos de qualificação profissional oferecidos por outros estabelecimentos de ensino, dentro do prazo de cinco anos.

A respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução n. 111, de 17 de junho de 2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás, explicita, em seu Art. 3, que o itinerário formativo desta modalidade de educação seria o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em uma determinada área – qualificação, habilitação ou graduação –, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos e a obtenção de certificados após sua conclusão. Explicita, ainda, que a especialização profissional poderá compor esse itinerário, sendo oferecida ao aluno que, comprovadamente, tenha sido qualificado ou habilitado, como forma de complementação dos estudos.

Estas explicitações da Resolução Estadual n. 111/05 são semelhantes às do Decreto Federal n. 2.208/97 e Decreto Federal n. 5.154/04 que o revoga, no que diz respeito à qualificação e à habilitação profissionais, permanecendo com as mesmas características de percurso para formação do aluno, nestes dois níveis. Entretanto, a especialização profissional no nível médio não tem sido melhor caracterizada na legislação federal.

Os cursos de educação profissional de nível médio, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional a ser formado. Para isso, há que se considerar o contexto da estrutura ocupacional da área ou das áreas profissionais, utilizando dados e informações coletados e trabalhados pela escola e a observância dos referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo MEC.

Outro aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática. Como diz Sacristán (2000b, p. 281), “se a validade das propostas curriculares são comprovadas finalmente nas realizações práticas, o plano curricular tem a ver com a operação de dar forma à prática do ensino. É a ponte entre a teoria e a prática”.

Sacristán (2000b) diz que quando são abordadas mudanças no currículo, os mecanismos que dão coerência a um tipo de prática são resistentes e essa resistência é o resultado de que a prática se configura não apenas por determinantes curriculares, mas também por parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, condições físicas e outros.

Com o propósito de estabelecer um novo currículo que levasse em consideração outros fatores provenientes das características da própria instituição de ensino, foi instituída uma Comissão Especial do CNE para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Esta comissão foi instalada formalmente em 23 de outubro de 1998, organizando um plano de trabalho específico para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Comissão Especial realizou várias reuniões com especialistas da área da Educação Profissional, com educadores e pesquisadores, representantes de trabalhadores e empregadores, de universidades e de organizações do magistério.

Além dessas reuniões, quando foram coletados importantes subsídios, houve participação de membros da Comissão Especial em três reuniões do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, em novembro de 1998 (Belém-PA), em junho de 1999 (Brasília-DF) e em setembro de 1999 (Foz do Iguaçu-PR). Merecem destaque especial as três audiências públicas realizadas pela CEB: em Recife (19.04.99), especialmente para representantes das regiões Norte e Nordeste; em São Paulo (17.05.99), especialmente para representantes da região Sul, Sudeste e Centro-Oeste; e a audiência pública nacional em Brasília (08.06.99), onde todos os interessados tiveram a oportunidade de encaminhar suas críticas, sugestões e recomendações.

Na reunião ocorrida em São Paulo, com a relevante participação da SEMTEC, especialistas das várias áreas profissionais trabalharam na identificação e na caracterização de diversas áreas de atuação profissional para o nível técnico.

Vinte áreas profissionais (Quadro 2), entre elas a agropecuária, foram definidas e representam o consenso obtido com a participação de especialistas, tanto das universidades quanto de escolas técnicas e agrotécnicas e do mercado de trabalho.

QUADRO 2: Área Profissional e Carga Horária Mínima

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA
<u>Agropecuária</u>	1.200
Artes	800
Comércio	800
Comunicação	800
Construção Civil	1.200
Design	800
Geomática	1.000
Gestão	800
Imagem Pessoal	800
Indústria	1.200
Informática	1.000
Lazer e Desenvolvimento Social	800
Meio Ambiente	800
Mineração	1.200
Química	1.200
Recursos Pesqueiros	1.000
Saúde	1.200
Telecomunicações	1.200
Transportes	800
Turismo e Hospitalidade	800

Fonte: BRASIL, 2000b

Na área agropecuária, o processo de produção refere-se à lavoura, pecuária e extração vegetal, bem como às operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas.

As funções e subfunções mostradas no Quadro 3 representam as etapas do processo produtivo, que têm por base a formação por competências. As funções referem-se às cadeias produtivas e as subfunções, às etapas do processo.

Observa-se, entretanto, que os conteúdos destas funções e subfunções não contemplam uma formação para a cidadania, o que contraria o discurso de uma formação conjunta para o trabalho e para a cidadania. A educação geral deve ser considerada, pois permite a apropriação e sistematização dos mecanismos de caráter cognitivos e socioafetivos que também geram competências.

QUADRO 3: Processo de Produção na Área Agropecuária

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES					
1 Planejamento e Projeto	1.1 Estudo da vocação regional	1.2 Elaboração de projetos regionais				
2 Produção Vegetal	2.1 Capacidade de uso e manejo do solo	2.2 Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta	2.3 Crescimento e desenvolvimento da planta	2.4 Propagação e plântio	2.5 Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas	2.6 Elaboração do plano de colheita e pós- colheita
3 Produção Animal	3.1 Reprodução animal	3.2 Melhoramento genético	3.3 Nutrição animal e forragens	3.4 Manejo da criação	3.5 Sanidade animal	3.6 Obtenção e preparo da produção
4 Produção Agroindustrial	4.1 Aquisição da matéria-prima	4.2 Higiene, limpeza e sanitização na produção agroindustrial	4.3 Elaboração de produtos agroindustriais	4.4 Conservação e armazenamento da matéria- prima e de produtos agroindustriais	4.5 Controle de qualidade na produção agroindustrial	
5 Gestão	5.1 Montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento	5.2 Elaboração do plano de exploração da propriedade	5.3 Monitoramento do processo de comercialização	5.4 Monitoramento, controle e avaliação do processo produtivo		

Fonte: BRASIL, 2000c

Considerou-se como proposição básica cada instituição poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. Pretendeu-se,

por um lado, a definição de metodologia de elaboração de currículos baseados em [...] competências para áreas profissionais e, por outro, a necessária flexibilidade para que, a partir dos mínimos nacionais que vierem a ser estabelecidos nessas áreas, cada instituição possa construir seu currículo pleno de modo a atender às peculiaridades do desenvolvimento tecnológico local e regional (AVISO MINISTERIAL N. 382, 1998).

Nessa conduta, as escolas deveriam conciliar as demandas identificadas, sua vocação institucional e sua capacidade de atendimento. Deveria assegurar sempre a construção de currículos que, atendendo a princípios norteadores, propiciassem a inserção e a reinserção profissional desses técnicos no mercado de trabalho. As habilitações que, porventura, fossem criadas nas escolas, correspondentes às diversas áreas profissionais, deveriam levar em conta as demandas locais e regionais.

3.2 Novos cursos e currículos na EAF-Urutaí

Ao longo de uma trajetória histórica, as mudanças que se processaram na política educacional brasileira se fizeram também presentes na EAF-Urutaí, determinando, em alguns momentos, alterações em seus objetivos institucionais, atendendo às necessidades e exigências das comunidades e do setor produtivo da região.

Para a construção de uma nova proposta pedagógica na Instituição, foi realizada, em 1998, uma Pesquisa de Vocação Regional, conduzida por um grupo de quatro professores atuantes no ensino técnico em agropecuária dessa Escola e também participantes do processo de reformulação curricular, entre os quais participei como coordenador.

O objetivo da Pesquisa era a verificação da demanda por cursos técnicos de nível médio na região de influência da Escola, por meio da consulta aos alunos concluintes da segunda fase do ensino fundamental em escolas da rede pública e privada da região. Para a concretização desse trabalho, a equipe participante da Pesquisa pontuava que:

- a) novas perspectivas de trabalho vinculadas à realidade sócio-econômica do país influenciam efetivamente no papel das escolas profissionalizantes de nível médio;
- b) diante das novas exigências do mercado de trabalho, pretendia-se a formação de um profissional cada vez mais comprometido com as necessidades e interesses da região na qual estará inserido;
- c) visando a uma maior integração entre estas instituições e a comunidade, necessitava-se obter informações, via pesquisa de vocação, que viabilizassem uma melhoria no ensino tecnológico.

Os dados de campo foram obtidos por meio da aplicação, aos sujeitos (alunos) de pesquisa, de questionário, contendo uma lista de cursos técnicos selecionados previamente pela equipe de trabalho e que poderiam ser oferecidos pela EAF-Urutaí. Foram prestados esclarecimentos acerca dos objetivos da Pesquisa e do conteúdo constante do questionário, antes de sua aplicação a cada grupo de alunos.

Como resultado da Pesquisa foram obtidas as seguintes demandas por cursos na área agropecuária, em ordem decrescente: Técnico em Zootecnia, Técnico em Agropecuária, Técnico em Agricultura, Técnico em Agroindústria. Além destes, foram detectados outros cursos, entretanto, não condizentes com as características e os propósitos da Escola.

Pôde-se observar, com base nestes resultados, que o Curso Técnico em Agropecuária com caráter generalista (formação geral na área agropecuária), oferecido antes da Reforma do Ensino Profissional, continuou sendo um dos mais procurados, apesar de terem sido escolhidos outros três cursos com caráter especialista (formação específica na área agropecuária). Estes outros cursos guardam vínculos estreitos de formação profissional, em comparação com o Curso Técnico em Agropecuária.

Na intenção de desvelar as justificações que levaram às mudanças ocorridas, especialmente no currículo do técnico formado antes e após à Reforma, serão consideradas para identificar o tipo de formação as habilitações generalista e especialista.

O Técnico em Agropecuária tem como eixo de sua formação profissional a generalidade de conhecimentos e tecnologia que, a princípio, outorgam-lhe aptidão e qualificação para atuar em todas as áreas do setor produtivo rural, áreas essas que abrangem atividades diversas, tais como criação de pequenos animais (avicultura, piscicultura, cunicultura, apicultura e outros), médios animais (suinocultura, caprinocultura, ovinocultura), grandes animais (bovinocultura, eqüinocultura), agricultura (horticultura, soja, arroz, milho, fruticultura, algodão, cana e outros) e indústrias rurais (laticínios, processamento de frutas, processamento de carnes e outros).

O Curso Técnico em Agropecuária, anteriormente oferecido pela EAF-Urutaí, era oferecido em três anos letivos e sua grade curricular contemplava um núcleo comum (disciplinas de formação propedêutica) e uma parte diversificada (disciplinas de formação técnica), conforme mostrou o Quadro 1. Ressalta-se, ainda, que a grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária exigia que o aluno cursasse, de forma abrangente e não-especializada, disciplinas relacionadas a todos os conhecimentos da área agropecuária.

A nova proposta de formação preconizada era a de que os Cursos Técnicos em Zootecnia, Agricultura e Agroindústria teriam como eixos de formação profissional a especialidade de conhecimentos e tecnologia na área a qual se proporia cada um destes cursos.

Por meio de seguidas reuniões promovidas pela então EAF-Urutaí com alunos regulares, alunos egressos, empresários e demais instituições da rede, delineou-se um projeto de ampla discussão e estudo para alteração da formação do Técnico em Agropecuária (generalista), oferecida anteriormente, para uma formação distribuída em quatro cursos técnicos, a serem implantados conforme os resultados da Pesquisa de Vocação realizada.

Para tanto, uma comissão composta por professores, alunos e representantes da comunidade foi designada para elaborar um outro projeto pedagógico para a Escola, contendo os novos cursos técnicos e sua respectivas grades curriculares.

Por força deste imperativo, buscou-se a substituição da rigidez que permeava ou, por vezes, ainda permeia, a elaboração curricular por uma concepção de construção e reconstrução permanente. O eixo de reflexão que norteou a elaboração das grades curriculares desses cursos fundamentou-se em uma concepção flexível dos módulos e de seus conteúdos, permitindo adequação e atualização constantes nestas grades, e propiciando um maior vínculo entre a Escola, o trabalho e a sociedade.

Buscou-se, ainda, uma maior ênfase aos conteúdos de formação da área agropecuária, posto que o novo perfil do trabalhador, autônomo ou não, exigido, hoje, pela sociedade, requer um alto potencial de inovação e pesquisa, e aptidões demandadas pelo setor produtivo. Para isso, a proposta de formação profissional modulada foi adaptada a uma carga horária de, aproximadamente, 1.400 horas para a área técnica, em um período de um ano e meio, ficando reservada à formação propedêutica o equivalente à carga horária normal do ensino médio – desenvolvido atualmente em três anos. Este, por sua vez, cursado fora do CEFET-Urutaí e independentemente do ensino profissional.

De acordo com o Decreto n. 2.208/97¹⁴, o ensino médio deveria ser cursado em outras instituições, antes do ensino profissional ou concomitantemente a este.

Em consequência da Pesquisa de Vocação Regional e de estudos para implantação de novos cursos, o CEFET-Urutaí passou a oferecer aos alunos matriculados regularmente uma formação profissional em quatro habilitações distintas, que são Agropecuária¹⁵, Agricultura,

¹⁴ Com a sua revogação pelo Decreto n. 5.154/04, há uma orientação para que as instituições de ensino profissional voltem a oferecer cursos técnicos incluindo-se a parte de formação geral do ensino médio, ou seja, cursos completos.

¹⁵ Atualmente, o Curso Técnico em Agropecuária é uma Habilitação que oferece uma opção de formação com características de um técnico generalista, porém, com uma carga horária reduzida. Portanto, as novas habilitações são cursadas em um ano e meio e visam atender um maior contingente de alunos matriculados, com diferentes interesses vocacionais, e também a novas demandas do mercado.

Zootecnia e Agroindústria. A escolha por uma destas habilitações ocorre no final da primeira série ou ano básico, durante o qual é oportunizado ao aluno ter conhecimentos iniciais de todas as habilitações. Dessa forma, aliado à expectativa prévia que o aluno já possui, este poderia dispor de maiores informações e conhecimentos sobre a habilitação de seu interesse.

Com essa nova estrutura de funcionamento, foi possível elaborar as seguintes matrizes curriculares dos cursos oferecidos atualmente pelo CEFET-Urutaí, conforme os Quadros 4, 5, 6 e 7.

QUADRO 4: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do CEFET-Urutaí

BLOCO I		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Agricultura Geral	60	
2. Zootecnia Geral	60	
3. Agroindústria	60	
4. Mecanização Agrícola	40	
5. Topografia	40	
6. Irrigação e Drenagem	40	
7. Introdução ao Planejamento e Projetos	20	
8. Informática Aplicada	40	
9. Produção de Mudanças	20	
10. Jardinagem	20	
SUBTOTAL	400	
BLOCO II		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Avicultura	100	Certificado CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE PORTES PEQUENO, MÉDIO E GRANDE
2. Suinocultura	100	
3. Bovinocultura	100	
4. Piscicultura	20	
5. Apicultura	20	
6. Ovinocultura e Caprinocultura	60	
SUBTOTAL	400	
BLOCO III		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Olericultura	100	Certificado CULTURAS DE CICLOS CURTO, MÉDIO E LONGO
2. Culturas Anuais	100	
3. Fruticultura	100	
4. Planejamento e Projeto	20	
5. Apicultura	20	
6. Gestão do Agronegócio	60	
SUBTOTAL	400	
TOTAL	1200	
ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO)	200	
TOTAL GERAL	1400	

Fonte: MEC/CEFET-Urutaí (2004)

QUADRO 5: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agricultura do CEFET-Urutaí

BLOCO I		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Agricultura Geral	120	Certificado OLERICULTURA
2. Olericultura	240	
3. Introdução ao Planejamento e Projetos	20	
4. Produção de Mudas	20	
SUBTOTAL	400	
BLOCO II		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Culturas Anuais	240	Certificado CULTURAS ANUAIS
2. Mecanização	40	
3. Irrigação e Drenagem	40	
4. Topografia	40	
5. Jardinagem	40	
SUBTOTAL	400	
BLOCO III		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Fruticultura	240	Certificado FRUTICULTURA
2. Planejamento e Projeto	40	
3. Gestão do Agronegócio	40	
4. Informática Aplicada	40	
5. Silvicultura	40	
SUBTOTAL	400	
TOTAL	1200	
ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO)	160	
TOTAL GERAL	1360	

Fonte: MEC/CEFET-Urutaí (2004)

QUADRO 6: Matriz Curricular do Curso Técnico em Zootecnia do CEFET-Urutaí

BLOCO I		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Zootecnia Geral	120	Certificado AVICULTURA
2. Avicultura	240	
3. Introdução ao Planejamento e Projetos	20	
4. Mecanização Agrícola	20	
SUBTOTAL	400	
BLOCO II		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Suinocultura	240	Certificado SUINOCULTURA
2. Caprinocultura e Ovinocultura	60	
3. Piscicultura	40	
4. Minhocultura	20	
5. Cunicultura	20	
6. Apicultura	20	
SUBTOTAL	400	
BLOCO III		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Bovinocultura	240	Certificado BOVINOCULTURA
2. Agrostologia	40	
3. Planejamento e Projeto	40	
4. Gestão do Agronegócio	40	
5. Informática Aplicada	40	
SUBTOTAL	400	
TOTAL	1200	
ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO)	160	
TOTAL GERAL	1360	

Fonte: MEC/CEFET-Urutaí (2004)

QUADRO 7: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroindústria do CEFET-Urutai

BLOCO I		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Processamento de Leite	280	Certificado PROCESSAMENTO DE LEITE
2. Introdução ao Planejamento e Projetos	20	
3. Introdução a Agroindústria	80	
4. Embalagens e Aditivos	20	
SUBTOTAL	400	
BLOCO II		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Processamento de Frutas e Hortaliças	280	Certificado PROCESSAMENTO DE FRUTAS E HORTALIÇAS
2. Microbiologia de Alimentos	40	
3. Tecnologia de Farinhas e Panificação	80	
SUBTOTAL	400	
BLOCO III		
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA (Horas)	TERMINALIDADE
1. Processamento de Carnes e Pescado	280	Certificado PROCESSAMENTO DE CARNES E PESCADO
2. Planejamento e Projeto	40	
3. Gestão do Agronegócio	40	
4. Informática Aplicada	40	
SUBTOTAL	400	
TOTAL	1200	
ESTAGIO (OBRIGATÓRIO)	160	
TOTAL GERAL	1360	

Fonte: MEC/CEFET-Urutai (2004)

As matrizes curriculares dos novos cursos oferecidos pelo CEFET-Urutai contemplam áreas específicas do conhecimento geral na área agropecuária. O quadro 4 mostra os módulos e as respectivas cargas horárias do Curso Técnico em Agropecuária. Como mencionado, este curso mantém alguma semelhança com o curso de mesmo nome, oferecido antes da Reforma. No entanto, apesar de focar quase todos os módulos de conhecimentos inerentes à área agropecuária, estes aparecem com carga horária reduzida para que se adaptem à nova carga horária total (1.400 horas). Levando-se em consideração a especialização proposta e em implementação por este CEFET, os módulos desta habilitação não contemplam as características de um profissional mais especializado e adaptado às novas demandas do trabalho, graças à redução de carga horária por módulo, não aprofundando nenhum conhecimento mais especializado.

Com relação aos demais Cursos Técnicos (Quadros 5, 6 e 7), constata-se que suas matrizes curriculares são mais direcionadas ao conhecimento especializado na área que se propõe cada habilitação. Há um enxugamento de módulos e conseqüentemente maior carga

horária distribuída para estes. As matrizes curriculares assim concebidas conduzem a uma formação condizente com as novas demandas de trabalho, bem como permitem que alunos e egressos de determinada habilitação possam cursar módulos de outra habilitação com maior otimização do tempo requerido em cada uma.

Todavia, a formação do técnico no CEFET-Urutaí, nas habilitações descritas nos quadros anteriores, perdeu as características que conduziriam à formação de um indivíduo para o pleno exercício profissional, entendendo-se o termo “pleno” como aquele capaz de absorver, também, o exercício da cidadania.

4. A Mudança Curricular: a percepção de professores e de alunos egressos

4.1 O princípio orientador da formação

De um modo geral, os sujeitos expressaram uma visão de que no currículo anterior o curso formava o Técnico em Agropecuária e era voltado à preparação do indivíduo para o trabalho no campo, visando sua fixação nas pequenas propriedades familiares ou outras. O objetivo da formação agrotécnica não estava tão ligado ao fornecimento de mão-de-obra ao mercado de trabalho e sim à fixação das famílias no campo, oferecendo aos indivíduos o aprendizado de técnicas e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho com a terra. A formação era organizada por meio do Sistema Escola-Fazenda, com ênfase nos conhecimentos técnicos da área e a metodologia de ensino era baseada no princípio característico do Sistema Escola-Fazenda, que era a experiência em situações reais de trabalho no campo.

Dentro do princípio, era para preparar aquele cidadão que já tinha passado da idade adequada para estudar, inserir esse pessoal no mercado de trabalho, mas, acima de tudo, para que esse pessoal voltasse para aplicar os conhecimentos na própria terra, na propriedade da família ou do indivíduo mesmo (Professor A).

No Sistema Escola-Fazenda, o aluno teve a oportunidade de vivenciar nas UEPs, as etapas produtivas. O aluno tinha a oportunidade de participar do início, meio e fim do processo de produção (Professor B).

No Sistema Escola-Fazenda introduzido no Brasil a partir de 1966, a sala de aula, as Unidades Educativas de Produção (UEPs) e a cooperativa-escola deveriam ser os elementos integradores da educação e do trabalho. Esse sistema fazia parte de uma política oficial em

âmbito nacional para a formação profissional em agropecuária e durante o período de 1975 a 1986 esteve sob a responsabilidade da COAGRI.

Também havia aí a intenção de fomentar o desenvolvimento tecnológico entre os objetivos das escolas agrotécnicas federais distribuídas nas diferentes regiões do país, todas utilizando o Sistema Escola-Fazenda de proporcionar a formação necessária para que o egresso pudesse atuar nas áreas de produção e gerenciamento de propriedades como agente de difusão de tecnologias para as famílias e empresas (BRASIL, s/d).

Segundo a visão dos entrevistados, dava-se mais importância à prática, ao aprendizado por meio da experiência em atividades reais no processo produtivo, que à aprendizagem teórica em sala de aula. O ensino nas escolas agrotécnicas era guiado pelo princípio aprender a fazer e fazer para aprender, fundamentado no “desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos ministrados nas aulas teórico-práticas” (Ídem p. 3).

Era um princípio do sistema nacional do ensino em agropecuária. Era uma tarjeta oficial nos documentos da COAGRI. Simbologia de todo o sistema que era coordenado pelo programa COAGRI (Professor C).

No Sistema Escola-Fazenda, o chamado “tecnicismo educacional” definiu para a formação do Técnico em Agropecuária uma organização escolar e uma prática pedagógica controladas. O aprendizado era dirigido pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rigidamente programada. Sobre este princípio, os entrevistados consideraram que, embora promovesse a vivência do processo produtivo agrícola em todas as suas etapas, o aprendizado era mecânico, como afirma o professor C:

uma reprodução de conteúdo, reprodução do sistema [capitalista], num estilo militarista. Era a figura central do Diretor [da escola] e do Coordenador da COAGRI;

o relacionamento professor-aluno, antes da Reforma, era um relacionamento mais no sentido de 'eu ensino, você aprende';

a forma de aplicar os conteúdos e a forma de escolha do currículo era muito centralizada.

Estava presente, portanto, uma racionalidade técnica no sentido descrito por Doll JR. (1997) de uma visão reducionista do conhecimento com base na qual o conhecimento prático nada mais é do que a aplicação descontextualizada do conhecimento teórico.

O princípio, ele é bastante tecnicista, um aprender que valoriza o fazer, e ele faz parte do sistema de produção. O aluno aprende mecanicamente a fazer. Os outros pilares da educação não são valorizados no sistema tecnicista (Professor B).

Na realidade para poder sobrepor a prática à teoria (Professor C).

Todavia, o sistema de internato, que vigorava no Sistema Escola-Fazenda, na visão dos alunos egressos, é descrito como um favorecedor da participação, em grupo, nas atividades pedagógicas e também do convívio entre os estudantes, possibilitando o surgimento de um senso de solidariedade entre eles. Este componente do convívio estava presente como um 'valor' que era aprendido mesmo não sendo o foco da formação e não estando presente como um componente formal do currículo.

O internato foi muito importante na minha vida, eu acho que foi para a minha vida social [...]. Eu lembro que a gente tinha pessoas muito carentes e a gente se solidarizava e socializava (Aluno C).

A gente ficava muito tempo juntos e eram pessoas de fora. [...]. Então, para mim, eu acho que a Escola Agrotécnica, no meu caso, me orientou muito mais nesse campo de preparar para a vida do que entrar para a profissão (Aluno A).

Com a Reforma da Educação Profissional e a mobilização das escolas agrotécnicas federais a reverem seus currículos com base numa concepção do homem como agente de seu próprio conhecimento, a reformulação curricular no CEFET-Uruaí foi percebida pelos professores como uma necessidade e uma oportunidade que a escola não deveria deixar de aproveitar. Estava presente o entendimento de que era preciso deslocar o foco da formação, centrado no aprender a fazer e fazer para aprender.

A Reforma, ela tinha que acontecer e se ela não acontecesse... como muitos dirigentes [Diretores das escolas da rede federal] falavam, o cavalo vai passar areado na porta e nós vamos deixar ele passar sem montar (Professor C).

O próprio aprender a fazer, ele é importante. Mas você não pode focar o princípio da Instituição em um só. O aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser, os quatro são importantes (Professor D).

Também os alunos apresentaram este entendimento, pois para eles, se antes da mudança no currículo a concepção da formação para o trabalho era meramente técnica, a Reforma da Educação Profissional vem permeada de uma outra concepção, caracterizada pela busca de outros objetivos, com a presença de valores que apontam para uma formação mais ampla do indivíduo, visando sua autonomia de aprendizagem.

A Escola Técnica orienta assim a pessoa a amadurecer e a saber que não vai ter aquela casa sempre.[...]. O que vai me garantir o sucesso depois, vai ser a minha capacidade de não só saber o que eu vou estar lendo, mas o que vou estar aprendendo. O aluno perceber assim que está tudo mudado, a tecnologia muda, o sistema muda, [...]. Não ficar aquela coisa 'Ah! eu sei'... Mais aberto. [...]. Coloca o aluno para ser mais útil, não para ficar aquela coisa maçante (Aluno A).

Com a reformulação curricular, iniciada em 1996, adotou-se como fundamento uma concepção voltada para a formação de um indivíduo mais flexível, adaptado às mudanças no mundo do trabalho e também consciente de seu papel na sociedade. Conforme já descrito anteriormente, o princípio orientador da formação passou a ser representado pelas habilidades e competências ligadas ao aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. Todavia, esses novos princípios de formação encontram algumas dificuldades para serem postos em prática, graças à ausência de adequação da metodologia de ensino ao novo momento vivido na Escola. A ruptura de um antigo princípio que praticamente surgiu com a institucionalização do ensino agrícola no Brasil tornou-se um desafio, e sua presença, ainda forte, representa um entrave na concretização do que está na nova proposta de formação.

O novo princípio orientador para a formação do técnico agrícola é percebido como uma contribuição para que o curso possa atender às novas exigências sociais e do mundo do trabalho. Todavia, faltam aos professores metodologias que permitam por em prática esse princípio.

4.2 O ensino e a aprendizagem

No período em que o curso estava oficialmente orientado pelo Sistema Escola-Fazenda, o processo de ensino e de aprendizagem baseava-se na autoridade do professor como detentor dos conhecimentos, sendo a Unidade Educativa de Produção (UEP) o *locus* principal da aprendizagem, ou seja, como concretização do aprender a fazer e para aprender. Na UEP, todo o conhecimento técnico específico da área que os alunos deveriam aprender era transmitido por meio de exposição teórica do professor seguida imediatamente da sua aplicação prática. Na visão dos professores, a UEP proporcionava aulas teórico-práticas, as quais aconteciam em ambientes adequados para atender a finalidade de enfatizar a produção agropecuária, passando por todas as suas etapas. Sobre o cotidiano desse processo, os professores entrevistados referiram que:

era muita aula expositiva, com práticas demonstrativas (Professor E);

o mais importante era a UEP. [...]. Então, foi criada uma estrutura para se produzir e, produzindo, servir de exemplo de como produzir. [...], quando se criou a UEP, se criou para que se ficasse mais perto a teoria da prática (Professor A).

No entanto, os ex-alunos apresentaram uma crítica ao ensino por meio das UEPs. Para eles, o fato de os alunos executarem o trabalho técnico orientado e avaliado pelo professor como um processo de fazer para aprender, representava um trabalho não pago, uma vez que não viam nele uma integração com o conteúdo teórico. A prática seria uma apropriação de mão-de-obra dos alunos, caracterizando um “aprender mecânico”, sem se estabelecer um vínculo crítico com a teoria.

Era como uma aula gratuita, sem nenhum pagamento (Aluno B).

Então, essa parte da didática com as aulas práticas não tinha sincronia com as aulas teóricas (Aluno C).

Percebe-se que aí estavam presentes elementos de uma pedagogia tradicional mesclados com elementos da proposta de ensino de Dewey baseada na ação e na experiência. As UEPs eram unidades criadas, especialmente, para reproduzir as situações de trabalho tais quais o futuro profissional iria se deparar posteriormente, mas para os alunos soava como um treinamento prático.

Com a mudança da proposta de formação, que passou a ser baseada na apreensão dos conhecimentos e com foco no processo de aprendizagem, o currículo passou a ser organizado não em disciplinas, mas em módulos de conteúdos com caráter de terminalidade.

4.3 O eixo da formação

Anteriormente à reformulação curricular, as disciplinas que asseguravam o eixo da formação eram disciplinas propedêuticas e disciplinas da área técnica. Mas, de um modo geral, as disciplinas da área técnica eram tidas como mais importantes e da preferência dos alunos, como se pode deduzir:

eu me identifiquei com a parte de Bovinocultura Leiteira e também uma matéria... na época era Administração e Economia Rural (Aluno C);

Administração, Economia e Extensão Rural, eles se dedicavam muito. E Relações Empresariais, que era a parte da relação deles com a empresa (Professor D).

Talvez o fato de a maioria dos alunos da Escola serem oriundos do meio rural fosse um fator importante que influenciava no seu interesse pelas disciplinas específicas da área, pois aprenderiam as técnicas de produção e teriam conhecimentos administrativos e econômicos como base para comercialização dos produtos.

Tendo em vista a fixação do homem no campo, o ensino do cooperativismo aos alunos era também algo importante no Sistema Escola-Fazenda, pois visava despertar nos alunos o interesse pela busca de um modo de organização em grupos de produção, preparando-os para integrarem-se na atividade produtiva cooperada e, assim, atender ao objetivo de tornar o técnico agrícola um agente de produção, produtor rural e difusor de tecnologias. O preparo para o cooperativismo estava ligado a um dos objetivos do II Plano Nacional de Desenvolvimento para a Agropecuária, que era o de fazer que o homem do campo ocupasse a posição de supridor de alimentos e obtivesse uma melhoria de sua renda, como refere Horta (1997). Assim, pode-se dizer que esse traço essencial do Sistema-Escola-Fazenda constituía-se como um eixo da formação e, como tal, era percebido e incorporado pelos professores.

O ensino do cooperativismo era algo de importância fundamental para o funcionamento do Sistema Escola-Fazenda (Professor A).

Sob a nova concepção que guiou a reforma curricular no CEFET-Urutaí, o curso buscou dar mais ênfase aos conteúdos de formação geral a fim de superar a separação entre disciplinas propedêuticas e profissionais e estabelecer entre elas uma conexão. Essa compreensão está presente entre os professores.

Hoje a gente está aprendendo mais a retirar da Matemática, [...], da Química, [...], aqueles pontos que são importantes no nosso dia-a-dia (Professor C).

Nessa perspectiva de integração, buscou-se fazer que alguns módulos ganhassem igual importância, como Planejamento e Projetos, Agricultura Geral, Culturas Anuais, Gestão do Agronegócio. Com isso, a maior valorização que antes era dada pelos alunos a disciplinas ligadas à área específica passou a ser dada a conteúdos de cunho mais geral. Esse deslocamento se dá também em função dos objetivos de formação de um profissional mais voltado às demandas do trabalho no mundo globalizado.

Hoje o comércio está super globalizado [...]. Eu acho que seria esses três assuntos: a língua estrangeira, a globalização e a parte de informática (Aluno B).

4.4 Currículo, conteúdos e metodologias.

O currículo com disciplinas isoladas e com um percurso objetivo, claramente definido para todos os alunos, é o que caracterizava a proposta de formação anteriormente. Havia uma padronização pedagógica dos conteúdos, dos procedimentos didáticos, do material didático e da avaliação.

Eu já recebia o conteúdo que era pra ser ministrado. Eu fazia adaptações, mas, dentro de um roteiro já pré-determinado, um currículo predeterminado (Professor D).

Os conteúdos eram fixos e estavam contidos em uma série de apostilas de todas as disciplinas da área técnica. Os conteúdos de cada disciplina continham um procedimento metodológico a ser seguido desde o objetivo, teoria, prática e avaliação (Professor E).

Essa padronização era vista como um aspecto positivo, como uma diretriz muito clara para o professor e como caráter organizador do curso.

Surgiram várias cartilhas das disciplinas [...] para todas as escolas da rede [...], didaticamente ficou muito bom, criou um mecanismo de organização (Professor C).

A mudança curricular teve o objetivo de proporcionar mais autonomia à escola, para a definição do perfil profissional do técnico que a escola visa formar, para a seleção dos conteúdos e para a distribuição destes na matriz curricular. No entanto, esta autonomia tornou-se um grande desafio e o que acabou ocorrendo foi o foco no acréscimo ou na diminuição de carga horária, com a introdução ou exclusão de disciplinas.

Há uma orientação, através do Decreto, pra que se levante um perfil profissional que se deseja formar, pra compor um conteúdo, [...], em algumas matérias, está sendo acrescentada carga horária, em outras retiradas. Umhas disciplinas estão sendo introduzidas e outras retiradas, talvez (Professor E).

No que se refere à metodologia, também há dificuldades de mudança e os professores tendem a permanecer com suas práticas anteriores, que são as que eles dominam. Na nova

proposta, os professores devem colocar em prática o ensino por módulos de disciplinas por meio da proposição de projetos de aprendizagem, tomando por base problemas atuais na área do conhecimento específico de cada habilitação e de interesse dos alunos. Todavia, esta prática torna-se difícil de ser objetivada, uma vez que não foi incorporada pelos professores a metodologia de ensino por projetos e por solução de problemas.

Eu acho que tinha que mudar, essencialmente, era a metodologia, que não mudou sabe? Efetivamente não se concretizou. Os professores não mudaram a sua prática, a forma de fazer isso, então trocou o nome de disciplina por módulo e continuou-se trabalhando da mesma forma. O que mais pode ter mudado? Talvez passou a ser chamado o objetivo de competência? [...]. Pra mim, não houve tal mudança. A metodologia não mudou. [...] discutia-se uma metodologia mais a título de se trabalhar com projetos, com solução de problemas, e isso não foi feito até hoje (Professor E).

A proposta de ensino por projetos, segundo Hernández e Ventura (1998), para ser implementada, requer uma dúvida inicial que deve incitar a pesquisa sobre determinado assunto. O educador deve estabelecer um objetivo e exigir que as metas sejam cumpridas. A posição de mediador para o professor não significa uma menor participação sua no processo pedagógico; ele orienta as discussões, traçando caminhos e corrigindo rumos. Uma etapa importante para o sucesso de determinado projeto é a de levantamento de dúvidas e definição de objetivos de aprendizagem. O projeto avança à medida que as perguntas são apresentadas. Todavia, entre os professores entrevistados, nenhum mencionou ter conhecimento dessa metodologia de ensino por projetos.

Esta situação revela a complexidade em que se constituiu a mudança curricular proposta para o ensino agrotécnico no CEFET-Urutaí. Trata-se de uma mudança que requer profundas alterações, que não se reduzem às concepções teóricas e filosóficas norteadoras da nova formação, mas, sobretudo, da formação dos professores e das suas práticas pedagógicas. Este deve ser o alvo de ajustes na intenção de depurar o trabalho de mudança na formação, para que sejam alcançados os objetivos.

A nova proposta visa formar o profissional como ser social crítico, portador de iniciativa e liderança, multiplicador de conhecimentos e agente transformador das relações

sociais e produtivas em seu setor de atuação. Como analisa Silva (1991, p.77), “um currículo tradicional não se transforma em crítico apenas por uma mudança de conteúdo”.

4.5 Perfil profissional do técnico

Segundo os professores entrevistados, o aluno egresso do curso técnico agrícola, antes da Reforma, apresentava um conhecimento geral na área específica e um perfil profissional mais abrangente, conferido pela participação na prática de todo o processo de produção rural e pela permanência por maior tempo na Escola.

Antes da Reforma, o aluno saía formado em técnica agropecuária, ele podia trabalhar bovino, suíno, peixe, fruticultura, grandes culturas, [...], então era muito aberto (Professor C).

No Sistema Escola-Fazenda eles saíam melhor preparados para o exercício da profissão. Era mais abrangente. No curso de agropecuária, generalista, ele via tanto a agricultura quanto zootecnia e agroindústria. Era um curso de três anos, com um conhecimento mais amplo, a vivência nas UEPs permitia, ainda, um conhecimento do todo, da cadeia produtiva (Professor B).

Por outro lado, o perfil do profissional após a mudança é considerado como mais especializado e mais focado, com formação técnica geral mais limitada a determinado campo de atuação dentro da agropecuária, e isso pode caracterizar certa exclusão do profissional em relação a determinado posto de trabalho. Ao que parece, a mudança curricular buscou orientar-se pelos princípios da reforma do ensino técnico, porém, tornou-se descontextualizada do sistema produtivo da região, uma vez que não consegue atender às suas demandas.

Então, o perfil, hoje, é de uma pessoa mais focada, embora isso dificulte, por exemplo, no caso de se precisar de um profissional em Agricultura, um especialista da Zootecnia quando tem uma vaga, ele tá excluído. [...], mas, por outro lado, quando há oportunidade, ele está mais direcionado (Professor C).

Então a gente percebe quando os empresários ligam pra gente pedindo técnicos agrícolas, sempre eles dão preferência para técnico formado antes da Reforma, porque ele tem uma visão melhor das cadeias produtivas (Professor B).

Eu ainda acho que as fazendas onde trabalham nossos técnicos ainda são fazendas que valorizam ainda o profissional generalista. Ele pode estar especializado em fazer alguma coisa, mas ainda faz de tudo numa fazenda (Professor E).

Uma preocupação também presente entre os professores está relacionada à mudança de perfil do ingressante, que se apresenta cada vez mais jovem em um curso que tem uma duração menor, portanto fornecendo à sociedade profissionais ainda muito jovens.

A Reforma deixou muito a desejar, porque ela foi muito filosófica. No papel, habilidades e competências, buscar o perfil profissional da região, atender necessidades regionais. Hoje um aluno que ingressa com 13, 14 anos no ensino médio, em um ano e meio ele termina o curso técnico, quando ele ficava três anos na escola, antes. Você tem um profissional muito novinho (Professor D).

Os alunos egressos do currículo atual expressam ter certo receio em relação ao trabalho e ao tipo de atividade que cada um irá exercer na sua vida profissional. Isso reflete certa insegurança diante das demandas postas hoje no mercado e o perfil que estes egressos sabem que apresentam.

Por medo do mercado aqui fora, a minha dificuldade maior era bater na porta. O medo de sair e não saber como é que está o mercado lá fora (Aluno D).

A situação de medo pode estar implícita também no empenho manifestado pelo aluno egresso para conseguir um emprego e se manter nele.

Mas eu só tinha consciência de uma coisa: que eu ia ter que me esforçar o máximo, tanto que me ofereci para o mercado abertamente (Aluno C).

Percebe-se que o aluno egresso, tal como os professores referiram, também não menciona que se sente preparado para as atividades agropecuárias em geral, e sim se mostra seguro com relação ao conhecimento e domínio adquiridos em determinadas áreas do curso.

A nível de gado de corte, isso eu tiro de letra (Aluno D).

Laboratórios, eu acho que teria capacidade de fazer isso (Aluno A).

O discurso presente na legislação acerca da formação profissional no nível técnico enfatiza uma nova fase no mercado de trabalho, em que o profissional deverá dispor de características essenciais, que são a adaptação a situações novas, a iniciativa e a criatividade, condizentes com um modelo flexível de produção. No entanto, o egresso do atual currículo, levando em consideração o contexto das necessidades do mundo do trabalho na região, enxerga que a demanda é por um profissional com formação mais verticalizada em

determinado setor da atividade agropecuária, especialista em certas áreas específicas, de acordo com seu interesse particular e em sintonia com o ramo de produção a que o empregador se dedica.

Hoje, depende do produtor. O sojicultor, por exemplo, [produtor de soja, somente] vai precisar de um técnico voltado para a soja. Um curso técnico em agropecuária direcionado para uma área que a pessoa tem mais vocação, tem mais interesse. O grande produtor gera mais emprego. Uma demanda de um técnico sempre especializado, ou em Sojicultura, Algodão, ou em Bovinocultura (Aluno C).

O que parece se colocar como urgente e necessário no CEFET-Urutaí é que, como instituição que oferece o ensino profissional em nível técnico, empreenda esforços no sentido de buscar uma maior sintonia não apenas com o mercado, mas também com as demandas sociais de formação, sobretudo de sua região de abrangência.

Vai haver mudanças, vai renascer das cinzas... o velho técnico em agropecuária. Porque nós descobrimos que não está funcionando. Não tá funcionando porque essa Reforma não foi feita com ajustes. Eles demoliram um sistema antigo que vinha funcionando, com falhas, mas vinha funcionando. Então, demoliram um sistema e implantou-se um sistema novo que ninguém conhecia e que apresentou mais defeitos do que acertos compreende? Nós demolimos nossa casa e nos mudamos para uma ainda em construção, sem uma cobertura, sem nada. Então, nós estamos desprotegidos, sem teto (Professor A).

O que se verifica no CEFET-Urutaí, no curso técnico agrícola, é que não tem sido trilhado o caminho de uma prática pedagógica condizente com a nova proposta. Com o advento da mudança curricular, os agentes envolvidos nesse processo convivem com uma ausência de clareza quanto ao rumo a ser seguido. Essa falta de clareza sinaliza ao mesmo tempo a insegurança com a nova formação, o despreparo dos professores para implementá-la, a visão do modelo anterior como mais apropriado, mais seguro, em que as diretrizes eram mais claras e a organização do curso mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busca-se aqui oferecer um conjunto de idéias conclusivas e ao mesmo tempo reflexivas acerca das interpretações permitidas pelos dados empíricos obtidos no seu confronto com os objetivos da pesquisa. A pesquisa buscou apreender a mudança na formação do Técnico Agrícola no CEFET-Urutaí a fim de: identificar a orientação presente no currículo antes e após a Reforma da Educação Profissional e sua articulação com as necessidades do trabalho na área; identificar a visão dos professores e dos alunos egressos sobre as mudanças na formação; identificar as metodologias e os procedimentos didáticos adotados antes e os que passaram a ser adotados após a mudança curricular. O que pode ser apreendido apresenta-se nos pontos destacados a seguir.

1 – Anteriormente à Reforma do Ensino Profissional, a formação era voltada ao domínio das etapas do processo produtivo na atividade agropecuária. O princípio educativo era o Sistema Escola-Fazenda e o ensino era baseado no aprender a fazer para aprender, objetivado por meio do trabalho do aluno nas Unidades Pedagógicas de Produção (UEPs). Em síntese, a visão dos entrevistados foi de que antes da mudança:

- a formação estava sob uma orientação tradicional, organizada em um currículo disciplinar;
- a ênfase no trabalho realizado como forma de aprendizagem nas UEPs, com certo distanciamento do conhecimento teórico e com o uso de metodologias expositivas;
- a formação não tinha elementos de criticidade, era baseada na autoridade do professor e marcadamente tecnicista;
- entre os aspectos positivos da formação estavam: um perfil profissional de egresso que era abrangente e permitia-lhe atuar nas diversas atividades da área, a preparação para atividades cooperadas e uma formação não só para a atuação

profissional, mas para a vida, o que era propiciado pelo regime de internato para os alunos;

- a formação era mais abrangente e correspondia mais adequadamente às demandas de trabalho na região onde o curso está inserido.

2 - A mudança no curso visou a atender à nova legislação e seguir as novas orientações da política educacional para a formação profissional no ensino médio estabelecidas no Decreto n. 2.208/97. O ponto básico da reformulação curricular era o de superar a dicotomia entre formação propedêutica e formação para o trabalho, entre teoria e prática, promovendo o ensino dos conteúdos por meio de módulos e não mais por disciplinas. A esse respeito os entrevistados apresentaram a seguinte visão:

- o princípio educativo escola-fazenda deixou de ser o eixo da formação e, embora a nova proposta vise fornecer uma formação mais geral, não tecnicista, mas crítica, tendo como princípios aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser, estes não estão se efetivando na prática;
- uma das dificuldades em efetivar a mudança está relacionada ao não domínio, por parte dos professores, das metodologias de ensino previstas no novo currículo, como o ensino por projetos;
- embora a proposta de mudança tenha buscado, por meio de um novo perfil, ampliar as oportunidades de inserção dos egressos no mundo do trabalho, em parte não atinge esta finalidade, pois, na realidade regional, ainda está presente a demanda por aquele profissional formado no Sistema Escola-Fazenda e com domínio de todas as etapas da produção agropecuária; por outro lado, atende a certas demandas de formação especializada em algumas áreas a que os produtores se dedicam.

Esta síntese do que a pesquisa pôde apreender revela que as adequações curriculares constituíram o principal objetivo para a materialização da Reforma da Educação Profissional. Todavia, a mudança da formação não se resume à mudança do currículo e à introdução de uma nova matriz curricular, são necessárias mudanças muito mais amplas e, sobretudo, mudança na formação dos professores, na cultura e nas relações presentes na instituição. O que se verifica é a presença de uma contradição entre a implementação da reforma curricular e o que está posto na realidade na formação do Técnico Agrícola no CEFET-Uruaí.

A reformulação curricular proposta deveria se processar de forma a superar o Sistema Escola-Fazenda, por meio da integração de conteúdos, combatendo as dicotomias entre educação e produção e entre teoria e prática.

No entanto, o que se percebeu permite a seguinte reflexão crítica: os desdobramentos desta mudança na formação que pretendia conferir um caráter generalista e abrangente reverteu-se em formação superficial e deficitária, tanto em seus conteúdos técnicos como na formação do profissional como ser social e crítico, com senso de iniciativa, liderança e multiplicador de conhecimentos, o que lhe permitiria interagir com segurança como agente transformador das relações sociais e produtivas de sua comunidade e ou setor de atuação.

O Decreto n. 2.208/97 expressava, de forma categórica, a regressão social e educacional sob o controle neoliberal, a afirmação e ampliação da desigualdade entre classes e também o dualismo na educação. O que se percebe ter ocorrido no Curso Técnico Agrícola do CEFET-Urutaí é que houve uma fragilidade da tentativa de mudança, fragilidade esta que tendeu a promover a desorganização da formação vigente sem conseguir implantar a nova proposta. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de um modo geral, as mudanças na formação profissional no ensino médio não se efetivaram, quando comparadas ao decreto anterior, que provocou um verdadeiro ‘desmonte’ na educação a partir da década de 1990. Embora houvesse, da parte do governo, uma necessidade de responder, por meio da educação, a um forte imperativo do direito à cidadania, como também às novas demandas produtivas do mundo moderno, o que se verifica é que não tem ocorrido nem uma coisa nem outra.

Se o ensino médio sempre esteve submetido à dicotomia de preparar para o vestibular (formação propedêutica) ou preparar para o mundo do trabalho (formação profissionalizante), o que se percebe no CEFET-Urutaí é que, apesar da busca de integração das duas finalidades, esta parece não ocorrer. A mudança na formação empreendida no CEFET-Urutaí e analisada neste estudo ocorreu visando atender ao Decreto n. 2.208/97. Este Decreto foi revogado e a referência legal hoje mudou, com a aprovação do Decreto n. 5.154/04, que visa promover o ensino médio integrado, por meio de uma formação geral oferecida no primeiro ano do curso e que vai se canalizando depois para uma formação profissional.

Em uma perspectiva mais ampla e cidadã, a formação profissional, como uma modalidade específica de educação, para ser efetiva, deve estar condicionada e previamente associada à educação básica e às mudanças científicas e técnicas que vêm acontecendo na atualidade.

A busca por um emprego tornou-se uma necessidade de milhares de jovens que pretendem, o mais cedo possível, atuar em alguma atividade que gere para si as condições de sustento e segurança econômica.

Frigotto diz que a prática simultânea da educação básica e educação profissional possibilita a preservação de um direito social e igualitário aos jovens quanto ao ensino propedêutico, ao mesmo tempo em que pode situá-los em uma área técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Com base nessa compreensão, somos favoráveis à idéia da realização do ensino médio junto com o ensino profissional, como era anteriormente à Reforma da Educação Profissional, a prática adotada no CEFET-Urutaí.

Tal idéia seria viável em termos de uma concepção que busque se contrapor ao modelo tecnicista que visa a produtividade econômica e, também, a concepção dualista de educação.

Com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esperava-se que os esforços se voltassem para a concretização de uma nova educação, como fora registrado em seu programa político. Especificamente em relação à Reforma da Educação Profissional, o título do texto de campanha do atual presidente, “Uma escola do tamanho do Brasil”, sinalizou uma crítica ao Decreto n. 2.208/97, quando afirmava um compromisso com a rede pública de educação profissional, no sentido de um desenvolvimento integral do ser humano.

Enfim, constatamos que continua necessária a superação da visão utilitarista e pragmática da formação, não só no ensino médio, mas também na educação básica. A história da educação profissional deve servir como reflexão para a busca desta superação. A experiência da mudança na formação do Técnico Agrícola no CEFET-Urutaí permite constatar que a formação para o trabalho não pode ser tratada de forma restrita. No CEFET-Urutaí, a sobrevivência do Sistema Escola-Fazenda manifesta-se claramente nas falas e nas visões dos professores. Apesar das falhas de que padecia, permitia, segundo os entrevistados, uma formação mais generalista e um perfil profissional mais sólido. Todavia, sabemos que essa visão utilitarista e pragmática presente nesse Sistema não pode permanecer sob pena de não se conseguir alcançar uma formação profissional que valorize a cidadania, a formação crítica para vida em sociedade. Em um mundo pleno de mudanças científicas e tecnológicas, em que as desigualdades sociais tornam-se cada vez mais nítidas e atingem cada vez mais pessoas, uma formação que assuma a perspectiva da cidadania não pode prescindir de oferecer sólidos conhecimentos culturais, científicos e humanísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, 1991.

ALVES, A. J. **Escolas agrotécnicas federais do triângulo mineiro**: o dogmatismo político-pedagógico versus a formação humana e técnica. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução de Maria C. Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BARDIM, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, J. A. Educação tecnológica – conceitos, características e perspectivas. **Tecnologia e Educação**, Curitiba, 1998. (Coletânea CEFET-PR)

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

- BORGES, A. S. *et al.* **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995.
- BRASIL. **A COAGRI e o ensino agrícola de 2º grau**. Brasília: MEC/COAGRI, (s/d).
- BRASIL. **Modelo de avaliação de currículo**. Brasília: MEC, 1977.
- BRASIL. **Avaliação e aprimoramento curricular**. Brasília: MEC, 1979.
- BRASIL. **Caracterização ocupacional do técnico em agropecuária**. Brasília: MEC, 1983a.
- BRASIL. **Diretrizes para funcionamento de uma escola agrotécnica federal**. Brasília: MEC, 1983b.
- BRASIL. **Retrospectiva histórica do ensino agrícola do segundo grau – papel da COAGRI**. Brasília: MEC/COAGRI, 1984.
- BRASIL. **Proposta de reformulação curricular – grupo de trabalho**. 8ª Versão. Manaus: 1995.
- BRASIL. **Proposta de reformulação curricular – grupo de trabalho**. 9ª Versão. Uberaba: 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB (lei 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- BRASIL. **Aviso Ministerial n. 382**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. 1. ed. Brasília: MEC, 2000a.
- BRASIL. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Introdução. 1. ed. Brasília: MEC, 2000b.
- BRASIL. **Educação Profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional: agropecuária. 1. ed. Brasília: MEC, 2000c.
- BRASIL. **Educação Profissional**: legislação básica. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Capacitação para o desenvolvimento de currículos baseados em competências profissionais**. 1. ed. Brasília: MEC, 2002.

CHAUL, N. N. F. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

CEFET-Urutaí. **Projeto Pedagógico**. Urutaí: CEFET-Urutaí, 2000.

COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação brasileira**: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DECRETO n. 5.154, de 23 de julho de 2004. (Revoga Decreto n. 2.208/97).

DEMO, P. **Conhecer & aprender – sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. A construção do projeto de pesquisa. In: DESLANDES, S. F. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEVAL, J. **Aprender a aprender**. Campinas: Papirus, 1997.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOLL JR., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução. de Maria A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EAF-Urutaí. **Projeto Pedagógico**. EAF-Urutaí, 1992.

EAF-Urutaí. **Regimento Interno**. EAF-Urutaí, 1993.

FERNÁNDEZ, E. M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERREIRA, K. B. de C. **A semiformação do ensino agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde - GO**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

FERRETTI, C. J.; SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de. *et al.* **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FONSECA, V. da. **Aprender a aprender – a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIRROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, J. S. B. Plano Nacional de Educação: da tecnologia à participação democrática. In: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A. de. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa H. e Francisco S. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, L. R. de S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. S. (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996a.
- MACHADO, L. R. de S. Racionalização produtiva e formação no trabalho. **Trabalho & Educação** – Revista do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação da UFMG, Belo Horizonte, n. 0, jul./dez., 1996b.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARKERT, W. (Org.). **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para formação do profissional transformativo**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MARKERT, W. **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas: Papyrus, 1996.
- MARTINS, J. L. P. **A construção de conhecimentos em colégios agrícolas do nordeste fluminense face às mudanças que se operam na base técnica do processo de produção – um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.
- MORAES, C. S. V. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 anos. Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. **A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil**. Rio de Janeiro: Fórum Educacional, set./nov., 1989.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997a.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997b.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria A. Batista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. História do currículo: em busca de novos referenciais. **Cadernos ANPED**, Belo Horizonte, dez., 1994.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. **Anais – IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, 1998.

MOREYRA, I. M. E. **O mundo do trabalho, o ensino profissional e o CEFET-GO**: as relações entre escola e o setor produtivo. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

NEPOMUCENO, M. de A. **A ilusão pedagógica; 1931-1945**: Estado, sociedade e educação em Goiás. Goiânia: Ed. da UFG, 1994.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PALACÍN, L.; MORAES, M. A. de S. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 119, 2003.

PESSOA, J. de M. **A revanche camponesa**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S.; FORMOSINHO J. **A construção social da educação escolar**. Porto: Porto Editora, 1998.

RAMOS, E. L. **A reforma como paradigma**: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RESOLUÇÃO n. 111, de 17 de junho de 2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás. (Fixa normas para o funcionamento de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e dá outras providências).
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Campinas: Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA JR., J. dos R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2003.
- SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. da (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SIQUEIRA, Â. C. de. **Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam e reforçam?** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987.
- YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**. Campinas: Papirus, 2000.
- ZACHARIAS, V. L. *et al.* Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/comenius.htm>>. Acesso em: ago., 2003.
- ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. Â. da S.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

ANEXOS

Seqüência de Fotos



Foto 1: Vista Aérea do Município de Urutaí-GO (2003)
Fonte: arquivos do CEFET-Urutaí.



Foto 2: Vista Aérea do CEFET-Urutaí (2003)
Fonte: arquivos do CEFET-Urutaí.



Foto 3: Vista Frontal do Pórtico de Acesso a Área de Terras
Pertencente à Escola Agrícola de Urutaí (1953)
Fonte: arquivos do CEFET-Urutaí.



Foto 4: Alunos em Sala de Aula (1955)
Fonte: arquivos do CEFET-Urutaí.



Foto 5: Alunos em Aula Prática no Campo (1955)
Fonte: arquivos do CEFET-Urutaí.

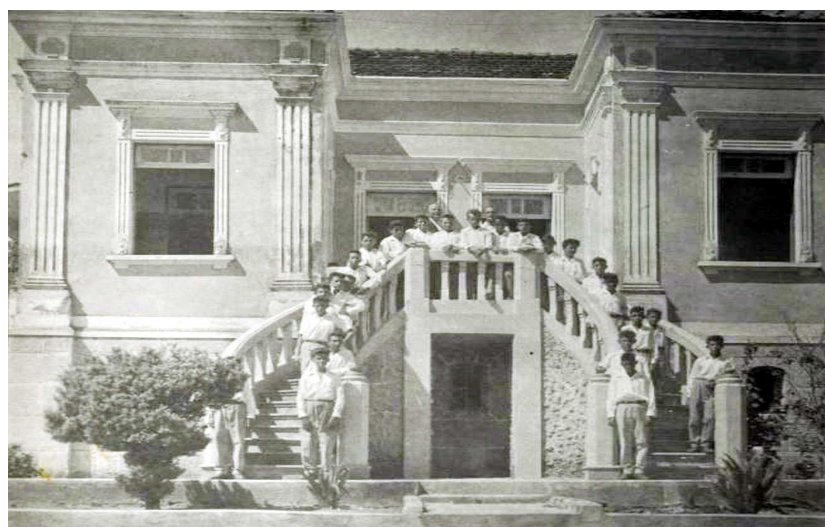


Foto 6: Vista Frontal do Prédio Destinado ao Internato, Mostrando a
Turma de Alunos Concluintes do Curso de Mestre Agrícola (1966)
Fonte: arquivos do CEFET-Urutaí.



Foto 7: Vista Frontal do Pórtico Principal de Acesso aos Pavilhões Administrativo, Pedagógico e Alojamentos do Semi-internato, Mostrando a Turma de Alunos Concluintes do Curso Técnico em Agropecuária (1998)

Fonte: arquivos do CEFET-Urutai.



Foto 8: Alunos em Sala de Aula (1999)

Fonte: arquivos do CEFET-Urutai.



Foto 9: Vista do Pórtico de Acesso Principal aos Pavilhões Administrativo, Pedagógico e Semi-internato (2003)
Fonte: arquivos do CEFET-Urutaí.

Lei n. 1.923 de 28 de julho de 1953

Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É criada, nos moldes das atuais, a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás.

Parágrafo Único - A Escola será subordinada a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Art. 2º - A Escola Agrícola de Urutaí terá por objetivo ministrar os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola (art. 7º, 8º e 12º do Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola), e observará o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola baixado pelo Decreto n. 21.667, de 20 de agosto de 1946.

Art. 3º - A Fazenda de Criação de Urutaí passará a constituir o Núcleo de Zootecnia da Escola.

Art. 4º - As diversas séries dos cursos da Escola serão instaladas progressivamente, começando-se pela primeira série do curso de Iniciação Agrícola. No segundo ano de funcionamento, será instalada a segunda série e, no terceiro e quarto anos, a primeira e segunda séries, respectivamente, do curso de Mestría Agrícola. Daí por diante, a Escola funcionará na plenitude dos seus cursos.

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

Rio de Janeiro, em 28 de julho de 1953; 132º da Independência e 65º da República.

GETÚLIO VARGAS

João Cleofas

Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993

Transforma as escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As atuais Escolas Agrotécnicas Federais, mantidas pelo Ministério da Educação, passarão a se constituir em autarquias federais.

Parágrafo Único – Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar.

Art. 2º - O patrimônio das escolas de que trata o art. 1º desta Lei será formado, em cada uma:

- a) pelos bens, móveis e imóveis, que constituem suas terras, prédios e instalações, bem como por outros direitos, ora pertencentes à União, que lhes serão transferidos;
- b) pelos bens e direitos por elas adquiridos com seus recursos;
- c) pelos legados e doações regularmente aceitos; e
- d) pelos saldos de rendas próprias, ou de recursos orçamentários, quando transferidos para sua conta patrimonial.

Art. 3º - A aquisição de bens pelas Escolas Agrotécnicas Federais independe da aprovação ministerial.

Parágrafo Único – A alienação de bens imóveis depende de autorização do Ministro de Estado da Educação, observada a legislação em vigor.

Art. 4º - As Escolas Agrotécnicas Federais, como autarquias educacionais, terão orçamento e quadro de pessoal próprios.

Parágrafo Único – O atual quadro de cargos e funções de cada escola passa a ser o seu Quadro de Pessoal Permanente.

Art. 5º - A organização administrativa e as atividades das Escolas Agrotécnicas Federais, vinculadas aos seus fins legais, serão definidas em Regimento Interno, aprovado por Decreto.

Parágrafo Único – O Regimento também disporá sobre a forma de nomeação do Diretor das Escolas Agrotécnicas Federais.

Art. 6º - O Ministério da Educação adotará as providências necessárias à execução desta Lei.

Art. 7º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 16 de novembro de 1993, 172º da Independência e 105º da República.

ITAMAR FRANCO

Murílio de Avellar Hingel

Decreto Federal de 16 de agosto de 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei n. - 8.948, de 8 de dezembro de 1994, **DECRETA:**

Art. 1º - Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Agrotécnica Federal de Urutaí.

Art. 2º - O regimento interno da referida Escola, aprovado pelo Decreto n.- 2.548, de 15 de abril de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º - O Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º - O Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí.

Art. 5º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 16 de agosto de 2002; 181º - da Independência e 114º - da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Roteiro de Entrevista para Professores do CEFET-Urutaí

Entrevistado:

Função:

Disciplina(s) que leciona:

1. Antes da Reforma do Ensino Profissional de Nível Médio, iniciada em 1996, o lema da EAF-Urutaí era “aprender a fazer e fazer para aprender”. Poderia falar sobre esse lema?

2. Naquele currículo:
 - a – Como os professores ensinavam (que método de ensino usavam)?
 - na sala de aula
 - no laboratório
 - no campo ou nas visitas técnicas

 - b – Como eram selecionados os conteúdos que compunham as disciplinas?

 - c – Que disciplinas ou atividades você destacaria na formação (preparação) do Técnico em Agropecuária?

 - d – Ao concluir o curso, que preparação (perfil) o profissional apresentava?

3. Após a Reforma iniciada em 1996:
 - a – Como os professores ensinavam (que método de ensino usavam)?
 - na sala de aula
 - no laboratório
 - no campo ou nas visitas técnicas

 - b – Como são selecionados os conteúdos que compõem as disciplinas?

 - c – Que módulos (conteúdos) ou atividades você destaca na formação (preparação) do Técnico em Agropecuária?

 - d – Ao concluir o curso, que preparação (perfil) o profissional apresenta?

4. Que fundamentos (modelo) norteavam o currículo do Técnico em Agropecuária? E hoje, que fundamentos (modelo) norteiam o currículo do Técnico Agrícola?

5. Que análise você faz das mudanças que foram introduzidas no currículo do curso técnico no CEFET-Urutaí após a Reforma?

6. Comparando o curso técnico no CEFET-Urutaí antes e após a Reforma, que análise você faz quanto à formação do profissional nesses dois currículos?

7. Na sua opinião, qual o lema que melhor traduz hoje a formação do Técnico Agrícola no CEFET-Urutaí? E qual seria o objetivo do curso com esse lema?

Roteiro de Entrevista para Alunos Egressos do CEFET-Urutaí

Entrevistado(a):

Egresso (Ano de Conclusão):

Curso:

Profissão atual:

1. Que tipo de formação (preparação) o curso técnico ofereceu a você?
 - a – Como os professores ensinavam (que método de ensino usavam)?
 - na sala de aula
 - no laboratório
 - no campo ou nas visitas técnicas
 - b – Que disciplinas (matérias) ou atividades você considera que foram importantes na sua formação durante o curso Técnico em Agropecuária (ou Agrícola)?
 - c – Após a conclusão do curso técnico, você acha que estava preparado(a) para exercer que atividades?
2. Que relação você faz entre a sua formação profissional como técnico e suas atividades de trabalho, caso tenha trabalhado ou ainda trabalha na sua área profissional?
3. Na sua opinião qual deveria ser o objetivo principal de uma escola agrotécnica ao formar o Técnico Agrícola?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
Portador do documento de identidade n. _____, declaro estar esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da Pesquisa em Educação sob o título: MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO – O PROPOSTO E O REALIZADO, desenvolvida pelo pesquisador Enio Rodrigues Machado. Declaro, ainda, consentir em participar livremente como sujeito desta pesquisa.

Local e Data

Assinatura

Termo de Autorização para Realização e Gravação de Entrevista

Eu, _____,
Portador do documento de identidade n. _____, declaro estar esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da Pesquisa em Educação sob o título: MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO – O PROPOSTO E O REALIZADO, desenvolvida pelo pesquisador Enio Rodrigues Machado. Declaro, ainda, que autorizo a entrevista com gravação simultânea e a utilização do conteúdo gravado pelo pesquisador na referida pesquisa.

Local e Data

Assinatura

Lista de Sujeitos Entrevistados

PROFESSORES

Jaime Ferreira

Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira

Leigh Maria de Souza

Sebastião Nunes da Rosa Filho

Zélia Aparecida Pereira Francischetti

ALUNOS EGRESSOS

Adauto de Souza Almeida

Hélvio Santos Abbadia

Janaina Borges de Azevedo França

Nilma Alves dos Santos