

**UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**AGROECOLOGIA E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO
DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA EAF
MANAUS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE**

JAIME CAVALCANTE ALVES

2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AGROECOLOGIA E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA NA EAF MANAUS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO
DEBATE**

JAIME CAVALCANTE ALVES

Sob a Orientação da Professora
Ana Maria Dantas Soares

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção
do grau de **Mestre em Ciências**,
no Programa de Pós-Graduação
em Educação Agrícola, área de
Concentração em Educação
Agrícola

Seropédica - RJ
Junho de 2009

630.709813

A474a

T

Alves, Jaime Cavalcante, 1968-
Agroecologia e Currículo na
formação do Técnico em Agropecuária
da EAF-Manaus-AM: Uma contribuição
ao debate / Jaime Cavalcante Alves -
2009.

75 f. : il.

Orientador: Ana Maria Dantas
Soares.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 61-63.

1. Ensino agrícola - Manaus (AM)
- Teses. 2. Agricultura familiar -
Manaus (AM) - Teses. 3. Ensino
técnico - Manaus (AM) - Teses. 3.
Ecologia agrícola - Teses. I.
Soares, Ana Maria Dantas, 1949-.
II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.
III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JAIME CAVALCANTE ALVES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/06/2009.



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Lana Claudia de Souza Fonseca, Dra. UFRRJ



Valdely Ferreira Kinupp, Dr. Instituto Federal do Amazonas

Aos meus queridos filhos, Janaina, Paloma e Luis Felipe por todos os momentos de alegria e paciência nos momentos em que me dedicava a este trabalho e os deixei sem a devida atenção. Aos meus pais por ter me dado à vida com dignidade e ter dividido comigo as aflições e os sonhos que, com o tempo se foram e outros terem se tornado realidade. Aos meus irmãos pelas nossas conquistas.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, por essa força poderosa que sempre abre novos caminhos em minha vida. Muito obrigado.

A minha família pelo apoio e paciência nos momentos de ausência e entrega a este projeto. Muito obrigado.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Ana Maria Dantas Soares, pelo apoio, paciência e trocas durante estes meses de trabalho e pesquisa. Muito obrigado.

A Coordenação do PPGEA, pelo caminho que abriu em minha vida e pelo apoio tanto nas estadias na UFRRJ como nos momentos de angustia desta caminhada. Muito obrigado.

Aos colegas da turma de 2007-I, pela amizade, compreensão, apoio, carinho e companheirismo. Muito obrigado.

Aos amigos, Isa, Edvaldo, Márcia, Ivonete, Inaldo e Ângelo, pela felicidade de conhecê-los e ter proporcionado momentos de alegrias, aflições, companheirismo, discordâncias e fraternidade. Muito obrigado.

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus, pelo apoio na pesquisa e pela compreensão nos momentos de afastamentos. Muito obrigado.

Aos servidores e estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Manaus pela colaboração direta para conclusão dos objetivos da pesquisa. Muito obrigado.

Aos servidores do CEFET-URUTAÍ na figura de seu Diretor e colega de curso, Prof. Donizete. Muito obrigado.

RESUMO

ALVES, Jaime Cavalcante. **Agroecologia e Currículo na formação do Técnico em Agropecuária da EAF-Manaus-AM: Uma contribuição ao debate**. 2009. 75 p.. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

A Educação Agrícola tem por objetivo formar profissionais que poderão atuar tanto nas cadeias produtivas do setor agropecuário como também na organização dos movimentos sociais do campo, contribuindo diretamente para a melhoria ou não da qualidade de vida das populações residentes no setor rural. Neste contexto frente as crescentes pressões externas e internas em prol da preservação da Amazônia e pela necessidade de ações públicas voltadas para estimular e a agricultura familiar no estado do Amazonas, as instituições de ensino agrícola são desafiadas a propor ações pedagógicas que visem à formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e com uma forma de agricultura menos agressiva ao meio ambiente e com baixa exclusão social. A complexa relação do tripé homem-natureza-economia motivou pesquisar, no âmbito da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, como está estruturado o currículo do curso Técnico em Agropecuária, verificando se o mesmo está adequado à realidade das populações tradicionais da Amazônia possibilitando a formação de profissionais qualificados para atender a agricultura familiar numa perspectiva sustentável e tendo a agroecologia como princípio científico. Acredita-se que para alcançar tal objetivo faz-se necessário o rompimento com a agricultura baseada nos princípios da revolução verde que se caracteriza como excludente no ponto de vista social e agressiva ao meio ambiente, e parti para uma agricultura sustentável com bases agroecológicas onde o ser humano e o ambiente tem a mesma importância que os aspectos econômicos. Acreditamos que a sustentabilidade econômica, social e ambiental, são princípios norteadores das ações pedagógicas do currículo do curso técnico em agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Manaus. A concepção de currículo, relação educação e trabalho, a agricultura familiar e a agroecologia constituem-se em referencial teórico que sustentou esta pesquisa. Nesta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com a participação dos professores, estudantes, egressos e gestores da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, bem como gestores de instituições públicas e privadas ligadas ao setor primário que trabalham com egressos da escola. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados uma profunda análise de documentos oficiais do MEC e da própria escola, entrevistas semi-estruturadas e questionários com questões semi-abertas, objetivando a verificação junto aos atores sociais da pesquisa, se o curso está formando profissionais que estejam atendendo as necessidades dos pequenos produtores rurais do Amazonas e se o perfil profissional de conclusão está voltado para atender uma agricultura de bases agroecológicas. Ao final da pesquisa verificou-se que a escola está buscando sua identidade e que a agroecologia e a agricultura familiar são elementos que norteiam o discurso de alguns professores, porém ainda não está institucionalizada na escola como um todo.

Palavras-chave: Educação Agrícola, Saberes Populares, Agricultura Familiar.

ABSTRACT

ALVES, Jaime Cavalcante. **Agroecology and Curriculum in the Agriculture Technician's formation from EAF-Manaus-AM: a contribution for the debate.** 2009. 75 p. (Dissertation, Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

The Agricultural Education aims to form professionals that may be able to act both in the productive chains of the agricultural section and in the organization of the social movements of the field, contributing directly for the improvement or not of the quality of life of the resident populations in the rural section. In this context, based on the growing outside and inside pressures on behalf of the preservation of the Amazon forest and for the need of public actions aiming to stimulate the family agriculture in the state of Amazonas, the institutions of agricultural teaching are challenged to propose pedagogical actions that aim the professionals' formation committed with the sustainable development of Amazon and with a form of less aggressive agriculture towards the environment and with low social exclusion. The complex relationship of the tripod man-nature-economy motivated to research, on the grounds of the Escola Agrotécnica Federal de Manaus, how the curriculum of the Technical course of Agriculture is structured, verifying if it matches with the reality of the traditional populations of Amazon, making it possible that qualified professionals' formation is assisting family agriculture in a sustainable perspective having agroecology as a scientific basis. It is believed that, to reach this goal, it is necessary to break with the type of agriculture based on the grounds of the green revolution which is characterized as excluding in the social and aggressive point of view to the environment, and moves towards a sustainable agriculture with agroecological grounds where the human being and the environment has the same importance as that of economical aspects. We believe that economical, social and environmental sustainability directs into pedagogical actions of the technical course in agriculture's curriculum of the Escola Federal Agrotécnica de Manaus. The curriculum's conception, education x work's relationship, the family agriculture and the agroecology are theory referential that will support this research. In such perspective, the research was developed with the participation of teachers, students, former students, Escola Agrotécnica Federal de Manaus' managers and public and private institutions' managers who are connected to primary section that keep in touch with former students of this school. For a deep analysis, official documents from MEC and from the school, semi-structured interviews and questionnaires with half-open subjects were used as tools of collecting data. Such was done to check closely on the social actors, to find out if the course is assisting the needs of the small rural producers of Amazonas and if the graduated professionals are leaving school with a profile that will assist an agriculture of agroecological basis. Some analysis and contributions are given in the end of the research.

Key-words: Agricultural Education. You Know Popular. Family Agriculture

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Da Trajetória Profissional e da Inspiração Inicial	1
1.2. Tema e Problemática	2
2. A EAFM E O ENSINO AGRÍCOLA	6
2.1. Breve histórico da Educação Profissional Agrícola no Brasil.....	6
2.2. Histórico e Trajetória da EAFM.....	9
2.3. A EAFM e as reformas da Educação Profissional.....	13
3. REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1. Fundamentos do Pensar e Elaborar Currículo	17
3.2. Relação Trabalho e Educação.....	19
3.3. A Agricultura Familiar: Caracterização	22
3.4. Agroecologia e Agricultura Familiar como Orientadora da Formação Profissional na EAFM.....	24
4. METODOLOGIA: Descrevendo a pesquisa	26
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	28
5.1. Análise de Documentos Oficiais	28
5.1.1. Análise de documentos oficiais do MEC/SETEC.....	28
5.1.2. Análise de documentos oficiais da EAFM	34
5.2. Análise das Entrevistas	43
5.3. Análise dos Questionários dos Estudantes	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES	54
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
8. ANEXOS	62

1. INTRODUÇÃO

1.1. Da Trajetória Profissional e da Inspiração Inicial

Desde que adquiri noção da realidade das coisas, tive ligação estreita e direta com o setor rural. Minha mãe, filha de nordestinos que migraram para o Estado do Acre em busca de oportunidades de trabalho no período áureo da borracha, sempre teve uma vida ligada ao campo nos seringais acreanos. Meu pai, filho de produtores rurais no interior do estado do Amazonas conheceu minha mãe quando meu avô materno foi para o Amazonas, fugindo da decadência do ciclo de borracha na região. Ao se casarem, meus pais continuaram a viver da exploração da terra no Município de Itacoatiara-AM ¹ que fica a 260 km de Manaus. Lá nascemos eu e mais cinco irmãos, sendo eu o mais novo da família. Por problemas financeiros e falta de apoio aos trabalhadores rurais, minha família migrou para a área urbana da cidade de Itacoatiara – AM a fim de encontrar novas perspectivas de trabalho. Contudo, a relação com o setor rural ainda era muito forte e muitas questões ligadas ao setor rural me incomodavam como: a pobreza, discriminação, falta de serviços públicos essenciais como saúde, transporte e educação, além da dificuldade de se produzir e de escoar a produção na Amazônia. Em virtude dessa forte ligação com o campo, ao terminar o ensino fundamental em 1984, já residente em Manaus, ingressei na Escola Agrotécnica Federal de Manaus - EAFM, com intuito de me especializar na área que fez parte de toda a minha trajetória de vida. Foi aí que meu horizonte se abriu para as questões agrárias, compreendendo os fatores de produção e os sociais que envolvem o setor rural. Formei-me técnico em agropecuária em 1987, porém queria me especializar mais na área e, em 1988, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, onde tive a oportunidade de aprofundar as discussões não só nas questões relativas à produção agrícola, mas também nas questões sociais e, principalmente, na formação profissional de técnico agrícola, discutindo, de forma crítica, se a formação dos profissionais da área agrária se dava de forma a possibilitar a formação de um profissional crítico que possa discutir e até propor mudanças ao mercado de trabalho ou se dava apenas para formar mão de obra para atender ao mercado baseado no sistema capitalista. Formei-me na UFRRJ, em 1992 e, em 1993, entrei como professor na EAFM onde comecei minha vida profissional. Na referida escola, exerci várias funções, como Coordenador Geral de Produção e Pesquisa (por duas oportunidades), Coordenador Geral de Ensino e Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional. Minha atuação se dirigiu mais para a análise da formação de nossos estudantes, tentando sempre fazer uma relação dessa formação com as perspectivas do mundo do trabalho, buscando uma formação mais geral do que eminentemente técnica, indo de encontro ao lema da extinta Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, que era "aprender a fazer e fazer para aprender". Travamos vários embates no âmbito da instituição, discutindo sempre a questão curricular dos cursos que deveriam, na minha concepção, ter uma estreita relação com as características da região Amazônica, ou seja, formar profissionais que atendam as demandas dos agricultores familiares e tendo como base a agroecologia e não somente atender a agricultura empresarial. Diante dessa concepção de formação profissional no ensino agrícola, em 2007, ingressei no Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGA da UFRRJ, buscando aprofundar os questionamentos acerca da formação dos estudantes da EAFM.

¹Itacoatiara na língua tupi ou nheengatu significa pedra pintada. Ita: pedra. Coatiara: pintado, gravado, escrito, esculpido. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Itacoatiara_\(Amazonas\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Itacoatiara_(Amazonas))>. Acessado em 28 de julho de 2009.

Como professor da EAFM desde 1993, presenciei a reforma do ensino agrícola determinada pela Lei nº 9.394/96² e regulamentada pelo decreto nº 2.208/97³, reforma esta que veio atender basicamente as demandas de mercado, contrapondo-se a formação de profissionais para o mundo do trabalho. Diante dessa situação, veio-me uma inquietação a respeito da formação técnica profissional agrícola versus as características regionais do Amazonas, haja vista que a EAFM recebe alunos de todos os municípios do estado e da maioria dos estados da região norte do país. Essa inquietação levou-me a trabalhar a temática apresentada neste projeto, tentando provocar uma discussão no âmbito institucional, nas empresas ligadas ao setor primário, bem como associações e cooperativas agrícolas do Amazonas, acerca da proposta pedagógica da EAFM frente às características regionais. Tentamos verificar se essas práticas pedagógicas estão em sintonia com as demandas regionais; se a estrutura curricular contempla essas características em suas diversas disciplinas; se os conteúdos são trabalhados de maneira integrada entre formação técnica e formação geral e se a escola está em constante sintonia com a população que vive no setor rural do Amazonas. Acredito que, com esta pesquisa, contribuiremos para iniciar uma nova fase de ensino profissionalizante na EAFM e no estado do Amazonas. Por isso, a dissertação não se encerra no momento da defesa, nem tampouco esperamos que simplesmente faça parte do acervo, em uma prateleira na biblioteca, pretendemos pôr em prática, com o apoio da EAFM, as conclusões e as recomendações desta pesquisa.

1.2. Tema e Problemática

O conceito de Educação Agrícola no país, se observarmos o contexto histórico dessa modalidade de ensino, sempre foi voltada para dar uma qualificação aos jovens das classes menos favorecidas, oferecendo-lhes uma qualificação tal, que atendesse às necessidades do sistema capitalista, baseado no acúmulo do capital. Para atender esta necessidade crescente no país, o ensino praticado nas Escolas Agrotécnicas Federais nada mais tem sido do que a transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, destinada à difusão de tecnologias, especialmente, para uma agricultura e pecuária com a entrada de insumos externos. Esses conhecimentos, baseados em “pacotes”, trouxeram conseqüências danosas do ponto de vista ambiental, social e econômico (PRIMAVESI, 1977; ALTIERI, 1989). Hoje, observa-se uma necessidade urgente de revisão desse sistema de ensino, passando a visão de ensino a uma outra dimensão, associada a um novo conceito de trabalho e da produção que não seja apenas para o acúmulo do capital, mas que atenda também, principalmente, aos anseios da agricultura familiar na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Faz-se urgente pensar e descobrir uma nova postura das Escolas Agrotécnicas Federais, principalmente, as que estão localizadas na região Amazônica. Postura essa que leve a uma nova concepção de ensino agrícola baseada na busca de novas tecnologias e produção, aumentando a produtividade que alcance a soberania alimentar das propriedades rurais com menor impacto ambiental possível e que contemple os movimentos sociais e a agricultura familiar em bases agroecológicas, além de promover o desenvolvimento do setor rural com sustentabilidade.

Observa-se nos últimos anos, principalmente, após a assinatura do Decreto 2.208/97, que o ensino técnico, aí incluído o agrícola, tem buscado adequar seus projetos pedagógicos às demandas neoliberais da economia, no sentido de adquirir uma identidade apenas como formadora de mão de obra para o mundo do trabalho. Desta forma, as Escolas Agrotécnicas

²Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/L9394.htm. Acessado em 28 de julho de 2009.

³Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/decreto/D2208.htm

não constituíram, ao longo de sua história, uma função de formação de agentes para a construção do saber e da cidadania, passando a ser simplesmente formadoras de mão de obra (Ensino Profissionalizante), associada a uma formação basicamente para o vestibular, pois com a separação do Ensino Médio (indicada pela LDB de 1996 e pelo Decreto já citado), Escolas agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológicas-CEFETs, perderam a função de preparar o cidadão para a vida e de ter a base científica que lhe ofereça uma formação tecnológica com criticidade, capaz de perceber e se posicionar diante dos modelos produtivos impostos pelo capital, deixando de lado as características regionais, principalmente a amazônica, no caso da EAFM.

Ao contextualizarmos a Amazônia, verificamos que a mesma apresenta uma diversidade não apenas biológica, mas sociológica, cultural e étnica. Por essa razão, existem várias experiências locais em sistemas sustentáveis de uso da terra, entre elas podemos citar a Permacultura ⁴ e os Sistemas Agroflorestais - Safões ⁵. Essa diversidade é uma herança dos povos pré-colombianos e da mistura de diferentes culturas, inclusive do conhecimento científico construído no âmbito regional. Em contrapartida, o modelo predominante de fazer agricultura, baseado no paradigma da revolução verde ⁶, ameaça essa rica diversidade. É com base nesse modelo que as ações pedagógicas das Escolas Agrotécnicas e as Faculdades de Ciências Agrárias da região Amazônica vêm sendo organizadas, adotando, na maioria das vezes, modelos pedagógicos inadequados para a região, nos quais o acúmulo do capital ganha uma importância maior do que a formação intelectual, crítica e ética dos profissionais em Ciências Agrárias, haja vista que não há uma preocupação com a preservação cultural, biológica e sociológica das populações tradicionais da Amazônia. Tal realidade leva a Educação Rural na Amazônia, ainda hoje, em grande parte, a reproduzir situações indesejáveis, tais como: o deslocamento da realidade rural onde predomina uma transposição da visão urbana para o campo e a opção pelo modelo elitizado de desenvolvimento brasileiro que exclui a agricultura familiar, comprometidos assim com os princípios da revolução verde.

Sustentada no tripé que envolve as características da sociedade rural do Amazonas; a necessidade de uma agricultura voltada para o desenvolvimento sustentável da Amazônia e a necessidade de uma formação profissional emancipatória que torne as pessoas capazes de pensar autonomamente, buscando integrar os conhecimentos básicos, técnicos e de formação cidadã faz-se necessário à definição de uma proposta pedagógica para o Ensino técnico de Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, voltada para a realidade e potencialidades da região Amazônica.

A partir do saber popular e das construções teóricas já existentes, procuramos buscar subsídios, com este trabalho de pesquisa, capazes de apontar qual (is) a(s) proposta(s) que melhor se adequarão ao citado tripé, levando-se em consideração a vocação regional da Amazônia, de acordo com seus espaços sócio-territoriais, a forma de produção baseada na

⁴ Segundo Mollison (1970), Permacultura é a reunião dos conhecimentos de sociedades tradicionais com técnicas inovadoras, com o objetivo de criar uma "cultura permanente", sustentável, baseada na cooperação entre os homens e a natureza.

⁵ Sistema agroflorestais, na visão de Young (1991), é o nome coletivo para sistemas de uso da terra e tecnologias em que plantas lenhosas são cultivadas juntamente com plantas herbáceas e/ou animais em uma mesma unidade de manejo.

⁶No Brasil, assumiu marcadamente nos anos 60 e 70 a prioridade do subsídio de créditos agrícolas para estimular a grande produção agrícola, as esferas agroindustriais, as empresas de maquinários e de insumos industriais para uso agrícola como tratores, herbicidas e fertilizantes químicos a agricultura de exportação, a produção de processados para a exportação e a diferenciação do consumo como de queijos e iogurtes (MOREIRA, 1999, p. 9-81).

agricultura familiar, tendo como pressuposto científico a Agroecologia e o associativismo como forma de organização social e econômica.

Além das características acima mencionadas, convém enfatizar e explicitar as particularidades e a origem social dos alunos que tem acesso a Escola Agrotécnica Federal de Manaus os quais na sua grande maioria, são oriundos do setor rural do Estado do Amazonas e filhos de pequenos e médios produtores rurais, pescadores, indígenas e extrativistas que, conseqüentemente, são detentores de um saber acumulado oriundo da convivência com a família e com o setor rural. Dentro desta perspectiva, a utilização de um ensino baseado nos princípios da revolução verde e de um grande aparato tecnológico pode provocar um deslumbramento no aluno, podendo fazê-lo se distanciar dos conhecimentos familiares, populares e tradicionais, passando a considerá-los como antiquado onde, este encanto com as tecnologias, poderá levá-los, após a conclusão do curso, a certa frustração ao perceberem as dificuldades encontradas para adotá-las em sua propriedade ou nas comunidades constituídas, em sua maioria, por agricultores familiares.

Daí ser necessário uma tomada de posição no sentido de mudar essa realidade, Pois as populações tradicionais da Amazônia necessitam de políticas públicas que sejam realmente voltadas para sua realidade e de uma política agrícola que lhes dê soberania e independência, além de profissionais com uma formação que atendam a essas exigências.

O tema trabalhado nesta pesquisa é, em nosso entender, de enorme significância, principalmente, quando se buscam novas concepções de Desenvolvimento Sustentável, numa perspectiva obrigatoriamente multidimensional e por isto interdisciplinar, que privilegia as questões sociais, culturais e ambientais do ecossistema amazônico. Neste contexto, acreditamos que os conceitos e as práticas Agroecológicas ⁷ sendo trabalhadas de forma interdisciplinar poderão contribuir para uma melhoria qualitativa não só na formação de profissional e pessoal de nossos estudantes, os quais sairão de uma formação mais teórica, técnica e formal para buscar uma formação mais prática, crítica e voltada para as preocupações ambientais e sociais da Amazônia. Destaque-se que, tanto o desenvolvimento sustentável como a interdisciplinaridade ⁸, são conceitos polissêmicos os quais pretendemos, ao longo de nosso trabalho, aprofundar, através de diferentes teóricos que vêm discutindo essas questões.

Novas concepções pedagógicas impõem uma revisão num conjunto de procedimentos e estratégias de intervenção distinta do modelo convencional de ensino, induzido por um modelo de crescimento econômico que se pratica na Escola Agrotécnica Federal de Manaus. Estes procedimentos e estratégias se situam em diversos campos, determinados pela complexidade dos ambientes sociais. Sem preocupação de um possível “reducionismo analítico”, procuramos “pinçar” o tema da “intervenção pedagógica”, para poder focar nossa preocupação neste tema em específico, mas plenamente consciente da sua relação com os demais temas e dimensões que envolvem o Desenvolvimento Sustentável e, dentro dele, a busca de agricultura de tipo agroecológico.

A Reforma Curricular do ensino profissionalizante, implantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 e regulamentada pelo Decreto nº. 2.208/97, reforçou ainda mais a problemática da formação geral e intelectual dos estudantes dos cursos técnicos e tecnológicos do país. Isso porque, esse Decreto indicou a separação do ensino

⁷ Segundo Altieri, citado por Norgaard (1989), Agroecologia é a ciência ou a disciplina científica que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar os sistemas produtivos.

⁸ Ivani fazenda citada por Jairo Gonçalves Carlos em seu artigo Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades (1998), afirma que a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que, entre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

profissionalizante do ensino médio e o MEC, por sua vez, através da então SEMTEC ⁹, passou a apoiar mais as escolas que definiram estratégias de diminuição da oferta de vagas para o ensino médio e aumento de vagas só para a formação profissional, extraindo completamente a formação geral da formação técnica no âmbito das Instituições Federais de Ensino Técnico e Tecnológico. Essa política dificultou plenamente a possibilidade de acesso de seus estudantes aos cursos de nível superior, haja vista a deficiência do ensino médio praticado nas escolas estaduais e municipais do Amazonas, obrigando-os a entrarem no mercado de trabalho só com a formação técnica que, muitas vezes, se apresenta fragmentado, descontextualizado e sem a formação geral e intelectual.

Tal situação levou as Escolas Agrotécnicas Federais a terem dois objetivos educacionais bem distintos. De um lado, o ensino médio dissociado do técnico tentando preparar os estudantes para o ingresso na universidade, através da memorização de conceitos, regras e fórmulas, trabalhando com práticas educativas que, muitas vezes, estavam fora da realidade e do cotidiano cultural, social e produtivo dos estudantes. Do outro lado, trabalhava-se um ensino técnico, voltado exclusivamente para a produção e mercado de trabalho sem preocupação com a concepção de mundo e com a contextualização do ensino de acordo com a realidade regional.

Tal concepção de ensino levou a organização curricular de nossos cursos a serem engessadas, extensas no que diz respeito à carga horária, privilegiando mais a teoria do que a prática e, conseqüentemente, elevando o nível teórico das disciplinas e desprivilegiando as práticas educacionais. As disciplinas profissionalizantes reforçavam cada vez mais o processo produtivo, sem dar ênfase às questões ambientais, sociais e culturais e sem direcionar os estudantes a desenvolverem seu senso crítico e ético, utilizando-se, muitas vezes, conceitos e regras de outras regiões do país, sem antes avaliá-las e verificar se as mesmas se adaptam às condições edafoclimáticas ¹⁰ da região amazônica, bem como a realidade econômica dos produtores rurais. Percebe-se, também, uma grande dicotomia entre a teoria e prática, pois se evidencia a soberania dos conceitos teóricos sobre as atividades práticas e experimentais sem qualquer articulação.

Por outro lado, no atual sistema convencional ou formal de ensino observa-se que, a interdisciplinaridade dificilmente existe, embora, muitas vezes tenha se pretendido colocá-la em prática. A maioria dessas tentativas foram abortadas antes mesmo de nascer, por diferentes motivos, o que acarretou um total desentrosamento entre professores e equipe pedagógica. Observa-se, diante deste fato, professores que repetem conteúdos em diferentes disciplinas, sem que, muitas vezes, os mesmos se apercebam, contribuindo para o desinteresse dos estudantes pelo assunto e, conseqüentemente, à falta de motivação por parte dos mesmos.

Diante do exposto, a presente pesquisa traz uma rica oportunidade de aprofundamento teórico, buscando-se a contribuição de autores que discutem a questão pedagógica em suas relações com o contexto social, bem como daqueles que vêm aprofundando a discussão sobre o enfoque agroecológico, na perspectiva da sustentabilidade sócio-ambiental. Nesse contexto, as questões relacionadas à interdisciplinaridade também foram aprofundadas. A análise dos documentos legais que são à base da implementação da Reforma da Educação Profissional, sobretudo as Diretrizes Curriculares, também serviram como importante aporte para o nosso estudo.

Diante das considerações apresentadas, a pesquisa partiu da hipótese de que existe uma inadequação entre as ações pedagógicas da Escola Agrotécnica Federal de Manaus no

⁹Secretaria de Educação Média e Tecnológica ligada ao Ministério da Educação durante a reforma da Educação Profissional pela Lei 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97. Hoje foi separada em duas secretarias: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e Secretaria de Educação Básica – SEB. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 05 de agosto de 2009.

¹⁰Características de solo e clima de uma determinada região.

curso Técnico em Agropecuária, frente às peculiaridades, características e a vocação regional, oriunda da utilização de técnicas baseadas no princípio da revolução verde e de uma estrutura curricular "engessada" que limita ou dificulta a abordagem das particularidades e características mencionadas e a não incorporação em suas ações pedagógicas dos saberes populares. Tal característica evidencia a ocorrência de uma dicotomização na ação pedagógica que envolve a relação teoria-prática, além da mesma não apresentar uma sintonia com as crescentes mudanças do mundo do trabalho, o qual requer profissionais cada vez mais críticos, criativos e atentos às peculiaridades da região onde estão inseridos, bem como ao manejo sustentável da Amazônia. Para ir ao encontro desta hipótese, a pesquisa partiu das seguintes problemáticas que se transformaram em questões de estudo:

1. As ações pedagógicas da Escola Agrotécnica Federal de Manaus favorecem a efetivação de um ensino técnico-profissional na área de agropecuária que seja compatível com as características, peculiaridades e a vocação de desenvolvimento regional sustentável da Amazônia?
2. Essas ações garantem uma relação entre a formação técnica e formação geral, que contribua para a formação intelectual, crítica e ética dos estudantes?
3. Os saberes populares relacionados às questões sócio-ambientais são elementos que estão presentes nas ações pedagógicas da Escola Agrotécnica Federal de Manaus?

Diante da hipótese de trabalho e das problemáticas levantadas, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar os elementos que embasam a proposta curricular e as ações pedagógicas da Escola Agrotécnica Federal de Manaus no ensino de Agropecuária, identificando se essas ações e/ou propostas estão voltadas para as características e peculiaridades regionais, possibilitando a formação crítica, ética e intelectual dos estudantes formados por esta instituição federal de ensino. Como objetivos específicos buscamos:

- 1 Verificar se as práticas pedagógicas são marcadas pela dicotomização entre formação técnica e formação geral;
2. Identificar se a atual estrutura curricular contextualiza, em sua programação, a diversidade biológica, sociológica, étnica da Amazônia bem como seu modo próprio de produção;
3. Verificar se existe relação entre as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica durante a formação profissional na EAFM;
- 4 Trazer à discussão a Ciência Agroecológica como possível caminho pedagógico para melhor compatibilizar a relação entre estrutura curricular e peculiaridade regional e os saberes populares;

2. A EAFM E O ENSINO AGRÍCOLA

2.1. Breve histórico da Educação Profissional Agrícola no Brasil

A demanda por operários mais qualificados do ponto de vista de recursos técnicos surge no final do século XIX e início do século XX, cenário em que foram criadas as primeiras escolas de artes e ofícios, onde, prevalecendo ainda o modelo de transferência técnica do artesão para o aprendiz, foram introduzidos os recursos tecnológicos e uma pequena parcela de conhecimento formalizado. Porém, é importante ressaltar que uma diferença marcante entre os burgueses e a classe operária, no século XIX, era o fato de que os primeiros jamais deveriam sujar as mãos, e por possuírem papéis sociais diferentes, os dois grupos deveriam ter escolas com funções diferenciadas.

Se, na colonização brasileira, já aparece esse preconceito contra o exercício do trabalho, com os jesuítas, essa posição foi solidificada com a política de encaminhamento do ensino voltado às atividades manuais para as camadas mais pobres da população, e aos filhos da aristocracia a escola oferecia ensino tradicional, de cultura humanística e literária.

No Brasil, diferentemente da Europa, até mesmo a formação profissional das elites foi um fenômeno tardio. Somente, a partir de 1920, foi instituído o ensino universitário no país, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro e depois, a partir da década de 30, com a criação da Universidade de São Paulo e de Minas Gerais. O acesso a essas escolas ficava restrito às classes economicamente favorecidas que almejavam os títulos de doutores e bacharéis. Para a grande massa dos trabalhadores, a educação permaneceu restrita a decisões de caráter assistencialistas ou circunstanciais, uma vez que não havia qualquer política educacional definida.

País de economia baseada na monocultura, mantida pela exportação de produtos agrícolas para as metrópoles, o Brasil tinha um sistema de produção inicialmente dependente de mão-de-obra escrava e, posteriormente, dos colonos imigrantes, circunstâncias que dispensavam qualificação profissional.

A maneira discricionária com que foi tratada a questão da educação profissional no país encontra-se muito bem documentada no Parecer 16/99¹¹ do Conselho Nacional de Educação (CNE). No curso de extensa análise, o documento do CNE refere-se a um conjunto de medidas governamentais para o ensino profissional, enfatizando justamente o caráter assistencial das políticas para essa modalidade de ensino cujos propósitos explicitados nos textos das leis de sua criação eram “amparar crianças órfãs e abandonadas”, a “diminuição da criminalidade e da vagabundagem”, o favorecimento dos “órfãos e desvalidos da sorte” (FRIGOTTO, 1999). Para contextualizar é importante destacar que a instituição, objeto de nossa análise teve como as demais, um pacote de reformas para se adequar, ou seja, para seguir, num discurso indireto, muitas das vezes, trazido em forma de decretos.

Na década de 20, uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, promovida pela Câmara dos Deputados, daria uma nova tônica à questão ao propor a extensão do ensino profissional a ricos e pobres, e não apenas aos “desafortunados”.

Foi, contudo, a Constituição de 1937 que tratou pela primeira vez das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, o que deveria ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos (classes produtoras), aos quais caberia “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados” (Carvalho, 1998)

A Constituição de 1937, ao legislar sobre o Ensino profissional, o faz de modo a reavivar o preconceito contra o trabalho manual, destinando-o explicitamente às classes menos favorecidas. Nesta análise a Constituição Federal afirma que

O ensino pré-vocacional às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídio a lhes serem concedido pelo poder público.
(BRASIL, CONSTITUIÇÃO DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937, ART.129).

¹¹Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acessado em 05 de agosto de 2009.

A década de 30 pode ser tomada como um marco referencial na história política da Educação Nacional, pois se iniciava o processo de industrialização do país. Com a queda da bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise do café, era necessário produzir mais bens de consumo que eram, até então, importados. Essa fase, denominada substituição das importações, levou à criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo.

Convém lembrar, a título de informação, que a determinação constitucional de encarar o ensino vocacional e pré-vocacional como dever de Estado (cumprido por empresas e sindicatos) teria favorecido a criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional do ensino secundário (1942), do Ensino Comercial (1943), do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946). Paralelamente, foram criados o SENAI (1942) e o SENAC (1946), visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio.

Embora tenham representado um esforço de sistematização da política educacional brasileira, os textos das leis Orgânicas da Educação Nacional mantêm o caráter dualista da educação ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: “formar as elites condutoras do país”, cabendo ao Ensino Profissional oferecer “formação adequada aos filhos de operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados”.

Mesmo assim, as décadas de 30 e 40 foram períodos representativos para o desenvolvimento da educação nacional. É quando ela ganha organicidade e oferece condições de expansão de sua oferta. As medidas desse período, contudo, não implicam uma ruptura com a antiga forma dualista e mantêm o caráter assistencialista da educação.

Na opinião de Carvalho (1998), pode-se dizer que o desenvolvimento da Educação Profissional sempre esteve atrelado à realidade do sistema produtivo e à organização das sociedades do ponto de vista econômico e social. Quando Ciência e Tecnologia caminhavam a passos lentos e até mesmo dissociados das atividades produtivas, o ensino profissional estava voltado para o desenvolvimento de habilidades específicas, vinculadas a um determinado ofício.

A partir de 1945, com as massas se envolvendo com a política, tornou-se possível um avanço no sentido da quebra dessa dualidade do ensino. Com a edição de uma série de portarias e decretos de 1950 a 1960, houve uma flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional e entre este e o ensino secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores, embora na prática continuassem a existir dois tipos de ensino.

No período pós 1964, o sistema de ensino brasileiro experimenta uma relação muito estreita entre educação e trabalho, pelo fato do país ter optado por um modelo de desenvolvimento baseado na associação com o capital internacional. Embora o país possuísse um sistema industrial diversificado, equiparado aos sistemas das economias centrais, ainda apresentava certa ineficiência na utilização dos recursos disponíveis e enfrentava obstáculos para a adoção de inovações tecnológicas. Essa influência de capital estrangeiro no país é muito evidente nos modelos que são estruturados para a educação profissional em nossas instituições de formação profissional.

Por essa razão, difundiu-se, no país, a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico. E, para atingir essa meta, seria necessário adequar a educação às necessidades de qualificação de mão-de-obra demandada pelo mercado de trabalho. Neste contexto, foi realizada a reforma do ensino superior (Lei nº. 5.540/68) e, posteriormente, a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº. 5.692/71).

As Leis 5.540/68 e 5.692/71 promulgadas num cenário marcado por pressões das camadas médias por educação, representariam uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior. Nesse sentido, a Lei nº. 5.692/71, em nome da

necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória.

A década de 80 é marcada pelas lutas do Fórum em prol da educação pública na Constituinte culminando em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que garante alguns avanços na questão educacional, sobretudo, a gratuidade do ensino em todos os níveis. Os anos seguintes dão continuidade ao Fórum, desta feita organizado para lutar pela elaboração de uma Lei geral para a educação brasileira, onde houvesse a garantia da gratuidade e a perspectiva de uma escola unitária, voltada para a formação de cidadãos críticos, construtores de uma nova sociedade (Cf. SOARES, 2003)

Na década de 90, a educação brasileira, de forma geral e a profissional de forma particular, passaram por um intenso processo de reformulação e adequação, após a aprovação na lei 9394/96 (LDB) e do Decreto 2.208/97. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, ao disciplinar a educação profissional, desvincula-a do Ensino Médio e abre-lhe o acesso, tanto aos alunos matriculados no ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. A Educação Profissional constitui-se numa modalidade de ensino que agrega pessoas de diferentes níveis de escolarização. Segundo Matias e Fernandes

Os objetivos desses três níveis ficaram assim definidos: o nível básico destina-se à qualificação, a requalificação e a reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia. A escolaridade prévia necessária à preparação e ao desenvolvimento de competências referentes a algumas ocupações de nível básico será determinada pelas agências educacionais, nos planos de curso das respectivas áreas, observadas as exigências requeridas pelo mercado de trabalho (MATIAS E FERNANDES, 2004 p. 06).

O nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este. Abrange, também, as respectivas especializações e qualificações técnicas (Lei 9394/96, art. 40).

O nível tecnológico corresponde a cursos de níveis superiores, destinado à formação essencialmente vinculada à aplicação técnico-científico do conhecimento. Sua especificidade consiste no caráter acentuadamente técnico da formação oferecida, distinguindo-se do bacharelado que possui caráter mais acadêmico (Lei 9394/96, art. 40).

Além desses três níveis, a Educação Profissional compreende ainda os chamados cursos complementares: de especialização, aperfeiçoamento, atualização. O interessante no Decreto 2.208/97 foi a característica puramente técnica dada aos cursos de nível médio, uma vez que ele abre espaço para que as Escolas Técnicas - ETF's, Escolas Agrotécnicas-EAF's e os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's diminuam a oferta de ensino médio e aumente a oferta de ensino técnico, dissociando de uma vez por todas a formação técnica da formação geral dos estudantes. Tal atitude do governo, ao assinar o referido decreto, vai ao encontro das políticas neoliberal imposta pelo Fundo Monetário Internacional - FMI e pelo Banco Mundial e abraçada pelo Governo Federal como moeda de troca aos investimentos e empréstimos ofertados pelos bancos internacionais.

2.2. Histórico e Trajetória da EAFM

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus - EAFM, instituição de ensino médio e profissionalizante está localizada na Zona Leste de Manaus-AM em uma área de 167 ha (figura I). A sessenta e sete anos contribui para o ensino agrícola na região norte, onde foi

criada pelo Decreto Lei nº. 2.225 de 05/1940, como Aprendizado Agrícola Rio Branco, com sede no Estado do Acre. Iniciou suas atividades em 19 de abril de 1941. Transferiu-se para o Amazonas através do Decreto Lei nº. 9.758, de 05 de setembro 1946, e foi elevada à categoria de escola, passando a denominar-se Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas. Posteriormente, passou a ser chamada Ginásio Agrícola do Amazonas. Em 12 de maio de 1972, foi elevada à categoria de Colégio Agrícola do Amazonas, pelo Decreto nº. 70.513, ano em que se transferiu para o atual endereço, localizado na zona leste da cidade de Manaus-AM (figura 01). Em 1979, através do Decreto nº. 83.935, de 04 de setembro, recebeu o nome que até hoje vigora: Escola Agrotécnica Federal de Manaus. (Fonte: PDI/EAFM, 2007).

Transformou-se em autarquia educacional de regime especial, pela Lei nº. 8.731, de 16 de Novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, nos termos do art. 2º do anexo I do Decreto Nº. 2.147 de 14 de fevereiro de 1997. (Fonte: MEC-SETEC).

Através da Lei Nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 passou-se a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste.

Sua formação sempre seguiu os padrões de desenvolvimento rural vigentes nas diversas épocas em que esteve presente no cenário da formação profissional agrícola do estado, seguindo as recomendações impostas pelo governo federal, passando por várias mudanças em sua concepção de ensino. Adotou pacotes pedagógicos durante a lei 5.692/71 adotando uma organização curricular nacional dentro do paradigma do modelo Escola Fazenda - "aprender a fazer e fazer para aprender", paradigma este adotado pela extinta Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI/MEC, tendo como referência curricular e pedagógica, os princípios da revolução verde, princípios este que hoje, na visão de vários estudiosos e pesquisadores que trabalham na linha da agroecologia, contribui para a degradação ambiental da Amazônia brasileira além aumentar o desemprego e a miséria no campo.

Atualmente, a EAFM forma profissional nos cursos Técnico em Agropecuária (subsequente ¹² e integrado ao Ensino Médio ¹³), Manejo Florestal (subsequente), Recursos Pesqueiros (subsequente), Secretariado (subsequente) e, em 2010, oferecerá o curso superior em Agroecologia em nível de tecnólogo. Atualmente, conta com 800 alunos que estudam em horário integral, sendo 640 oriundos do interior do estado e, deste número, 150 alunos com comprovada carência financeira, os quais vivem em regime de internato. O exame de seleção da EAFM possui uma característica única e diferenciada, pois oferece vagas para todos os sessenta e dois municípios do estado (figura 02) e estas vagas são disputadas pelos jovens do próprio município, oportunizando vagas para 100% do estado. Porém, percebe-se na análise dos dados dos questionários aplicados aos alunos que, apesar das cotas para os municípios, o exame de seleção da EAFM não está atingindo os filhos dos produtores rurais, principalmente, o da agricultura familiar. Além de atender todo o estado do Amazonas, oferece vagas para os estados vizinhos como Pará, Roraima, Rondônia, Acre, e de alguns estados distante do nosso como Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo (figura 03 e tabela 01). Essa capilaridade institucional faz da EAFM uma instituição com reconhecida importância em todo o estado.

¹²Ingresso na Educação Profissional de nível técnico com o ensino médio concluído e cursando na instituição apenas o ensino profissional com duração de um a dois anos.

¹³Cursa na instituição o ensino médio e o técnico com duração de três anos

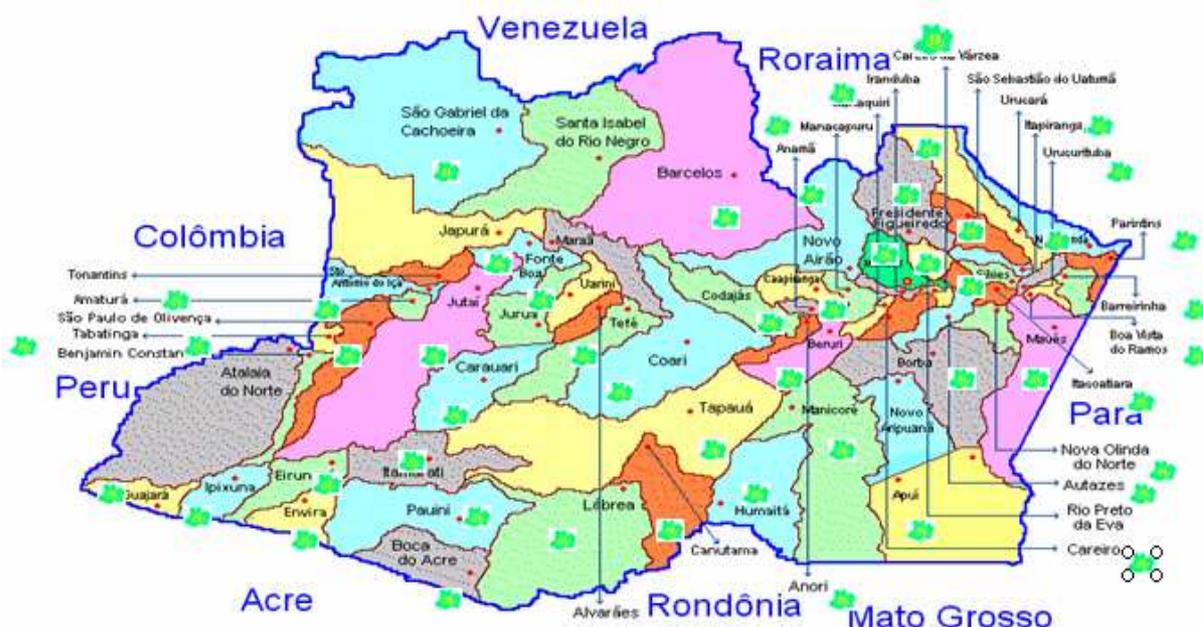


Figura 3: Municípios de origem dos estudantes da EAFM.

Fonte: Secretaria escolar da EAFM, 2009.

Tabela 1: Municípios de origem dos estudantes da EAFM. Fonte: Secretaria escolar da EAFM, 2009.

MUNICÍPIOS	Nº ALUNOS	MUNICÍPIOS	Nº ALUNOS	MUNICÍPIOS	Nº ALUNOS	MUNICÍPIOS	Nº ALUNOS
Alvarães - AM	1	Itamarati - AM	1	Altamira - PA	2	Santos - SP	2
Anori - AM	9	Itapiranga - AM	12	Araçoiaba da Serra - SP	1	Santarém - PA	7
Apuí - AM	2	Juruá - AM	4	Barreirinhas - MA	1	Santa Inês - MA	1
Autazes - AM	5	Jutaí - AM	3	Belterra - PA	1	São Luís Anavá - RR	1
Barcelos - AM	3	Lábrea - AM	5	Capanema - PA	1	São João do Meriti - RJ	1
Barreirinha - AM	17	Manacapuru - AM	6	Caitau	1	Viçosa - CE	1
Benjamin Constant - AM	4	Manaquiri - AM	6	Cruzeiro do Sul - AC	1	Zé Doca - MA	1
Boa Vista do Ramos - AM	6	Manaus - AM	215	Cacoal - RO	1	Iquitos - PERU	1
Boca do Acre - AM	9	Manicoré - AM	9	Coelho Neto - MA	1	EJA - ENS. MÉDIO	121
Borba - AM	6	Maués - AM	11	Castanhal - PA	2		
Caapiranga - AM	1	Nhamundá - AM	6	Colorado do Oeste - RO	1		
Canutama - AM	1	Nova Olinda do Norte - AM	3	Cantanhede - MA	1		
Carauari - AM	8	Parintins - AM	12	Fortaleza - CE	2		
Careiro da Várzea - AM	7	Pauini - AM	6	Imperatriz - MA	1		
Carreiro Castanho - AM	1	Presidente Figueiredo - AM	3	Jarú - RO	1		
Coari - AM	4	Santo Antônio do Iça - AM	5	Monte Alegre - PA	2		
Codajás - AM	2	S. Gabriel da Cachoeira - AM	1	Marabá - PA	1		
Eirunepé - AM	2	São Paulo de Olivença - AM	6	Mairinque - SP	1		
Envira - AM	1	São Sebastião do Uatumã - AM	7	Óbidos - PA	2		
Fonte Boa - AM	10	Silves - AM	1	Oriximiná - PA	1		
Guajará - AM	1	Tabatinga - AM	5	Paraná - PR	1		
Humaitá - AM	2	Tapauá - AM	8	Porto Velho - RO	4		
Ipixuna - AM	2	Tefé - AM	3	Rio Branco - AC	1		
Iracema (Cacau-Pirera) - AM	1	Urucará - AM	4	Rio Tinto - PB	2		
Itacoatiara - AM	15	Urucurituba - AM	1	São Paulo - SP	2		
TOTAL	120		343		35		136
						TOTAL	634

FORNTE: SRE/EAF de Manaus Ano 2007

Além dos oitocentos alunos dos cursos técnicos, a EAFM mantém convênio com a Secretaria Estadual de Educação, onde são atendidos quatrocentos estudantes dos bairros vizinhos à escola, ofertando o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Mantém também um convênio com a prefeitura do Município de Boa Vista do Ramos – AM, localizada na região do baixo Rio Amazonas, onde oferece, na zona rural daquele município, uma de ensino fundamental onde utiliza como metodologia a Pedagogia da Alternância. Atendendo a política do governo federal, ainda este ano a EAFM

pretende iniciar as atividades acadêmicas com duas turmas de ensino técnico na modalidade do PROEJA, utilizando a metodologia da Pedagogia da Alternância cujas vagas serão destinadas, em sua totalidade, a trabalhadores da agricultura familiar dos municípios do interior do estado do Amazonas.

Objetivando alcançar a excelência em ensino profissionalizante, a EAFM mantém parcerias e convênios com instituições ligadas ao setor agropecuário do estado. Esses convênios têm por objetivo: oferecer, aos estudantes, oportunidades de realizar intercâmbio com o mundo do trabalho, através de um programa de visitas técnicas com acompanhamento didático-pedagógico e estágio curricular. Nesse intercâmbio, a EAFM procura colocar os estudantes frente a frente com o mundo do trabalho, para que entendam e percebam as suas relações e interagir com os atores sociais dessa relação. O acompanhamento dessas atividades é feito por uma equipe da Coordenação de Integração Escola Comunidade - CIEC que conta com a participação de professores do ensino médio e profissionalizante, que também têm a função de contactar com as instituições para elaboração de convênios, parcerias e ofertas de estágios aos estudantes, bem como acompanhamento e orientação dos estudantes em suas atividades na comunidade. Vale ressaltar que na análise dos resultados, será mencionado e discutido como essas ações são realizadas no âmbito da escola.

Buscando uma maior aproximação com as comunidades e empresas agrícolas do estado, a EAFM faz, a cada dois anos, avaliação de seus cursos técnicos. Neste momento, participam dessa discussão as empresas agrícolas que contratam os egressos, associações de produtores rurais, cooperativas agrícolas, egressos, instituições de ensino, pesquisa e extensão do setor agropecuário, conselho estadual de educação e SETEC-MEC. Os pontos a serem discutidos nesse encontro são: Atuação do técnico no mercado de trabalho; perfil profissional de formação; interação escola comunidade; matriz curricular; estágio profissional; avaliação das parcerias e convênios e treinamento de trabalhadores rurais.

Os resultados dessa avaliação de cursos, que serão discutidos no capítulo sobre os resultados da presente pesquisa, demonstram claramente a necessidade apresentada, pelas comunidades, de um curso voltado para realidade do setor rural amazonense, mostrando que este setor precisa de um curso que forme profissionais para atender às particularidades da Amazônia. Porém, ao tentar colocar em prática medidas que atendam a estes anseios, a escola esbarra em um currículo tradicional, baseado nos parâmetros curriculares nacionais, e na preocupação em formar estudantes para prestar o exame de vestibular (processo Seletivo macro e o Processo seletivo Contínuo).

2.3. A EAFM e a(s) Reforma(s) da Educação Profissional

Em 1996, com a nova LDB e a reforma do ensino profissionalizante proposta e implantada pelo Decreto 2.208/97, a EAFM passou por um intenso processo de reformulação de seus cursos que, mesmo com a revogação do Decreto 2.208/97 e a assinatura do Decreto 5.154/04¹⁴, exerce imensa influência na relação da escola com o setor produtivo.

Cabe destacar que a LDB de 1996 e o Decreto 2.208, que a seguiu, cumpriram o papel de instaurar no país as exigências colocadas pelo Banco Mundial e, como tal, representaram o oposto ao que vinha sendo trabalhado nacionalmente pelo Fórum em Defesa da Escola Pública. A separação formal da Educação Profissional dos níveis de Ensino instituídos na Lei – Educação Básica e Educação Superior é detalhada no Decreto 2.208, de 1997, sob o discurso oficial que realça o ensino técnico voltado para as necessidades do mercado e para o

¹⁴Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

qual haveria uma vultosa destinação de recursos do Banco Mundial, desde que a reforma curricular prevista nas Diretrizes Operacionais fosse implementada.

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus foi escolhida, juntamente com mais seis escolas, como escola piloto para a implantação da reforma curricular, representando as demais escolas da região norte no grupo das sete (G-7). Devido a esta participação e na perspectiva das promessas de investimentos de recursos financeiros para essas sete escolas, a reforma foi implantada na EAFM sem que houvesse uma ampla discussão com a comunidade (alunos, servidores e setor produtivo) a fim de compreender a filosofia da reforma, o que permitiria encontrar um meio de implantar uma reforma que realmente atendesse e se adequasse às reais necessidades da escola e da região onde ela está inserida..

Tal atitude se deu, como já foi dito, pela ansiedade da escola em conseguir as promessas de investimento financeiro do governo federal e, para isso, foi acatada na íntegra a carta imposta pelo MEC através da SEMTEC. Por outro lado, o governo tentava atender as exigências impostas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, financiador da reforma do ensino profissionalizante do país. Poucas reuniões foram realizadas na instituição com o intuito de discutir a reforma e propor uma alternativa de adequação da mesma aos anseios da sociedade Amazônica. Alternativas viáveis, do ponto de vista financeiro e pedagógico foram apresentadas, o repúdio ao autoritarismo do MEC, ao descaso e a destruição gerada pelo projeto do governo foi manifestado e, mesmo assim, a reforma veio em detrimento daquilo que necessitávamos, pensávamos e queríamos.

Baseada nessa reforma antidemocrática imposta pelo governo, várias indagações foram feitas à época, tais como: as quais interesses atenderam tais mudanças? Por que o governo as impôs? Como entender a implantação da reforma? Que tipo de profissionais o governo quer formar e para que sociedade?

A leitura e análise dos relatórios do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, organismo do Banco Mundial, e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, podem revelar quais interesses estão em jogo, nas reformas do ensino técnico. Nos textos produzidos pelos referidos bancos, verificaremos uma relação com a política educacional brasileira, como também em outras áreas sociais, como podemos verificar em um dos relatórios do BIRD, em que esse banco afirma que:

o reconhecimento dado pelo banco mundial ao esforço de desenvolvimento do Brasil é resultante muito mais de contribuições como catalisadoras para reformas, e para investimentos prioritários em áreas em que o Banco pode transmitir sua experiência global assim como inovações, do que contribuições financeiras diretas. (DOCUMENTO DO BIRD, 1995)

Como podemos perceber neste trecho, o interesse está colocado muito mais no potencial de interferência nos projetos sociais brasileiros do que propriamente na necessidade de investimentos financeiros nessas áreas.

Outro relatório, desta vez do BID, relega a questão social ao esquecimento e trata as necessidades das classes submetidas à pobreza no contexto da reforma do Estado e das reformas econômicas levadas a cabo pelo projeto neoliberal. Tal documento afirma que “devido à necessidade simultânea de se criar emprego, especial atenção deve ser dada ao treinamento profissional e recapacitação dos trabalhadores” (documento do BID, 1995).

Diante dessa imposição, a reforma trouxe para a EAFM algumas mudanças na organização curricular dos cursos técnicos, na oferta do ensino médio e na relação da escola com a sociedade. Entre as principais mudanças, destacamos as seguintes:

1. Diminuição gradativa da oferta do ensino médio: esta medida foi adotada como contrapartida das instituições para terem acesso aos recursos do PROEP¹⁵ recursos oriundos do Banco Mundial. Tal medida gerou uma polêmica, pois a grande maioria dos professores bem como a sociedade, entendia a educação como uma formação geral do indivíduo e não como formadora apenas de mão de obra para o mercado. O Decreto 2.208/97, por sua vez, pregava que a função das instituições de Ensino Profissionalizante do Governo Federal era formar o profissional para atender à demanda do mercado de trabalho, enquanto a preparação para o ingresso à universidade era função das escolas particulares e do Estado. Tal concepção de ensino gerou um descontentamento em um grande grupo de professores que via, nas instituições federais de ensino, uma possibilidade para que as camadas mais pobres da sociedade alcançassem uma universidade pública e gratuita e, conseqüentemente, melhoria na qualidade de vida, pois os mesmos não teriam condições de pagar uma boa escola particular e, por outro lado a qualidade do ensino público estadual não os colocavam em igualdade de condições com os estudantes da rede privada de ensino. Dessa forma, desloca-se, portanto, as funções da educação para o campo da economia, descartando a formação de valores humanos, éticos e sociais. Nesse contexto, ao ensino profissional da EAFM como as demais instituições de ensino profissionalizante do país, caberia a profissionalização rápida da massa de trabalhadores do setor agrícola e de serviços e desempregados, ao mesmo tempo em que os meios de comunicação e as propagandas institucionais cobram das pessoas a condição de estarem constantemente se capacitando, como se isso fosse a única forma de acesso a um emprego. O enfoque da exclusão e da pobreza, portanto, é remetido pura e exclusivamente à falta de escolaridade e formação, inibindo e minimizando os efeitos das causas econômicas e políticas que geram desemprego, concentração de renda e precarização do trabalho e de salários.
2. Criação das áreas profissionais do Ensino Profissionalizante de nível médio e das habilitações profissionais e modulação do ensino técnico. Outra medida de impacto foi à subdivisão do curso Técnico em Agropecuária em quatro habilitações profissionais que, ao final se transformaram em quatro cursos: Agricultura, Zootecnia, Agroindústria e Recursos Pesqueiros. Antes do Decreto 2.208/97, a EAFM ministrava o curso "generalizado" e abrangente que era o curso Técnico em Agropecuária. Após a reforma, este curso foi desmembrado nas quatro habilitações onde o estudante era certificado em uma delas, ou seja, saímos de uma formação mais generalista e abrangente e passamos a formar profissionais mais especializados em uma das quatro habilitações criadas. Isto gerou impactos negativos na relação da escola com o mundo do trabalho, tais como:
 - Formar jovens muito especialistas em uma determinada habilitação sem, contudo este jovem conhecer a diversidade da área de agropecuária e as relações existentes entre estas habilitações;
 - Devido à ausência de uma discussão profunda sobre o perfil profissional adequado ao mundo do trabalho amazônico, como também a inexistência de uma pesquisa sobre o mercado, a escola passou a colocar um profissional muito especializado em um mercado onde mais de 75% das propriedades agrícolas amazonense são caracterizadas como pequenas propriedades familiares (CENSO AGROPECUÁRIO, 2006), onde a família pratica tanto a agricultura, como a zootecnia, a piscicultura e até a agroindústria, o que

¹⁵ Programa de Expansão da Educação Profissional, criado para financiar a Reforma da Educação Profissional de nível médio proposta pelo Decreto Federal 2.208/97.

pressupõe um profissional com conhecimentos mais gerais e amplos e não um especialista e limitado; necessita de um profissional que reflita sobre os problemas das famílias rurais de maneira mais holística e não somente técnica; que tragam saldos sociais positivos; que construam focos de desenvolvimento; que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos camponeses. Esse alcance se torna difícil mediante a organização curricular fragmentada e desarticulada com a formação geral, visando apenas a formação técnica para atender a uma pequena demanda do setor produtivo.

- Devido à especialização das habilitações, os cursos ficaram mais teóricos e menos práticos, tirando o professor das unidades educativas de produção aumentando, com isso, a carga horária teórica e diminuindo a prática.

No ano de 2004, foi realizada uma série de reuniões com o setor produtivo, objetivando a realização de uma avaliação desses profissionais no mundo do trabalho. O resultado dessa avaliação foi que a grande maioria das pessoas e instituições envolvidas evidenciaram a necessidade de um profissional mais generalista do que um profissional especializado. Em 2005, tendo como base as reuniões de avaliação de curso, a escola retoma a discussão e volta a ofertar o curso de agropecuária, mantendo também o de Manejo Florestal, Recursos Pesqueiros e Secretariado.

A partir de 2005, com a revogação do Decreto 2.208/97 e a assinatura do Decreto 5.154/04, uma nova perspectiva surge na formação de nossos estudantes, pois a vinculação do ensino técnico ao ensino médio promove uma nova discussão sobre o ensino agrícola na EAFM. Os novos convênios e parcerias recentes, estabelecidos pela Escola Agrotécnica Federal de Manaus, com órgãos governamentais e não governamentais associações e cooperativas agrícolas e as grandes indústrias empregadoras de profissionais técnicos de nível médio, têm como objetivo indicar uma realocação desses profissionais na estrutura de produção, dentro de uma perspectiva humanística e social e não apenas produtiva. A posição intermediária entre os operários e os engenheiros ou entre o “chão de fábrica” e o “escritório de projeto”, típica da gestão taylorista, tende ao desaparecimento na gestão horizontalizada dos novos modelos organizacionais. A proximidade desses profissionais com os engenheiros passa a demandar deles um nível mais elevado de qualificação, como atesta o aumento da demanda dos setores produtivos industriais por tecnólogos, profissionais de nível superior. Recorre-se à sociologia do trabalho e às noções construídas por ela, de qualificação, de competência e de saber, como forma de se identificar as tendências de mobilidade profissional dos técnicos e dos tecnólogos no interior de grandes empresas industriais.

Com base nessas questões, a EAFM começa, em 2006, a ofertar seus cursos dentro da nova proposta implantada pelo Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97, porém sem trazer grandes alterações de forma geral. O fato da nova reforma ser também realizada por decreto leva-nos a concluir que esta também não passou por um amplo debate com a sociedade, como também a mesma não traz mudanças significativas na forma e nos métodos como a educação técnica e tecnológica vinha sendo tratada na época do Decreto 2.208/97. Embora, esta reforma recupere a formulação que garanta a oferta de educação técnica integrada ao ensino médio, não há qualquer instrumento que obrigue as instituições, que no passado ofereciam esta forma de educação, voltarem a oferecê-la, mantendo assim os efeitos da reforma anterior. Porém, entendemos que a reforma do governo Lula permite articular o conhecimento, cultura e trabalho e a educação profissional vinculada, organicamente, ao ensino com a perspectiva do aluno tanto seguir para o mercado de trabalho, como tentar uma vaga em uma universidade. Nesta lógica, pretendemos implementar na escola, uma proposta metodológica que mantenha uma relação entre educação profissional não só com o processo produtivo como também com a produção de conhecimento.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Fundamentos do Pensar e Elaborar Currículo

O currículo sempre foi alvo da atenção dos estudiosos que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar, no entanto, somente no final do século XIX e no início do século XX, nos Estados Unidos, um significativo grupo de educadores e especialistas começaram a tratar e ver as questões curriculares de uma forma mais sistemática, dando início a uma série de estudos e iniciativas que deu origem a um novo campo de estudo em pedagogia (MOREIRA e SILVA, 2002: p. 8-9).

De acordo com Moreira e Silva (2002) o surgimento desse campo de estudo dentro da pedagogia pode ser encontrado nas diversas publicações de estudiosos especializados no assunto como, por exemplo: Cremin, (1975); Seguel, (1966); Franklin, (1974) e Pinar e Grumet, (1981). Os quais destacam sempre a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. O objetivo mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar "cientificamente" as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar o desvio de comportamento, atitudes e o pensamento do aluno das metas e padrões pré-estabelecidos.

Na virada do século XIX para o século XX, o currículo, como todo o sistema educacional, passou a ser atrelado às características econômicas da época. Nos Estados Unidos, a economia passou a ser dominada pelo capital industrial, o sistema de livre comércio foi aos poucos substituídos pelo monopólio, necessitando de mais instalações e empregados onde o processo de produção ganha um cunho científico. Uma nova sociedade baseada em novas práticas e valores industriais começa a ser aceita e difundida. A trajetória escolar, além do esforço e da ambição, ganha força no sentido de proporcionar um sucesso na vida profissional. A industrialização e a urbanização das grandes cidades acarretaram, aos poucos, a diminuição da preservação da vida rural, ocasionando perdas de crenças e valores, possibilitando o aparecimento de outras crenças e valores de outros povos em virtude da imigração. Coube à escola a função de consolidar a transformação social ocorrida na época e facilitar a adaptação das futuras gerações a essa nova sociedade emergente. O currículo, por sua vez, era visto como instrumento principal do controle social que se pretendia estabelecer. Com isso a escola inculcou valores, condutas e hábitos adequados àquela nova concepção de sociedade e atribuiu ao currículo características de ordem, racionalidade e eficiência ajustadas às novas necessidades da economia vigente (MOREIRA e SILVA, 2002).

A questão curricular passa então a ser discutida com mais ênfase, buscando sempre, por parte dos estudiosos do campo curricular, o desenvolvimento das questões curriculares em nível escolar e nacional. Segundo Moreira e Silva (2002), os principais marcos de desenvolvimento das questões curriculares foram: a publicação do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education*; a conferência sobre a teoria curricular da Universidade de Chicago em 1947; a publicação do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de Ralph Tyler em 1949; e, finalmente, o movimento da estrutura das disciplinas, desenvolvido mais intensamente após o lançamento da Sputnik pelos Russos em 1957, pois os americanos culpavam os educadores pelo fracasso na derrota pela corrida espacial.

Com a vitória de Nixon, o conservadorismo toma conta das idéias dos especialistas e a idéia de produtividade e eficiência passa a assumir um papel de destaque nas questões curriculares. Com isso, o discurso pedagógico passa a ter duas tendências: tendência tradicional que defendia uma escola tradicional baseada na eficiência e uma tendência humanística que defendia a liberdade da escola. Porém nenhuma das tendências criticavam ou questionavam os ideais capitalistas que se consolidava na época e nem tão pouco o papel das escolas na preservação e multiplicação dessa sociedade (MOREIRA e SILVA, 2002).

Diante do papel que as escolas e o currículo passaram a desempenhar em função da reprodução da sociedade vigente, além de propor uma escola que fosse ao encontro das classes menos favorecidas e oprimidas, os estudiosos americanos buscaram apoio em teorias desenvolvidas na Europa. Com isso, diversos teóricos, preocupados com as questões curriculares, apoiaram-se no neomarxismo, na teoria crítica da Escola de Frankfurt, nas teorias da reprodução, na nova sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia (MOREIRA E SILVA, 2002).

Em 1973, foi realizada uma conferência na Universidade de Rochester, onde diversos estudiosos discutiram uma nova reconceitualização do campo curricular, rejeitando a tendência dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e ateu que dominava a organização curricular americana na época (VAN MANEM, 1978, citado por MOREIRA e SILVA, 2002). Desta conferência, desenvolveram-se duas tendências curriculares: a primeira associada e fundamentada ao neomarxismo e na teoria crítica, representada, principalmente, por Michael Apple e Henry Giroux e a segunda associada à tradição mais humanística que teve como principal representante Willian Pinar. Mesmo assim, estes teóricos não formaram um bloco único, houve divergências de opiniões e ponto de vista. Os neomarxistas acusavam os humanistas de deixar em segundo plano a base social e a experiência humana nos contextos curriculares, enquanto os humanistas acusavam os neomarxistas de subordinar a estrutura individual à categoria de classes, eliminando as especificidades de cada indivíduo (MOREIRA e SILVA, 2002).

A concepção de currículo abordada e discutida nesta pesquisa parte de uma organização curricular que, em princípio, se apóia nessas duas tendências curriculares acima explicitadas, pois discutimos a formação do indivíduo (profissional) dentro de uma perspectiva humanística e técnica, porém, mais preocupado com a formação geral deste indivíduo do que simplesmente com a formação técnica destinada a realização de tarefas para atender a um mercado de trabalho baseado nas exigências e interesses do capital. Procuramos ainda discutir para quem este profissional será formado, por isso buscamos entender a relação trabalho - educação e pôr em prática nas questões curriculares da EAFM, conteúdos, abordagens e práticas relativas às características das populações tradicionais da Amazônia, populações estas de origem da maioria de nossos estudantes. Ressaltamos, porém, que a tendência curricular neomarxista veio mais ao encontro dos anseios da proposta de trabalho desta pesquisa. Na concepção de Moreira (2002), esta tendência se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, haja vista seu foco voltado para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc. Entender a favor de que classe social o currículo trabalha, verificando se o mesmo está ao alcance dos anseios das camadas menos favorecidas da sociedade ou a serviço das classes dominantes e como fazê-lo trabalhar em prol das classes e grupos oprimidos da sociedade. Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou entender o currículo com o status não de apenas um arranjo de disciplinas organizadas dentro de um período letivo, mas algo que se direciona para a inclusão social.

Diante dessa concepção de currículo, entendemos que tanto o currículo formal como o currículo oculto ¹⁶ podem contribuir para a formação de um profissional mais ético e compromissado com os anseios da sociedade amazônica. É interessante e importante destacar que o currículo oculto não deverá jamais substituir o currículo formal, pois ambos têm a

¹⁶ Giroux (1986) afirmou que o currículo oculto direciona-se mais para as experiências concretas tanto dos professores, como dos alunos, servidores, administradores, etc., que fazem da escola um espaço vivo, dinâmico e complexo. Experiências estas não explicitadas no currículo formal (Pesq Bras Odontoped Clin Integr, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 105-112, maio/ago. 2004).

responsabilidade de contribuir para a formação do indivíduo em sua plenitude. Porém se faz necessário reintegrar, ao currículo oficial, a análise do seu papel na produção e reprodução cultural e social ao lado do currículo oculto. Para Brian Jackson, que na década de sessenta já abordava em seus trabalhos o termo currículo oculto, o mesmo aponta para o fato das escolas, ao utilizarem o currículo oculto, transmitirem não apenas "conhecimentos", mas também normas e valores tais como respeito, modos, justiça e outras peculiaridades necessárias para a manutenção da sociedade civil e contribuição para a formação do cidadão.

Procuramos discutir currículo com autores que analisam currículo como um instrumento de transformação social, algo capaz de permitir a articulação entre os saberes científicos com os saberes tradicionais, haja vista que a pesquisa analisa e discute a formação de indivíduos oriundos de várias comunidades tradicionais do Amazonas, trazendo para dentro da escola uma gama de conhecimentos tradicionais ou populares riquíssimos que, muitas vezes, a escola não está preparada para utilizar de forma positiva e, pior, às vezes destrói esses conhecimentos, não aproveitando de forma positiva toda uma característica cultural e social destes estudantes, transformando-os em outros indivíduos totalmente descaracterizados de seu meio original. Procuramos sempre trazer a discussão do currículo como algo em construção com os próprios indivíduos, fazendo uma relação de conhecimentos científicos necessários à formação intelectual dos estudantes, mas sempre atrelada aos conhecimentos populares e tradicionais, pois dessa forma os estudantes e a escola poderão ter clareza da real importância do currículo no contexto social.

3.2. Relação Trabalho e Educação

A fim de caracterizar a pesquisa dentro de uma relação que envolva as questões de trabalho com as políticas educacionais do Brasil ao longo da história, surge uma preocupação e, ao mesmo tempo, uma indagação: as instituições de ensino técnico profissionalizante do Brasil estão formando profissionais para atender única e exclusivamente as exigências do mercado de trabalho ou estão buscando formar o profissional cidadão, que possa se inserir ao mundo do trabalho e ao mesmo tempo questioná-lo e até propor mudanças? Com respeito ao segundo questionamento, Souza (2002 p. 19) destaca que o trabalho meramente reprodutivo do poder econômico é algo de mera reprodução mecânica da vida humana. O autor enfatiza que o homem constitui-se humano a partir do seu próprio domínio da natureza e modificando-o de acordo com seus interesses e interesses coletivos. Baseados nessa contribuição retornamos ao questionamento anterior, afirmando que o papel da educação não é simplesmente repassar uma qualificação profissional ao ser humano e adaptá-lo ao mundo do trabalho, mas também prepará-lo de forma crítica para que o mesmo possa se inserir neste mundo e dominá-lo de acordo com suas necessidades e não contribuir ainda mais com as desigualdades e exclusão social.

Não podemos esquecer o grande papel da educação para reverter esse quadro, pois vivemos em um país com 160 milhões de habitantes, com taxa de analfabetismo atingindo patamares superiores a 7,4% da população ¹⁷ de 15 anos ou mais (IBGE, 2001), com contradições e desigualdades presentes na sociedade, com inúmeras classes com especificações culturais próprias, de altas concentrações de renda e terra, altas taxas de violência e com pouco direito à saúde e segurança, além da ausência de valores éticos e morais de nossos políticos e governantes.

Fazendo uma abordagem histórica dessa relação, utilizaremos as considerações de Souza (2002) que nos chama a atenção quando dialoga a respeito do modo de produção da

¹⁷ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm>. Acessado em 28 de julho de 2009.

burguesia no regime capitalista. Para ele, a burguesia trata o ser humano como uma mercadoria de troca, ou seja, o trabalhador troca sua força de trabalho em troca de uma moeda, caracterizando a natureza desumana desse modo de produção e relação, haja vista que o homem é utilizado como mercadoria necessária para a produção e acúmulo de capital pela burguesia e não como sujeito do processo. A respeito dessa afirmação Souza afirma que

quando se utiliza o homem como recurso, situação na qual o ser humano não é tratado como tal, mas como simples parte diferenciada da natureza, ele retorna a sua condição animal, retorna a sua condição de objeto do mundo natural. O trabalho, nessas condições, perde seu sentido de satisfação das necessidades e torna-se um meio para satisfazer outras necessidades externas a aquele que trabalha. Desse modo o trabalho já não lhe pertence mais, e sim à outra pessoa; o produto do seu trabalho já não é para satisfazer suas necessidades, mas a necessidades dos outros. O trabalhador não se pertence mais, deixa de constituir-se sujeito objeto. Aliena-se e na medida em que se aliena, retorna a sua condição indissociada da natureza. Animaliza-se. Seu trabalho assim concebido é trabalho alienado. (SOUZA, 2002, p. 20).

Precisamos, no entanto, ir mais além nessa discussão, de forma mais ampla, discutindo, além dos problemas citados, o desenvolvimento de políticas e ações concretas que possam contribuir para transformar o atual quadro social e econômico apontado como causador desses. Portanto, a educação que sonhamos e queremos é aquela que possa contribuir de forma significativa para mudar este cenário de trabalho alienado, para um trabalho consciente e prazeroso. Algo muito difícil, pois a classe que detém o poder e o capital também detém o poder político ou exerce grande influência sobre ele e não faz questão que haja uma mudança no atual cenário. As mudanças historicamente realizadas no cenário educacional, principalmente no profissional, tiveram como alvo e reflexo os interesses dessa minoria, detentora dos meios políticos e econômicos, de mantê-la ou ampliar a hegemonia dominante. Segnini (1995) ao citar (Arrighi (1997) e Harvey (1992) p. 176) afirma que

observando a dinâmica dos mercados quer seja de bens e serviços, financeiros ou de trabalho, apreende-se que algo significativo se alterou nos últimos 30 anos nas sociedades capitalistas que se organizam e se estruturam no sentido de introduzir novas formas de racionalização do trabalho e da vida social (SEGNINI, 1995)

Neste sentido, a concentração de capital, fusões, incorporações, privatizações, ocorrem ao mesmo tempo em que a força de trabalho fragiliza-se pela flexibilização, quer seja das estruturas produtivas, das formas de organização do trabalho, da própria força de trabalho por meio do emprego/desemprego, concretizando a lógica do livre mercado, sob a coordenação do sistema financeiro global (SEGNINI, 1995).

A característica do mercado de trabalho também sofreu mudanças em seu contexto, como por exemplo: altas taxas de desemprego, crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação, flexibilização da força de trabalho (contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização – principalmente no setor público, etc.), exigência de um maior nível de escolaridade para os trabalhadores, etc.

Diante dessa situação, o poder público coloca a educação com o objetivo principal de formar profissionais que exerçam funções essencialmente instrumentais, capazes de enfrentar a competitividade e intensificar a concorrência, treinar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar o desemprego. Neste contexto, a educação perde toda e qualquer possibilidade de formação do indivíduo cidadão, capaz de perceber sua função social e importância dentro deste aspecto capitalista. Essa política educacional ganha forma na medida em que os

organismos financeiros internacionais financiam essa idéia, direcionando os investimentos em ações que atendam suas exigências. O próprio Banco Mundial afirma que

detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, melhores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido de produção. O desenvolvimento econômico oferece aos participantes do mercado de trabalho, oportunidades novas e em rápida mudança. (BANCO MUNDIAL, 1995: 26-35).

Observa-se nessa afirmação que a questão econômica é colocada como única alternativa para o indivíduo ter uma boa qualidade de vida, ou seja, se ele for bem treinado pelas instituições de ensino, terá acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Com isso, as instituições de ensino profissionalizante passam a ser instrumentos da burguesia que ganha do poder público, instituições altamente equipadas, com corpo docente altamente qualificada, para atender e alcançar seus objetivos dentro da lógica capitalista.

É importante destacar que o tardio estabelecimento da vinculação entre educação e trabalho é perfeitamente compreensível, considerando-se as relações sociais próprias das sociedades antigas e medievais. A esse respeito, Frigotto (1999) destaca que essa relação era demarcada por um *apartheid* entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos. O poder era supostamente predestinado e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes (FRIGOTTO, 1999).

Por outro lado, é preciso destacar que o vínculo entre trabalho produtivo e educação existe desde a fase inicial do capitalismo, pois este adotou um modelo de produção onde a liberdade de mercado assume valores quase absolutos, baseado em idéias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola, como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTTO, 1999).

Essa situação estendeu-se até meados do século XX, quando as próprias empresas encarregavam-se de preparar os trabalhadores nos chamados treinamentos em serviço. Neste contexto, a preocupação predominante era com o máximo de eficiência e rendimento do trabalho, o que levou Frederick Taylor (1856 – 1915) a realizar estudos sobre o tempo e até gestos necessários à execução de cada tarefa para finalizar determinado produto, o que foi introduzido pela primeira vez nas fábricas de automóvel Ford. Os estudos de Taylor ficaram conhecidos como Taylorismo ou método Taylorista de produção.

Saviani (1984), no prefácio da obra "*A Produtividade da Escola Improdutiva*" de Gaudêncio Frigotto, afirma que a evidência da subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significa torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em conseqüência, as relações de exploração. Colaborando com essa afirmação, Salm (1980) faz uma crítica a essa relação tão dependente da educação ao sistema capitalista, ao afirmar que o capital não precisa recorrer à escola para qualificação da força de trabalho; ele é auto-suficiente e dispõe de meios próprios para realizar esta qualificação. Neste caso, a escola não tem mais nada a ver com a produção. O autor justifica a existência da escola como formadora do cidadão e não como ferramenta do capital para qualificação de mão de obra. Na rotina deste trabalho, extremamente especializado, acentuava-se a distância entre o trabalho manual

e o intelectual, entre o fazer e o pensar. Retirava-se do trabalhador qualquer possibilidade de intervir no processo de produção e sentir satisfação com sua atividade.

3.3. A Agricultura Familiar: Caracterização

Inicialmente é importante destacar e esclarecer em que marco conceitual estamos trabalhando a produção oriunda da agricultura familiar, evitando com isto, erros conceituais que poderão descaracterizar o universo da agricultura familiar pesquisado. A agricultura familiar como movimento social é recente no contexto sociológico do país. Só a partir da reorganização dos movimentos sociais e da busca por um reconhecimento político e social, essa categoria ganhou força e reconhecimento. Segundo Neves (1997) um dos fatores que contribuíram para novas adesões políticas ao reconhecimento do modo de produção qualificado como agricultura familiar foi à luta pela conservação ambiental.

Lamarche (1994) define a exploração familiar como uma unidade de produção agrícola onde as categorias, propriedades e trabalho, estão intimamente ligados à família. Esses três fatores interligados e interdependentes orientam as ações de produção e reprodução dessa categoria. Na concepção de Wanderley, o termo agricultura familiar é

Aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. No entanto, assim definida, esta categoria é necessariamente genérica, pois a combinação entre propriedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais. (WANDERLEY, 1997, p.10).

Não vamos aqui entrar profundamente na discussão teórica sobre a relação entre a agricultura familiar e camponesa, pois ambas podem ser utilizadas dentro do contexto estudado na pesquisa. Nesse sentido, o objetivo aqui é demonstrar a importância dessa categoria social e produtiva no momento de pensar a formação profissional de técnicos em agropecuária da EAFM, para atuarem no processo de desenvolvimento rural do estado do Amazonas, em particular, e da Amazônia como um todo.

No Brasil, estima-se que existam cerca de 5.201.914 (cinco milhões, duzentos e um, novecentos e quatorze) estabelecimentos rurais (CENSO AGROPECUÁRIO, 2006). Segundo o Censo Agropecuário, desse total cerca de 85,2% (4.432.030 estabelecimentos) são considerados estabelecimentos familiares, onde ocupam apenas 30,25% da área total dos estabelecimentos rurais onde, apesar da importância desse movimento social para o setor produtivo brasileiro, ocupam bem menos da metade das áreas cultivadas no Brasil. Produzem 38% do Valor Bruto da Produção (VBP) nacional e empregam 77% da mão de obra existente no setor rural brasileiro, além de serem responsáveis por 67% da produção nacional de feijão, 97% do fumo, 84% da mandioca, 31% do arroz, 50% do milho, 52% do leite, 58% do suíno, 40% de aves e ovos, 25% do café e 23% de soja (INCRA/FAO, 2000).

Na região Norte do Brasil, os agricultores familiares representam cerca de 85,4% dos estabelecimentos rurais. Só o estado do Amazonas possui 83.289 (oitenta e três mil, duzentos e oitenta e nove) estabelecimentos rurais classificados como agricultores familiares, representando 77% dos estabelecimentos rurais do estado (CENSO AGROPECUÁRIO, 1996; RELATÓRIO DO CONVÊNIO INCRA/FAO, 1996).

Diante desses números, percebe-se que a agricultura familiar possui uma importância fundamental no processo de desenvolvimento, em suas inúmeras dimensões, tais como: i.

garantia da sobrevivência das famílias, pois a produção de alimentos básicos para o consumo é característica predominante desse movimento, garantindo a segurança alimentar de inúmeras famílias que moram no setor rural e abastecem o mercado das cidades; ii. Fixação do homem no campo, contribuindo para a diminuição do êxodo rural, e; iii. Conservação ambiental e do solo, pois a exploração do solo baseia-se no policultivo com pouca pressão sobre o mesmo.

Em relação a políticas públicas de créditos e assistência técnica destinada à agricultura familiar, percebe-se um ligeiro avanço nos últimos anos com a implementação do PRONAF¹⁸ e a criação da Secretaria Nacional de Agricultura Familiar-SAF, ligada ao Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA. Porém, comparadas aos investimentos destinados ao agronegócio, à agricultura familiar é contemplada apenas com 25% de todo o financiamento destinado à agricultura, contra 75% de investimento do governo destinado ao agronegócio. Apesar de poucos investimentos, a agricultura familiar gera uma média de R\$ 104,00/ha/ano, enquanto o agronegócio gera R\$ 44,00/ha/ano (INCRA/FAO, 2000).

Com relação à geração de empregos, a agricultura familiar é responsável por quase 77% dos trabalhadores no campo. Essa afirmação se justifica quando se percebe que o agronegócio precisa, em média de 77 ha para gerar um emprego no campo e a agricultura familiar precisa de apenas 8 ha para gerar um emprego. No norte do Brasil, essa relação é mais espantosa, pois são necessários 166 ha para o agronegócio gerar um emprego, enquanto a agricultura familiar necessita apenas de 14 ha (INCRA/FAO, 2000).

Com relação à conservação ambiental, a contradição entre agricultura familiar e o agronegócio aumenta significativamente. Favacho e Souza, (2006) afirmam que o fato de mais de 85% dos estabelecimentos familiares ocuparem apenas 30,5% da área de cultivo, enquanto pouco mais de 11% dos estabelecimentos patronais ocuparem mais de 68% da área de cultivo, levam o segundo grupo a exercer uma pressão maior sobre os solos, vegetação e recursos hídricos, geralmente em função da monocultura, com alta utilização de adubos minerais, agrotóxicos e máquinas pesadas. Se fossemos computar os custos ambientais do agronegócio, com certeza, este tipo de exploração agrícola não teria lucratividade.

Os aspectos relacionados à cultura, tradição e identidade são outros elementos importantes a serem levados em consideração quando se tenta caracterizar a agricultura familiar, além da necessidade crescente do consumo de alimentos saudáveis sem uso de agrotóxicos, produzidos de forma artesanal, e de um contato mais próximo com a natureza, o que valoriza a tradição da agricultura familiar e novas oportunidades de trabalho no meio rural (FAVACHO E SOUZA, 2006).

Todas as questões discutidas anteriormente, fazem-nos repensar e refletir sobre o perfil dos profissionais de agropecuária formados pelas Escolas Agrotécnicas e, em particular, a de Manaus. Não há o que se discutir sobre a predominância e a importância da agricultura familiar na geração de emprego e renda no campo, na produção de alimentos, na conservação ambiental e cultural das populações tradicionais da Amazônia. Apesar dessa predominância e importância desse movimento social para o Brasil e para a região norte, eles carecem de políticas públicas referentes a créditos e assistência técnica, além da formação de profissionais voltados para a sua realidade. Não queremos excluir da formação do técnico em agropecuária as informações úteis da agricultura empresarial, porém queremos questioná-las e propor um curso de agropecuária que forme profissionais engajados com a maioria da população do campo, respeitando suas origens, culturas e técnica. E não um curso dentro de uma

¹⁸ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF é um programa do Governo Federal criado em 1995, com o intuito de atender de forma diferenciada os mini e pequenos produtores rurais familiares. Disponível em <http://www.ceplac.gov.br/radar/Artigos/artigo26.htm>. Acessado em 18 de agosto de 2009.

perspectiva de ensino tradicional que fragmenta a construção e aquisição de conhecimentos em meros repasses, onde o estudante é o objeto e não o sujeito da ação.

3.4. Agroecologia e Agricultura Familiar como Orientadora da Formação Profissional na EAFM

Antes de aprofundarmos a discussão sobre a agroecologia nesta pesquisa, faz-se necessário explicar em qual contexto ela foi abordada e qual o seu papel dentro da formação do técnico agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Manaus - EAFM. A idéia principal nesta pesquisa é adequar as ações pedagógicas do curso técnico agrícola da EAFM às reais características de produção e organização da agricultura familiar e das populações que vivem na região amazônica. O enfoque agroecológico foi utilizado como orientador teórico/científico ao modelo de organização curricular e extracurricular, que aproximasse essas ações pedagógicas da realidade dessas populações. Buscando esses preceitos da agroecologia como forma de organização curricular e das ações do curso técnico agrícola, faz-se necessário entendê-la, na visão conceitual de alguns autores que historicamente vêm trabalhando e estudando a agroecologia.

Para Miguel A. Altieri, citado por Norgaard, da Universidade da Califórnia, Campus de Berkley, EUA, um dos mais conceituados autores a estudar esta temática, agroecologia é a ciência ou a disciplina científica que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas¹⁹, com o propósito de permitir a implantação e o desenvolvimento de estilos de agricultura com maiores níveis de sustentabilidade. A agroecologia proporciona então as bases científicas para apoiar os processos de transição para uma agricultura sustentável nas suas diversas manifestações e/ou denominações (NORGAARD, 1989).

Para Stephen R. Gliessman, da Universidade da Califórnia, campus de Santa Cruz - EUA, o enfoque agroecológico corresponde a aplicação dos conceitos e princípios da ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis (CAPORAL e COSTABEBER, 2002).

Para Eduardo Sevilla Guzman citado por Caporal e Costabeber, a agroecologia constitui o campo do conhecimento que promove o

manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva que apresentam alternativas a atual crise da modernidade, mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e de consumo que contribuam para encarar a crise ecológica e social e, deste modo, restaurar o curso alterado da coevolução social e ecológica. (CAPORAL E COSTABEBER, 2002).

Segundo esse autor, sua estratégia tem uma natureza sistêmica ao considerar a propriedade, a organização comunitária e o restante dos marcos de relação da sociedade rurais articuladas em torno da dimensão local, onde se encontram os sistemas de conhecimento portadores de potencial endógeno sociocultural. Tal diversidade, é o ponto de partida de suas agriculturas alternativas, a partir das quais se pretende o desenho participativo de métodos de

¹⁹Segundo Gondim (1992), toda unidade que inclua a totalidade dos organismos vivos de um lugar, interagindo entre si e com o meio físico, de modo que um fluxo de energia conduza a uma diversidade biótica, a uma estrutura trófica e à ciclagem de materiais, facilmente identificáveis, é um ecossistema", escreveu Eugene P. Odum, professor e ecologista americano. Quando esta unidade tem objetivos e funções claramente definidos de agricultura (aqui entendida no sentido amplo do termo) passa a ser chamado de agroecossistema.

desenvolvimento endógeno para estabelecer dinâmicas de transformação em direção a sociedades sustentáveis.

Para Francischetti (2005) a agroecologia parte da noção que está relacionada à melhoria da qualidade de vida, a segurança e soberania alimentar, a inclusão social, a cooperatividade, a fixação do homem no campo, sistema econômico de produção, a paisagem e outros assuntos que permeiam as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, um tema a ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar no ensino técnico em agropecuária.

A concepção de agroecologia baseada nos conceitos de Guzmán citado por Caporal e Costabeber (2002) veio mais ao encontro dos anseios desta pesquisa, haja vista que esse teórico aborda a agroecologia bem além das técnicas e da conservação ambiental, ele usa a agroecologia como instrumento de desenvolvimento social coletivo, indo contra as tendências impostas pelo capital e pelos princípios da revolução verde, tendências estas totalmente excludentes. Nesse enfoque a agroecologia é vista como ferramenta para se aplicar uma atividade agrícola menos agressiva ao meio ambiente, que promova a inclusão social e proporcione melhorias econômicas para os agricultores da agricultura familiar, com sustentabilidade econômica, social e ambiental, contrapondo-se a uma agricultura intensiva em capital, energia e recursos naturais não renováveis, agressiva ao meio ambiente, excludente do ponto de vista social e causadora da dependência econômica (CAPORAL e COSTABEBER, 2004). Vale ressaltar que não queremos aqui abordar a agroecologia a partir de reducionismo errado e interpretações conceituais diversas que taxam a agroecologia como modelo de agricultura, como um produto ecológico, como uma prática ou tecnologia agrícola ou uma simples política pública. Isso além de constituir um enorme reducionismo ao seu significado mais amplo, confunde e prejudica o real papel da agroecologia como mecanismo de promoção social no setor rural.

Segundo vários estudiosos e pesquisadores da área de agroecologia (Altieri, Gliessman, Noorgard, Sevilá Guzmán, Toledo, Leff), a agroecologia abordada nos estudos das ciências agrárias (nível superior e médio) tem sido reafirmada como uma ciência ou disciplina científica, ou seja, um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias que nos permitem estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas. Do ponto de vista agroecológico, o que se busca não é a maximização da produção de uma atividade particular (como era o caso da revolução verde), mas sim a otimização do equilíbrio do agroecossistema como um todo e esse equilíbrio envolve uma maior ênfase no conhecimento, na análise e na interpretação das complexas relações existentes entre: as pessoas, os cultivos, o solo, a água e os animais. Toda e qualquer ação pedagógica (pesquisas, experimentos, adequação curricular, metodologias de ensino, etc.) ainda que necessárias, não serão suficientes sem uma maior aproximação aos diferentes agroecossistemas, pois não corresponderão à realidade objetiva onde serão aplicados. Por outro lado, não queremos encarar a agroecologia como ciência pura e aplicada, pois a própria ciência dentro de uma perspectiva cartesiana já leva a separação dos fatos e deixa de encarar os fenômenos como complementares. Os princípios agroecológicos pressupõem ações que interligam os conhecimentos e os aproximam da realidade das comunidades agrícolas, onde os conhecimentos partem das experiências dos comunitários, dando ênfase aos saberes populares, o currículo oculto, sem abrir mão dos conhecimentos científicos, ou seja, buscar uma análise sistêmica e holística do conjunto das relações e transformações sociais e produtivas (CAPORAL e COSTABEBER, 2004).

O enfoque agroecológico dentro do curso técnico agrícola permitirá a aplicação de conceitos de diversas disciplinas na formação profissional (ecologia, agronomia, sociologia, antropologia, línguas, economia ecológica, ciências exatas, e de tantas outras áreas do conhecimento), porém de forma sustentável e integrada, interdisciplinar e que valorize os

conhecimentos tradicionais e as características sociais, culturais, produtivas e ambientais das comunidades locais. Segundo Guzmán (2004), trata-se de uma orientação cujas pretensões e contribuições na formação profissional vão bem além dos aspectos meramente tecnológicos ou agrônômicos da produção agropecuária, incorporando dimensões mais amplas e complexas que incluem variáveis econômicas, sociais e ecológicas como variáveis culturais políticas e éticas.

4. METODOLOGIA: DESCREVENDO A PESQUISA

Ao se referir a metodologia utilizada neste trabalho, procurou-se sempre compreendê-la como uma forma de fazer ciência numa perspectiva social e não meramente discutir técnicas e métodos de pesquisas. Demo (citado por MARTINS, 2004) afirma que a metodologia é um conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades.

No desenvolvimento desta pesquisa, de cunho qualitativo, primeiramente, realizou-se uma abrangente pesquisa bibliográfica, procurando aprofundar os conhecimentos e o diálogo com autores que discutem: i. as teorias de concepção e elaboração de currículo numa perspectiva que procura entender o currículo com o status não de apenas um arranjo de disciplinas organizadas dentro de um período letivo, mas algo que se direciona para a luta pela inclusão e desigualdade social, haja vista que a pesquisa busca discutir a atual organização curricular do curso técnico em Agropecuária da escola Agrotécnica Federal de Manaus; ii. a relação Educação e Trabalho devido à relação de trabalho existente entre o profissional formado pela EAFM com a sociedade agrícola do estado do Amazonas. Nesse contexto, tenta-se evidenciar uma relação que reforce a independência da sociedade agrária de nosso estado frente às tendências excludentes do Capital; iii. a caracterização da agricultura familiar no Brasil e no Amazonas, onde se procurou fazer a relação do perfil profissional deste técnico com a agricultura familiar, haja vista que 77% das propriedades agrícolas do estado do Amazonas são consideradas propriedades familiares (CENSO AGROPECUÁRIO, 1996; RELATÓRIO DO CONVÊNIO INCRA/FAO, 1996); iv. bem como a Agroecologia como princípio científico e pedagógico na formação do profissional em Agropecuária de nível médio, pois acreditamos que esse modelo de produção agrícola aproxima o profissional da real característica da sociedade agrícola Amazonense que, em sua maioria, é formada por agricultores familiares que dependem muito dos recursos naturais na sua produção.

O passo seguinte utilizou a análise documental, pesquisando-se os documentos oficiais do MEC/SETEC tais como Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos, Legislações, Decretos, Portarias, Pareceres, Relatório de Resignificação do Ensino Agrícola – Região Norte, realizado em Manaus nos dias 29 e 30 de abril de 2008, organizado pela SETEC e outros documentos referentes à regulamentação da profissão do Técnico em Agropecuária, bem como as políticas públicas voltadas para a Educação Agrícola do país para verificar se a Política Nacional de Ensino Agrícola, em sua proposta original, possibilita e estimula as instituições a contextualizar em sua proposta pedagógica as peculiaridades e características regionais e, se esta política foca algumas considerações para a Região Amazônica.

Foram analisados, também como fonte de pesquisa, documentos oficiais da EAFM tais como: Planos de Cursos; Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Institucional, Planejamento de Curso e Matriz Curricular do Curso Técnico em agropecuária da Escola agrotécnica Federal de Manaus, com o objetivo de verificar se houve, durante o planejamento das ações pedagógicas da EAFM, preocupação em se contextualizar a região amazônica em seu planejamento pedagógico, além de verificar se a comunidade agrícola, seja ela na forma patronal ou sindical, participam de forma direta desse planejamento.

Após a análise dos documentos, foi realizada a coleta de dados em campo, objetivando ampliar o ângulo de discussão e confrontar os dados analisados referentes aos documentos oficiais do MEC/SETEC e da EAFM. Os atores sociais foram: i. estudantes da EAFM que cursam a 2ª e 3ª série do ano de 2008 do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, uma vez que esses estudantes já têm uma vivência da escola por estarem mais tempo no curso e ter uma opinião mais bem formada do que os estudantes da 1ª série do referido curso. Foi retirada para entrevista uma amostra composta de sessenta e quatro estudantes de uma população de duzentos e cinquenta estudantes; ii. diretor e Coordenadores de Ensino da EAFM objetivando indagar sobre suas atitudes e políticas de contextualização da formação de nossos estudantes frente à realidade regional; iii. professores do ensino técnico e médio da escola procurando debater com eles sobre a necessidade de uma formação contextualizada de nossos estudantes e saber suas opiniões sobre a organização curricular do atual curso técnico em agropecuária da EAFM; iii. dirigentes de instituições ligadas ao setor agrícola do estado (pública, privada, ONGs, associações de produtores rurais e cooperativas agrícolas) que tenham em seu quadro de pessoal egressos formados na EAFM, indagando e discutindo sobre se a formação desses profissionais está adequada à realidade amazônica, se os mesmos estão desempenhando de maneira satisfatória a tarefa de contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais do estado e quais as sugestões que estes dirigentes podem dar para a melhoria da formação desses profissionais no âmbito da EAFM e; iv. egressos da EAFM que estão trabalhando no setor rural solicitando informações se os conhecimentos adquiridos na EAFM estão contribuindo de maneira satisfatória para que os mesmos se engajem no mercado de trabalho de forma a contribuir para a consolidação da agricultura familiar com bases sustentáveis dentro de uma perspectiva agroecológica ou se eles estão saindo com perfil profissional para atender a demanda da agricultura convencional de bases patronal ou empresarial.

Na fase de coleta de dados no campo, foram utilizadas duas técnicas de investigação, a entrevista semi-estruturada (anexo 01) com os professores dos ensinos técnico e médio da EAFM, dirigentes da atual diretoria da escola, dirigentes de instituições (públicas, privadas, associações e cooperativas, ONGs, etc.) ligadas ao setor primário onde trabalham egressos da escola e ex-alunos da EAFM, pois esta técnica permitiu um contato maior com os envolvidos possibilitando uma melhor interação entre o entrevistador e o entrevistado. Aos estudantes e egressos utilizamos questionários com questões semi-abertas (anexo 02) por se tratar de um maior número de indivíduos.

Numa pesquisa como esta onde se pretende contribuir, com as conclusões de nossa pesquisa, para uma maior reflexão sobre as práticas e sobre os próprios objetivos da instituição, a metodologia de base qualitativa nos forneceu o necessário suporte, apoiando a nossa inserção no ambiente pesquisado, ao tempo em que a literatura nos apoiou para analisar os dados, com o distanciamento necessário a uma reflexão crítica sobre os mesmos, garantindo assim uma elaboração mais efetiva em direção aos objetivos propostos.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Objetivando confrontar as ações pedagógicas da EAFM com as políticas públicas referentes ao Ensino Agrícola no país e no estado do Amazonas, a análise dos resultados da pesquisa iniciou-se, primeiramente, com a revisão dos documentos oficiais do MEC/SETEC referente às políticas e propostas do Governo Federal para a Educação Profissional, relativas ao Ensino Agrícola. Revisamos também os documentos oficiais da Escola Agrotécnica Federal de Manaus referente às suas propostas pedagógicas.

Após análise dos documentos oficiais, realizamos as análises da pesquisa de campo (questionários e entrevistas) referente à coleta de informações dos estudantes, egressos e professores da EAFM, bem como dos dirigentes de órgãos ligados ao setor primário que tem egressos da EAFM em seu quadro funcional. A preocupação nessa análise foi sempre realizar um diálogo com o referencial teórico utilizado na dissertação.

5.1. Análise de Documentos Oficiais

Estas análises foram feitas tomando-se como base os documentos oficiais como Leis, Decretos Federais, Resoluções e Pareceres de órgãos ligados ao MEC/SETEC, buscando subsídios legais para a contextualização do ensino agrícola nas Escolas Agrotécnicas Federais. Buscamos nesta análise uma leitura crítica a respeito da postura do MEC, enquanto Ministério responsável pelas Políticas Educacionais do país, a respeito da valorização das particularidades regionais nas propostas pedagógicas das Escolas Agrotécnica Federais.

Outros documentos analisados referem-se aos documentos oficiais da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, procurando identificar se a referida escola contempla, em seu projeto pedagógico e em suas ações, a contextualização da Amazônia, procurando formar profissionais com perfil voltado para o desenvolvimento sustentável e para a agricultura familiar com bases agroecológicas.

A análise desses documentos foi feita sempre dialogando com o referencial teórico utilizado na pesquisa e foi de fundamental importância para serem confrontados com os questionários e as entrevistas aplicadas.

5.1.1. Análise de documentos oficiais do MEC/SETEC

I. LDB e Ensino Profissional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca um capítulo específico para a Educação Profissional (artigo 39 ao artigo 41). O que se observa neste capítulo, em seu primeiro artigo (art. 39), é a importância dada à formação do estudante no ensino profissional voltado não para o desenvolvimento da capacidade intelectual do indivíduo, mas sim para desenvolver aptidões para a vida produtiva, ou seja, preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Carneiro (1998) reforça e valoriza essa tese de que o objetivo da Educação Profissional é preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Ele diz que

as normativas da Educação Profissional no Brasil antes da Lei 9394/96 estiveram quase sempre divorciadas das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico do País, das políticas sociais voltadas para o trabalho produtivo e para a

geração de renda e de estratégias fecundadoras de parcerias de integração (CARNEIRO, 1998, p. 106).

Como se vê ele enfatiza a importância do atrelamento da formação profissional ao setor produtivo, sem preocupações com a formação intelectual e crítica do profissional para atuar neste mercado. Reforça também a importância do caráter de terminalidade da Educação Profissional, diminuindo a possibilidade do estudante em prosseguir seus estudos em nível superior reforçando a separação da Educação Geral do Ensino Profissional. Esta observação vai ao encontro das afirmações de Carvalho (1998) que reforça essa análise ao afirmar que "*o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil sempre esteve atrelado à realidade do sistema produtivo e à organização das sociedades do ponto de vista econômico e social*".

Soares (2003), em seu estudo sobre o Ensino Técnico no Brasil e em particular o agrotécnico, sintetiza essa realidade afirmando que uma questão se coloca no centro das discussões do ensino agrícola: a questão da preparação para o trabalho. A autora afirma que

ao estudar a problemática do Ensino Técnico no Brasil, em particular do Ensino Agrotécnico, uma questão se coloca no centro das discussões: a questão mesma da preparação para o trabalho- a profissionalização, que é colocada enquanto preparação para o trabalho. Uma preparação que deixa de lado o caráter educativo global da escola. Isso se coloca com maior ênfase na atualidade, com a nova legislação educacional, que retira a educação profissional do contexto da educação básica, transformando-a em um apêndice, em nome da competitividade, da flexibilização, do aligeiramento e/ou enxugamento de currículos e programas, com a promessa de uma rápida absorção pelo mercado de trabalho (SOARES, 2003 p. 14).

Ao analisar a afirmação da autora, verificamos que o atrelamento da educação profissional com o mercado de trabalho ainda ocorre nas instituições de ensino profissionalizante do país. Mesmo com a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5154/04, essa relação ainda ocorre, pois o Decreto 5154/04 integrou o Ensino Profissional ao Ensino Médio, mas deixou aberto para as instituições continuarem, caso queiram, com a separação e com a oferta de cursos sequenciais (pós-médio) de curta duração (um ano a um ano e meio), desatrelando o ensino médio do profissional e acelerando a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

essa perspectiva concordamos quando Soares (2003) diz que a soberania e o desenvolvimento de um país está diretamente ligada a uma universalização da educação básica para atender às demandas mais diversas, seja no campo econômico ou nas relações sociais.

Outra observação importante referente à Educação profissional na LDB, refere-se ao art. 41 que menciona que *o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão dos estudos* (BRASIL, 1996). Este artigo foi bastante feliz ao abrir uma possibilidade enorme para que as instituições planejassem o reconhecimento do currículo oculto através dos reconhecimentos dos saberes populares da comunidade onde as mesmas estão inseridas, realizando uma relação harmoniosa entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, desenvolvendo um planejamento curricular adequado às reais necessidades e características da sociedade onde a escola esteja inserida. Porém, observou-se na pesquisa que a EAFM não possui nenhuma estratégia de reconhecimento e utilização dos saberes populares em sua proposta pedagógica. Em entrevista com os professores, uma

pequena minoria soube definir o real significado do termo currículo oculto e se sustentam apenas no conhecimento científico puro e aplicado como forma de chegar ao conhecimento.

Diante dessa análise, verificamos que apenas quatro capítulos destinados a Educação Profissional na LDB, mostram a pouca importância dada a essa modalidade de ensino na respectiva lei. Observa-se claramente que, nestes quatro capítulos, a questão da adequação dos currículos à realidade regional e às características próprias e específicas da região não é sequer mencionada, salvo o que relata o art. 41 quando trata do reconhecimento dos conhecimentos adquiridos na vida produtiva dos estudantes, como forma de progressão no ensino. Percebe-se a clara preocupação em associar a educação profissional às demandas do mercado de trabalho e ao setor produtivo, ao invés de atrelar a educação profissional à educação básica, buscando a formação integral do estudante em uma perspectiva crítica.

II. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 e articulação do Ensino Profissional com a Educação Básica

Este Decreto Federal regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, referente à Educação Profissional e revoga o Decreto nº 2.208/97. Este decreto surgiu após várias discussões da sociedade contra a separação do ensino profissional da educação básica imposta pelo Decreto 2.208/97. Os questionamentos da sociedade ao atrelamento da educação profissional às demandas do mercado de trabalho imposto quando da separação da Educação Profissional da Educação Básica, fez o governo assinar o Decreto 5.154/04, que não proibiu as modalidades de ensino concomitantes e sequenciais, porém adicionou a modalidade de ensino de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Com relação a adequação curricular dos cursos técnicos a realidade regional, o referido Decreto no inciso III do art. 4º afirma que *"a educação profissional de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.396 de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004)".* Essa afirmação garante uma liberdade à instituição, haja vista que o Projeto Pedagógico é um documento próprio e específico de cada instituição de Ensino e ele define quais cursos a instituição deverá ofertar e qual o perfil profissional desejado para cada curso, de acordo com a realidade regional. A preocupação se dá em virtude da instituição elaborar seu Plano Pedagógico buscando subsídio externo ao ambiente escolar, procurando identificar as realidades através de uma ampla discussão com as comunidades (externa e interna), sob pena do Projeto Pedagógico não refletir a realidade regional.

De acordo com o PARECER CNE/CEB Nº. 39/2004 "a articulação é a nova forma de relacionamento entre educação profissional e Ensino Médio. Não é mais adotada a velha forma do meio a meio entre as partes de educação geral e de formação especial no ensino médio, como havia sido prevista na reforma citada pela Lei 5.692/71".

III. Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola de Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC: versão para discussão

Este documento teve como objetivo subsidiar as discussões que a SETEC/MEC solicitou que ocorressem no âmbito das instituições de Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Tecnológica. Essas discussões culminaram com os Ciclos de Seminários Regionais e Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O

seminário da região norte ocorreu nos dias 29 e 30 de abril de 2008 na Escola Agrotécnica Federal de Manaus – AM, cujo tema foi "A Resignificação do Ensino Agrícola".

Este documento também visou contribuir para a discussão de uma estratégia de ensino que tenha o trabalho como princípio educativo, baseado nas demandas de produção e desenvolvimento socioeconômico sustentável. Esta estratégia de ensino orientada por este documento baseia-se no pensamento de Saviani quando este afirma que "toda a educação organiza-se a partir do conceito de trabalho, conseqüentemente, toda a organização escolar tem por fundamento a questão do trabalho" (SAVIANI, 1989, p. 08).

As considerações levantadas no bojo deste documento enfatizam claramente a necessidade e importância de uma relação direta das particularidades do ensino agrícola com as peculiaridades dos sistemas produtivos regionais, enquanto elementos fundamentais para a formulação de uma política educacional agrícola que possa dar conta ao mesmo tempo dos aspectos econômicos, sociais e ambientais da região onde a escola esteja inserida. Verifica-se nessa análise a importância de um ensino agrícola contextualizado, que leve em consideração em sua proposta pedagógica, as particularidades regionais em toda a sua dimensão: política, ambiental e social. O mesmo documento reforça que uma das principais particularidades que as instituições de ensino devem levar em consideração em seu projeto pedagógico é a origem dos estudantes das escolas agrotécnicas federais que, na sua grande maioria, é composta por estudantes oriundos da zona rural, filhos de pequenos produtores e detentores de um saber acumulado na família e na vivência com o mundo rural. Nesse aspecto, destacamos a importância do aproveitamento e valorização dos saberes populares na proposta pedagógica das escolas, como forma de adequação de seus componentes curriculares com a experiência de vida dos estudantes.

Verifica-se a preocupação do documento com o avanço tecnológico no campo, pois, ao atrelar o processo produtivo ao planejamento pedagógico da escola, pode levar as ações desta escola para uma agricultura empresarial com a produção voltada para as grandes empresas rurais, distanciando estes estudantes da agricultura familiar e dos movimentos sociais. Desta forma, segundo o documento em análise, a escola perde sua característica de agente de construção e conquista do saber e da cidadania, passando a ser simplesmente uma formadora de mão de obra para a produção.

Com relação à caracterização da agricultura familiar, os movimentos sociais e a agroecologia, contextualizados na organização curricular, bem como a concepção do projeto pedagógico das escolas agrícolas, a SETEC, através deste documento, enfatiza a necessidade de:

- O ensino agrícola precisa ser uma educação voltada para uma formação emancipatória que, além de atender as particularidades **locais e regionais**, ofereça subsídios para o cidadão trabalhador poder pensar e tomar decisões autonomamente e determinar seus próprios caminhos;
- As instituições de ensino agrícola, entre outras atribuições, precisam interagir de forma efetiva com a comunidade nas quais estão inseridas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local e regional, rompendo com a supremacia de um modelo de alta entrada de insumos;
- O ensino agrícola necessita adotar uma organização curricular e estratégia de ensino que atenda também as demandas dos movimentos sociais e da agricultura familiar e capaz de formar técnicos éticos e comprometidos com as causas sociais e preservação ambiental;
- Deve formar profissional tendo como fundamentos a agroecologia e o desenvolvimento sustentável;

- Buscar num currículo com vocação regional, mas sem perder o viés generalista, uma alternativa para o desenvolvimento regional, a manutenção do aluno na propriedade e o atendimento aos movimentos sociais e da agricultura familiar;
- Superar a frase "aprender a fazer e fazer para aprender" pela frase "aprender a aprender" dando condições ao técnico de adequar as modificações de um mundo do trabalho em constante mutação;
- Transformar as unidades educativas de produção (UEP's) efetivamente em laboratórios didáticos para o desenvolvimento e execução de práticas agropecuárias de ensino, tendo a pesquisa como princípio pedagógico.

IV. Documento referente à Resignificação do Ensino Agrícola: relatório consolidado da região norte

O documento analisado refere-se ao relatório final do Seminário de Educação Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo tema foi a *"Resignificação do Ensino Agrícola"*, realizado na Escola Agrotécnica Federal de Manaus – AM nos dias 29 e 30 de abril de 2008. O evento foi promovido pelo Ministério da Educação através de Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e contou com representantes das instituições da rede Federal de Educação Profissional da Região Norte, além de parceiros da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, entre eles destacamos a presença dos seguintes parceiros: Centro Nacional de Pesquisa da Amazônia Ocidental, ligado a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – CPAA/EMBRAPA, Secretaria Estadual de Educação, Faculdade de Ciências agrárias da Universidade Federal do Amazonas - FCA/UFAM, Secretaria de Estado de Produção Rural - SEPROR, Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia - SDS, etc. Também participaram do evento representantes de instituições não-governamentais e movimentos sociais, como: Casa familiar Rural do município de Boa Vista do Ramos, cooperativas agrícolas e associações de produtores rurais.

Este Seminário baseou-se no documento *"Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC"*. Segundo o documento, o objetivo do seminário foi discutir um novo conceito para a formação agrícola, de forma que esta responda a todas as demandas e desafios do momento atual e do futuro. Logo no início do documento, percebe-se a importância que o mesmo dá à agricultura familiar, produção orgânica e pequenas propriedades como uma nova cultura de trabalho e de organização social que se tornam importantíssimas para a concepção de políticas pedagógicas e curriculares dos cursos técnicos das escolas de ensino agrícola do país.

Na abertura do evento, o Diretor Geral da EAFM falou sobre a importância de se discutir nesse encontro os fundamentos da sociedade que devemos construir tendo na agroecologia e no desenvolvimento sustentável os pilares para a construção dessa sociedade. Como podemos perceber o atual gestor da EAFM também reconhece a agroecologia, o desenvolvimento sustentável e a agricultura familiar como modelo e parâmetro para a organização curricular e as ações pedagógicas para formação de técnicos em agropecuária na EAFM.

A equipe organizadora do evento ressaltou que as discussões sobre a formação técnica nas instituições de ensino agrícola no país serão norteadas nas seguintes temáticas:

1. O trabalho como princípio Educativo;
2. A agroecologia como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva;
3. A existência de diferentes segmentos sociais e suas culturas com fundamento sociológico da cidadania;
4. A preservação/conservação dos recursos naturais com foco para a manutenção da vida;

5. O célebre intercâmbio cidade-campo como dinâmica de (re) organização do espaço (territorial, geopolítico, administrativo, etc.) e;
6. A pesquisa como princípio educativo e científico.

(FONTE: "Resignificação do Ensino Agrícola" – Relatório Consolidado da Região Norte)

Como podemos observar, a exemplo dos demais documentos analisados nesta pesquisa, a agroecologia, o desenvolvimento sustentável e a agricultura familiar ganham ênfase como norteadora no planejamento pedagógico das escolas agrícolas da rede federal de ensino. Essa ênfase se torna mais evidente e essencial nas escolas que estão localizadas na região norte do país devido suas características sociais, política, ambientais e econômicas.

Após as discussões realizadas nos diversos grupos de trabalho, as sugestões apresentadas pelos participantes foram às seguintes, observando-se que destacaremos aqui apenas as sugestões referentes ao objeto desta pesquisa, ou seja, contribuições que têm como foco a agroecologia, o desenvolvimento sustentável e a agricultura familiar:

1. Necessidade de estímulo para que as instituições acessem os editais do programa PRONERA e Pró-Jovem como forma de fortalecimento da Agricultura Familiar e oferta de cursos de formação em Agroecologia.
2. Criação e ampliação de editais específicos para a agroecologia, no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do MEC.

Verificamos, ao ler o relatório consolidado e em conversas com alguns participantes, as seguintes questões que merece serem abordadas nesta análise.

1. Percebe-se claramente, através das discussões travadas, que muitos participantes do evento não aprofundaram a leitura sobre ensino agrícola e não travaram uma discussão prévia em suas instituições, objetivando trazer, ao seminário, propostas com contribuições da escola de origem;
2. A preservação da floresta amazônica e o desenvolvimento sustentável foi amplamente defendida pelos participantes;
3. A organização curricular deve ser orientada para a realidade e vocação das populações da região, composta por ribeirinhos, indígenas e quilombolas. Os conhecimentos transmitidos, aos alunos pelas instituições, possam contribuir como alternativas para o desenvolvimento e melhoria das condições de vida dessas populações.

Percebe-se, neste documento, também a preocupação dos participantes em adotar estratégias de ensino que envolva conhecimentos voltados para a realidade regional baseada na agroecologia, no desenvolvimento sustentável e na formação geral do estudante.

V. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Este documento faz parte da política de desenvolvimento e valorização da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica do MEC/SETEC. Ele agrupa os cursos técnicos de diversas áreas profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica (Parecer CNE/CEB N° 39/2004)²⁰ e de acordo com as características produtivas. O curso técnico em Agropecuária está agrupado na área profissional de recursos naturais com mais quatorze cursos.

²⁰ De acordo com o Parecer CNE/CEB n°. 16/2004 que trata da aplicação do decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico_parecer392004.pdf. Acessado em 29 de julho de 2009.

Ao analisar este documento, percebem-se poucas questões abordadas a respeito da estrutura curricular dos cursos técnicos e, em especial, o de agropecuária. Porém, o mesmo destaca que este documento cumpre a função de apresentar denominações que deverão ser adotadas por todas as instituições do país dentro de cada perfil de formação, mas, por outro lado, não impede o atendimento às peculiaridades regionais nos planos de cursos de cada instituição, possibilitando currículos com diferentes linhas formativas, adequando-o as especificidades regionais (BRASIL: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 2007).

A área de recursos naturais na qual o curso técnico está inserido traz como eixo norteador à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social, ou seja, no planejamento pedagógico do curso técnico em agropecuária, a escola deve ter como eixo principal este tripé. Na concepção da grade curricular deve integrar a ética, desenvolvimento sustentável, cooperativismo, consciência ambiental e empreendedorismo.

5.1.2. Análise de documentos oficiais da EAFM

I. Plano de Desenvolvimento Institucional da EAFM – PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI bem como os demais planos (pedagógicos e de cursos) devem explicitar claramente o posicionamento da instituição a respeito de sociedade, de educação e de ser humano e assegurar o cumprimento de suas políticas e ações. Segundo Veiga (2004, p. 16), os projetos, os planos e o currículo, muito mais que documentos técnico-burocráticos da instituição, devem ser considerados instrumentos de ação política e pedagógica que garantam uma formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

Segundo a autora, os desafios que devem ser superados pela instituição na construção coletiva de seu PDI é a consonância que o mesmo deve ter com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI ²¹, pois essa consonância deve apresentar a forma como a instituição pretende concretizar seu projeto educacional, definindo as metas a serem alcançadas nos períodos de tempo definidos e os recursos humanos e materiais necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas.

O PDI elaborado, para um período determinado, também é o instrumento de gestão que considera a identidade da instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho sua missão, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo e apresenta os seguintes eixos temáticos: perfil institucional, gestão institucional (organização administrativa, organização e gestão de pessoal, política de atendimento ao discente), organização acadêmica (organização didático-pedagógica, oferta de cursos e programas, etc.), infra-estrutura, aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica, avaliação e acompanhamento de desempenho institucional e cronograma de execução.

O PDI da Escola Agrotécnica Federal de Manaus traça as ações pedagógicas da escola para os anos de 2007 a 2011. a missão da escola contida no plano é

Contribuir para a formação de cidadãos críticos e profissionais, aptos a construir e compartilhar o conhecimento, tornando-os capazes de interagir nos arranjos

²¹ Segundo Veiga (2000) o PPI se constitui em um instrumento político, filosófico e teórico metodológico que norteia as práticas acadêmicas das instituições de ensino.

produtivos do setor primário e de serviços, atuando como agentes de desenvolvimento sustentável na Amazônia (EAFM: PDI, 2007, p. 04).

Importante destacar que na missão a escola se preocupa em formar profissional dentro de uma perspectiva integral, ao afirmar "formação de cidadãos críticos". Como também a preocupação em formar profissionais voltados para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Isto é um avanço em relação aos planos construídos durante a reforma imposta pelo decreto 2.208/97 onde a formação dos profissionais era voltada exclusivamente para atender ao mercado de trabalho dentro de uma ótica capitalista.

Quanto às finalidades da instituição, o PDI ainda está trabalhando tendo como referência o Decreto 2.208/97, revogado pelo decreto 5.154/04. Porém, na missão fica clara que a escola trabalha em três linhas: 1) Oferta de educação profissional e tecnológica; 2) pesquisas tecnológicas para o desenvolvimento de novos processos produtivos e serviços, em articulação com os setores produtivos e; 3) desenvolvimento de estratégias de educação continuada.

Nos objetivos institucionais contidos no PDI verificamos que, em nenhum momento, em sua proposta pedagógica, ele destaca ações voltadas para atender a agricultura familiar e os movimentos sociais. Em um de seus objetivos ela destaca "desenvolver educação profissionalizante nos diversos níveis, básico, técnico e tecnológico, capacitando profissionais para o mundo do trabalho, investindo no fortalecimento da cidadania (EAFM: PDI, 2007, p. 05)". O termo mundo do trabalho, em nosso entendimento é muito vasto, indo desde o mundo do trabalho de base capitalista que explora o trabalhador rural e sua família, até o mundo do trabalho numa perspectiva social, baseado no cooperativismo e associativismo com dimensões ecológicas. Sentimos a falta dessa concepção de mundo do trabalho citado no documento.

Outro ponto a destacar, nos objetivos contidos no PDI da EAFM, é quando afirma que a EAFM deve "colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviço da região, através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral (EAFM: PDI, 2007, p. 05)". Esta articulação é de suma importância para o desenvolvimento dos objetivos propostos pela instituição, porém não fica claro que tipo de sociedade a instituição deseja se articular. Quando fala em colaborar com o desenvolvimento agropecuário e agroindustrial, acredito que deveria trocar por "colaborar com o desenvolvimento das comunidades familiares que trabalham no setor agropecuário e agroindustrial do Amazonas".

Em seus objetivos, contidos no PDI, a instituição em momento algum cita articulação constante com a sociedade composta por agricultores familiares, associações de produtores familiares, cooperativas, ONG's e órgãos voltados para a agricultura familiar, com o objetivo de atualização constante da proposta pedagógica, ações e currículos de seus cursos técnicos.

Analisando o item 1.9 "Políticas de Ensino" (PDI, p. 10), encontramos a seguinte frase: "*O diretor das políticas de ensino deve ser o Projeto Político Pedagógico, através do qual é possível estabelecer critérios e diretrizes para pesquisas científicas e de extensão, relações com a comunidade, parcerias e ainda, facilitar o processo de avaliação contínua da instituição. Atualmente, a EAFM-AM não possui PPP, sendo nossa meta durante a vigência deste Plano de Desenvolvimento Institucional, construí-lo. (EAFM: PDI, 2007, p. 10).*". Verifica-se nessa frase um grande equívoco da instituição, pois o PDI, segundo Veiga (2000), é o instrumento de gestão que demonstra a identidade da Instituição, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõem as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Portanto, o Projeto Político Pedagógico (hoje é o Projeto Pedagógico Institucional - PPI), é um componente do PDI. Então o equívoco da instituição foi aprovar o PDI incompleto, haja vista que o PPI até hoje não foi concluído na referida escola. Com isso, o item políticas de ensino, algo extremamente importante na

concepção de um PDI, ficou vago, não dando condições para verificar em qual linha a escola está traçando o seu ensino.

Com relação à Política de Extensão e Pesquisa contida no PDI da EAFM, o mesmo destaca que

A Escola Agrotécnica Federal de Manaus dispõe de uma Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) subordinada à Coordenação Geral de Produção e Pesquisa (CGPP), conforme Organograma em anexo. (Ver anexo 1). A COPEX vem atuando de modo incipiente na área da pesquisa e extensão dada à ausência de uma política interna voltada para o desenvolvimento de programas fomento à pesquisa e à extensão, acentuada pela falta da cultura, por parte do corpo técnico-pedagógico, de elaboração de projetos complementares ao ensino e ao processo de formação profissional dos alunos, além da deficiência de infra-estrutura e de recursos financeiros específicos para a implementação dos mesmos. As práticas na elaboração de projetos e captação de recursos externos, ainda se encontram de forma muito pontual e individualizada, refletindo apenas no interesse de poucos profissionais da Instituição por iniciativas que busquem, com o uso do método científico, o aprimoramento e desenvolvimento de técnicas voltadas para a agricultura familiar (EAFM: PDI, 2007, p. 10 e 11).

Esta afirmação demonstra um dos principais problemas que a instituição possui para adequar suas ações a realidade regional, pois é através de um projeto de extensão da escola com as comunidades, que os coordenadores de ensino, professores e estudantes terão um contato com as comunidades, possibilitando, assim, que a escola como um todo tenha uma noção da realidade da região onde a mesma está inserida. É através de um projeto de extensão que os estudantes conhecerão a realidade da agricultura familiar, perceberão seus problemas e, com a ajuda dos professores e junto com os agricultores, poderão discutir propostas viáveis para a solução de seus problemas.

Não queremos aqui afirmar que um projeto de extensão por si só será suficiente para contribuir para uma proposta pedagógica de curso com características pedagógicas voltadas para a realidade produtiva e social das populações do setor rural do Amazonas, formando profissionais com perfil para atender esta realidade. A escola também necessita de outras políticas de interação com a comunidade, como dias de campo, estágio de vivência, projetos e propostas de trazer as lideranças comunitárias para dentro da escola. Um exemplo negativo foi à própria construção do PDI no qual não se observou, nas atas de reuniões e no próprio corpo do PDI, a participação das lideranças comunitárias na elaboração do plano. Fica complicado elaborar um plano que irá conduzir a política de uma instituição que tem como propósito formar profissionais para atender a uma demanda de uma determinada comunidade, se a própria instituição não vivencia os problemas dessa comunidade.

Analisando, ainda, a relação escola-comunidade dentro da PDI da EAFM o mesmo afirma que

com o objetivo de realizar permanente integração da Escola com a comunidade e o setor produtivo, o Conselho Técnico Profissional subsidia a Direção-Geral nos assuntos concernentes à criação, atualização, extinção e organização didática dos cursos e programas de ensino (EAFM: PDI, 2007).

Verifica-se nessa citação do PDI que uma das atribuições do Conselho Técnico Profissional da EAFM é realizar integração da escola com a comunidade, porém ao entrevistar o Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional (Diretor de Ensino) o mesmo informou que este conselho não existe na Escola há mais de dez anos e que é intenção da atual diretoria dar posse a este conselho até o ano que vem. Portanto, a exemplo da Coordenação de Pesquisa e Extensão – COOPEX, o Conselho Técnico Profissional, por não existir, deixa uma lacuna na escola com relação à integração com a comunidade.

II. Projeto Pedagógico Institucional - PPI

Este documento se constitui em um instrumento político, filosófico e teórico metodológico que norteia as práticas acadêmicas das instituições de ensino, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão, objetivos gerais e específicos da instituição. Segundo Veiga (2000), em sua fundamentação, o PPI deve expressar de modo abrangente, o papel da instituição e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à formação crítica do cidadão e do futuro profissional, na busca da articulação entre o real e o desejável. Neste sentido, busca-se um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, com participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade. Para que o PPI atenda às necessidades da comunidade onde a instituição esteja inserida, faz-se necessário que esta instituição conheça a realidade dessa comunidade, pois do contrário, o PPI terá grande possibilidade de ter apenas uma função de atender exigências legais e não ser um instrumento de orientação das ações pedagógicas da instituição.

Ao analisar o PDI da EAFM, foi verificado que o PPI da referida escola não estava feito, na oportunidade traçamos um comentário baseado em referências, que o PPI é um instrumento que deve estar contido no PDI, portanto não se pode aprovar o PDI sem a existência do PPI. Ao solicitar o PPI da EAFM para análise, o Departamento de Desenvolvimento Educacional da EAFM confirmou a informação contida no PDI, ou seja, o que a escola possui é apenas uma minuta de um possível PPI que até agora passou apenas por duas reuniões com os professores da EAFM, onde foram anotadas algumas sugestões. Porém as discussões não avançaram e o PPI encontra-se apenas como um documento de intenções para ser transformado em PPI.

Ao entrevistar o Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional da EAFM que ocupava a função em 2008, o mesmo informou que esta minuta do PPI foi feita por ele e levada para discussão em duas reuniões com a participação somente dos professores, sem envolver os alunos, pais técnicos administrativos e representantes dos movimentos sociais. Solicitei cópia das atas destas reuniões para verificar o que realmente foi discutido, porém não foram encontradas as atas. Diante dessa situação a análise foi feita a partir dessa minuta. O Diretor também informou, em entrevista, que antes dele e sua equipe assumirem o departamento, a gestão anterior contratou uma consultoria pedagógica para elaborar o PPI, mas ao assumir o departamento o mesmo juntamente com sua equipe, não encontrou nenhum documento realizado por esta equipe de consultoria contratada pelo gestor anterior.

Ao analisar o início do documento, o mesmo afirma que

o PPI resulta de uma construção coletiva, fruto de um amplo debate iniciado a alguns dias nesta escola, será concebido de forma proativa com o propósito de preparar a EAFM para o intenso processo de mudanças que tem impactado a sociedade contemporânea nos setores econômicos, político, social, científico, tecnológico, educacional e cultural.

O que se evidenciou nas entrevistas com alunos e servidores foi que essa minuta de PPI não passou por esta construção coletiva como afirma o documento. Apenas duas reuniões foram realizadas e sem a presença da maioria dos professores. Um dado interessante, que merece atenção no PPI analisado, é a ênfase dada na caracterização da região amazônica (problemas ambientais, pobreza e concentração nas cidades), que essas características negativas podem ser minimizadas com uma educação de qualidade e voltadas para as características regionais, ou seja, o PPI nesse ponto aponta para uma educação voltada para a realidade amazônica.

Quando o PPI fala sobre a organização curricular dos cursos, o mesmo apresenta de forma vaga sobre o norte que o PPI deve dar para a organização curricular dos cursos. O documento utiliza termos como "deverá", "poderão ser utilizados", "devem ocorrer", ou seja, fica muito vaga a forma como o PPI orienta a organização curricular dos cursos. Acredito que o PPI é um documento norteador para a organização pedagógica da escola, portanto deve definir de forma clara e objetiva os caminhos a serem percorridos pela instituição.

A grande lacuna analisada e percebida no PPI da EAFM, diz respeito ao perfil profissional de conclusão dos profissionais formados na escola. O PPI não fala como deve ser este profissional, qual a concepção de mundo que este profissional deve ter, de que forma a escola chegou a este perfil, ou seja, este item, tão importante para a elaboração do plano de curso, ficou totalmente vago no PPI.

Outro ponto que destaco nesta análise é a total ausência das formas de articulação da escola com a comunidade. É inconcebível formar profissionais para atender a uma demanda de uma determinada comunidade, se o PPI não traça formas da escola interagir com a comunidade. Essa interação deve ser constante e participativa através de um excelente trabalho de extensão, pois só entendendo e interagindo com a comunidade, a escola poderá atender suas demandas através da formação de profissionais voltados para atender a realidade em que a escola esteja inserida. Só através dessa interação é que os currículos poderão ser adequados e modificados de acordo, sempre, com a realidade social, cultural e ambiental da comunidade.

III. Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária - PPC

Em consonância com o PDI e com PPI, cada curso deve elaborar seu próprio projeto pedagógico, tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação a qual está relacionado. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Pois é ele que define a identidade formativa do curso nos âmbitos humano, científico, social e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégias para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento.

Neste projeto de orientação acadêmica devem constar, dentre outros: a contextualização do curso na realidade social, o que possibilita articula-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional (VEIGA, 2000).

A Escola agrotécnica Federal de Manaus, baseada no Decreto Federal nº 5.154/2004 institui o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, tendo como eixo central à agricultura familiar numa visão agroecológica de produção, de acordo com as peculiaridades regionais (EAFM: Plano de Curso de Agropecuária, 2008, p. 5).

Como se vê no início do plano de curso de agropecuária integrado ao ensino médio, o mesmo faz uma referência ao público alvo que o curso está voltado (agricultura familiar) e o enfoque científico que o mesmo está adotando (Agroecologia). Isso demonstra a preocupação

que o plano tem em formar profissionais voltados para atender a realidade e peculiaridade regional da Amazônia. Preocupação esta que não ficou bem clara no PDI e, principalmente, no PPI da EAFM.

Com relação às pessoas que colaboraram na elaboração, o plano diz que as informações contidas no Plano de Curso resultam de um trabalho coletivo, que contou com a participação de representantes das diversas áreas de conhecimento desta Instituição Federal de Ensino. Porém o mesmo não menciona se houve participação das empresas de pesquisa e extensão, associações, cooperativas, profissionais liberais do setor primário, etc. Um projeto de curso elaborado com apenas participação da escola corre o risco de não satisfazer a necessidade da sociedade, correndo o risco dessa articulação com a comunidade só aparecer no plano escrito e não se concretizar durante a sua execução. Desta forma, observa-se um contrasenso no plano, pois conforme citamos, o plano afirma que o eixo central do curso é a agricultura familiar e a agroecologia como princípio científico, e em momento algum, seja no PDI, PPI e no Projeto de Curso fica claro quais e de que forma as comunidades participaram na elaboração e concepção do curso.

De acordo com o plano de curso, o objetivo geral do curso é formar técnicos em agropecuária capazes de atuarem como agentes de desenvolvimento local, desempenhando atividades de produção e extensão, atuando de forma ética e cidadã, tendo como foco os arranjos produtivos locais, a agricultura familiar, a economia solidária, a sustentabilidade ambiental, social e econômica. Esse objetivo, no nosso ponto de vista, está perfeito, pois não enfatiza em primeiro plano a formação de mão de obra para atender à demanda do mercado de trabalho e sim aborda a formação de um profissional ético e consciente de seu papel na sociedade. Quanto aos objetivos específicos, o projeto menciona que o curso deve: Desenvolver atitudes de respeito à diversidade cultural, gênero e meio ambiente; difundir modelos de produção baseados na solidariedade, na ética, no respeito ao ser humano e ao meio ambiente; possibilitar os conhecimentos teóricos e práticos ligados ao seu campo de atuação; propor alternativas para resolução de problemas na agropecuária, a partir da análise e diagnóstico da realidade local e regional; proporcionar desenvolvimento ao educando, enquanto cidadão, incluindo a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico; favorecer a construção da identidade do educando, enquanto agente social e político que vive no campo; desenvolver a cultura empreendedora (EAFM: Plano de Curso de Agropecuária, 2008, p. 8). Esse objetivo também está de acordo com uma visão moderna de concepção de ensino, voltado para a formação do cidadão enquanto sujeito transformador da sociedade. E não apenas como mão de obra qualificada para atender a uma determinada demanda de mercado.

Verificamos nesses objetivos uma boa vontade de integração da escola com a sociedade, além de uma profunda preocupação em formar profissionais voltados para a realidade regional. Contudo, verificamos um total desentendimento entre o plano de curso com o PDI e PPI da mesma escola. Parece que o plano foi realizado por uma equipe totalmente diferente da equipe que confeccionou o PDI e o PPI. Ao passo que o plano de curso tem que ser algo que esteja dentro do PPI e os dois complementem o PDI. Algo que não acontece nesse caso.

Com relação ao público alvo, ou seja, o perfil dos candidatos a estudantes na EAFM, o Plano diz que esses candidatos devem ter: comprovação de conclusão do Ensino Fundamental na modalidade regular; aprovação, no limite das vagas oferecidas, em processo seletivo definido em edital; transferência de outra Instituição Federal de Ensino com atuação no setor agropecuário; convênios com associação de produtores, sindicatos rurais, colônias de pescadores, quilombolas, representações indígenas, respeitando o limite de cotas contidas nos mesmos (EAFM: Plano de Curso de Agropecuária, 2008, p. 9). Percebe-se que em momento algum, cita estudantes filhos de produtores de agricultura familiar, nem tampouco informa

estratégias para facilitar o ingresso destes estudantes. Se no objetivo geral do curso e nos objetivos específicos fica clara a preocupação em formar profissionais que irão contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida dos produtores familiares, seria coerente a escola ter como alvo os filhos destes produtores, pois acreditamos que o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida desses produtores passa obrigatoriamente por uma educação profissional de qualidade e pela facilitação ao acesso dessa educação de qualidade.

A análise do plano de curso tem como foco principal observar se o curso através de sua organização pedagógica está voltado para atender às características das populações tradicionais da região amazônica, buscando o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida dessas populações, haja vista que 77% dos estabelecimentos rurais do estado do Amazonas são compostos por agricultores familiares (CENSO AGROPECUÁRIO, 1996). Logo, o curso deve estar voltado para as características e demandas desse grupo social do meio rural, onde uma grande parcela dos estudantes da EAFM são oriundos e vivem no meio rural, filhos de agricultores familiares, que trazem para a escola toda uma gama de conhecimentos populares e características sociais e culturais próprias.

Ao analisar o plano de curso, não foi observada nenhuma estratégia pedagógica que tenha como objetivo o aproveitamento dessas experiências e conhecimentos populares trazidos pelos estudantes, bem como a valorização e respeito as suas características sociais e culturais. Verifica-se a necessidade de estratégia de articulação do currículo formal com o currículo oculto, objetivando o fortalecimento dessas riquezas trazidas pelos estudantes. Moreira (2002), afirma que o currículo oculto faz referência aos aspectos da experiência educacional não explicitada no currículo tradicional, oficial ou formal. Porém, faz-se necessário reintegrar, ao currículo oficial, a análise de seu papel na produção e reprodução cultural e social ao lado do currículo oculto. Dessa forma, integrando o currículo oficial ao currículo oculto, a escola estará contribuindo para a formação de profissionais competentes que não esqueçam suas origens culturais e sociais, pelo contrario, reforce-as cada vez mais.

VI. Organização Curricular do curso Técnico em Agropecuária

Importante elemento da organização acadêmica, a organização curricular é concebida como elemento de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentada nos referenciais sócio-antropológico, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos, em consonância com as características sociais, ambientais e culturais da população e do meio onde a escola esteja inserida, bem como o perfil do egresso. Estes referenciais instituem o currículo como um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade regional. É um dos elementos constitutivos do PPC.

O Curso Técnico em Agropecuária da EAFM já está adequado às normas estabelecidas pelo Decreto 5.154/04, ou seja, a denominação do curso é Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (tabela 02). Convém ressaltar que no PDI da mesma escola, o curso ainda está regido pelo Decreto 2.208/97, revogado pelo decreto acima mencionado. Mais uma vez, percebe-se uma distância entre os documentos oficiais da referida escola e própria legislação em vigor.

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pela EAFM, tem organização curricular, na formação geral (ensino médio) anual e a formação profissional, semestral e anual, ofertados em período integral ao longo de 03 (três) anos, num total de 3.880 horas de atividades acadêmicas (EAFM: Plano de Curso de Agropecuária, 2008, p. 18).

A análise procurou buscar informações referentes à matriz curricular do curso técnico em agropecuária (tabela 02), no sentido de verificar se essa matriz traz algum componente que

a diferencie das demais matrizes curriculares dos cursos de outras escolas localizadas em outros estados, ou seja, verificar se as denominações das disciplinas dão um diferencial a um curso ministrado na região amazônica.

Tabela 02: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino médio

	Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série	CH. Total
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	120	120	360
	Estudo das Artes	40	-	-	40
	Matemática	120	120	120	360
	Geografia	80	80	-	160
	História	80	40	40	160
	Filosofia	-	-	80	80
	Física	80	80	80	240
	Sociologia	-	-	80	80
	Química	80	80	80	240
	Biologia	80	80	80	240
	Educação Física	80	80	80	240
	Orientação Educacional	40	-	-	40
	Língua Estrangeira (Inglês)	80	80	40	200
	Informática	-	80	-	80
	Metodologia do Estudo	40	-	-	40
	Sub-Total	920	840	800	2.600
	Desenho Técnico	40	-	-	40
	Topografia	-	40	-	40
	Segurança do Trabalho	40	-	-	40
	Cooperativismo e Associativismo	40	-	-	40
	Olericultura	120	-	-	120
	Culturas Anuais	-	80	-	80
	Fruticultura	-	120	-	120
	Agroecologia	-	-	160	160
	Animais de Pequeno Porte	120	-	-	120
	Animais de Médio Porte	-	120	-	120
	Animais de Grande Porte	-	-	160	160
	Manejo de Animais Silvestres	-	80	-	80
	Processamento de Produtos de Origem Vegetal	-	120	-	120
	Piscicultura Ecológica	60	-	-	60
	Processamento de Produtos de Origem Animal	-	-	120	120
	Gestão I	-	80	-	80
	Gestão II	-	-	80	80
	Irrigação	-	-	40	40
	Construções Rurais	40	-	-	40
	Práticas Agropecuárias I, II e III	120	120	120	360
	Sub-Total	580	760	680	2.020
	Estágio Supervisionado	-	-	200	200
<i>Total</i>		1.500	1.600	1.680	4.780

(FONTE: EAFM; Plano de Curso Técnico em Agropecuária, 2008).

Apesar do plano de curso e da própria matriz curricular enfatizar que o curso técnico em agropecuária da EAFM ser integrado ao ensino médio conforme o que preconiza o decreto 5.154/04, ao analisar o referido plano não foi observado quais as estratégias metodológicas e pedagógicas são utilizadas para atingir essa integração. Ao analisar a matriz acima, verifica-se uma organização curricular onde o ensino médio é organizado em disciplinas e ensino profissional em disciplinas e módulos, de tal forma que fica bastante clara e evidente a separação dos dois ensinos, ao invés de se integrarem. Na análise das entrevistas com os professores e dos questionários dos estudantes, essa realidade se evidencia mais ainda.

Com relação às disciplinas da formação profissional, verifica-se que são iguais às de outros cursos de outros estados, ou seja, ao analisar somente a denominação das disciplinas, não se observa que as mesmas possuem características mais voltadas para a realidade das populações amazônicas e da agricultura familiar, com exceção apenas da disciplina de agroecologia que é mencionada de forma isolada na matriz, ao passo que o ideal é que, segundo Guzman, citado Caporal e Costabeber (2004), a agroecologia possa ser trabalhada de forma interdisciplinar, sendo um referencial científico para as demais disciplinas da formação profissional e geral dos estudantes. Da forma como está sendo colocada na matriz, ela passa a ser uma disciplina como as demais, reduzindo a sua importância como norteadora da formação profissional dos estudantes.

Percebe-se também, a exemplo do que se percebeu ao analisar o PDI, PPI e no Projeto de curso, a ausência de uma disciplina que trabalhe a extensão rural. Verifica-se, com essa observação e confrontando com as entrevistas e questionários, que os estudantes só têm contato com as comunidades em visitas técnicas que têm duração de um ou no máximo três dias, bem como nos estágios pedagógicos. Não existe uma disciplina ou um programa de extensão que coloque os estudantes junto das comunidades, convivendo e vivenciando seus problemas e se relacionando com os produtores.

Não fica explícito também no projeto de Curso, como essa Matriz Curricular foi construída, se houve participação efetiva da comunidade (movimentos sociais e empresas ligadas ao setor primário do estado, bem como egressos que estejam inseridos no mercado de trabalho) em sua elaboração, pois sem essa articulação fica difícil adequar a organização curricular à realidade regional. Segundo Moreira (2004), conforme já destacamos anteriormente, a elaboração de um currículo deve ser focada em cima de uma tendência chamada de Sociologia do Currículo, onde o foco para elaboração de uma proposta curricular deva ser voltado para as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia e currículo e controle social.

A partir dessa concepção de currículo, podemos pensar em um currículo que atenda aos aspectos sociais, políticos, econômicos e éticos da realidade regional, evitando transformar a organização curricular do curso em um emaranhado de disciplinas distribuídas no ano letivo, mas sim em algo que direcione o estudante para uma melhor inclusão social cujo fruto do seu trabalho seja algo que possa contribuir para mudanças no mundo do trabalho e não apenas que reproduza única e exclusivamente o mercado de trabalho que hoje impera no país. Com relação a esta questão, Souza (2002), destaca que o trabalho meramente reprodutivo do poder econômico é algo de mera reprodução econômica da vida humana. O homem constitui-se humano a partir do seu próprio domínio da natureza e modificando-a de acordo com seus interesses e interesses coletivos.

De acordo com as considerações acima, entendemos que o currículo é o principal instrumento capaz de mudar a atual relação educação e trabalho, pois de acordo com a concepção que o currículo foi elaborado, ele poderá segundo Saviani, torná-lo funcional ao sistema capitalista, ou seja, colocá-lo a serviço das classes dominantes. Isso ocorre quando as escolas, através do currículo, apenas qualificam os profissionais para uma perspectiva técnica produtivista para a produção da mais valia e não como um profissional comprometido para o

desenvolvimento e melhoria da qualidade vida das populações menos favorecidas da sociedade em geral e da agricultura familiar em específico.

5.2. Análise das Entrevistas

Conforme mencionado na metodologia, esta pesquisa utilizou a técnica de entrevista semi-estruturada como coleta de dados, direcionada aos professores dos ensinos médio e profissional, para os atuais gestores da EAFM, para egressos da escola e para os dirigentes de instituições públicas, privadas, ONG's, associações e cooperativas ligadas ao setor primário, bem como outras instituições ligadas aos movimentos sociais do campo que tenham contato com egressos formados na EAFM.

Nas entrevistas (anexos III, IV, V e VI) procuramos sempre identificar nos depoimentos a composição do currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM, a participação da comunidade na proposta pedagógica do referido curso e se o mesmo está atendendo a realidade das populações tradicionais da Amazônia. Buscamos também verificar a importância da agroecologia como ferramenta pedagógica para que a escola ofereça um curso voltado para as características da agricultura familiar do estado do Amazonas e se o perfil profissional dos estudantes atende a estas características.

Para isso, as pessoas escolhidas para serem entrevistadas deveriam estar diretamente ligada com o ensino técnico e médio na EAFM ou ter atuação direta com o setor agropecuário do estado, seja como profissional ou como gestor de instituições. A seguir são apresentadas as respostas com suas respectivas análises, divididas por categoria profissional:

I. Professores da EAFM:

Na entrevista com os professores, foi utilizado uma amostra de doze professores em um total de quarenta e cinco professores (anexo VIII) sendo excluído dez professores que estão cedidos para outras instituições. Dessa amostra, procuramos entrevistar tanto professores do ensino médio como professores da educação profissional, buscando opiniões destes com relação ao currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM, interação da escola com a comunidade e abordagem da agroecologia e agricultura familiar no plano de curso. O roteiro da entrevista (anexo III) mostra uma quantidade grande de indagações, porém, analisaremos nesta pesquisa apenas as respostas que contribuíram de forma significativa para o objeto pesquisado.

Quando questionamos se atual currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM possibilita ao aluno ter uma formação voltada para atender as características produtivas, sociais e ambientais da região e das populações tradicionais da Amazônia. As respostas dos professores entrevistados e suas respectivas análises foram:

“Em minha opinião o currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM ainda não está adaptado a nossa região, pois possuem disciplinas sem ter muito a ver com a Amazônia, principalmente, na área de zootecnia que trabalham com animais que não se adaptam a nossa região e pouco se trabalha com animais silvestres. (Professor A)”.

A opinião do professor reforça as opiniões dos demais professores entrevistados, pois a grande maioria, seja do ensino técnico ou do ensino médio, demonstrou opiniões semelhantes em relação ao currículo estar ou não adaptado para atender as características da realidade da sociedade agrícola amazonense. Com relação a essa opinião, reportamo-nos ao

referencial teórico desta pesquisa, onde Moreira e Silva (2002) destacam a importância de um currículo formal na escola, que propicie ao estudante conhecimentos gerais para lhes oferecer conhecimentos suficientes para dar continuidade aos seus estudos com vistas ao ensino superior, como também para a sua formação profissional técnica.

Porém os autores citados também reforçam a importância de um currículo oculto, não formal que abranja os aspectos ético e social da Amazônia, buscando a formação de profissionais comprometidos com os anseios das populações tradicionais da Amazônia. Referenciando-nos em Capra (2006), o mesmo afirma o significado do conjunto de experiências de um estudante, numa combinação de conteúdos e contextos, o que não podemos observar na prática escolar, conforme depoimentos a seguir:

"Tanto o currículo com o planejamento pedagógico da escola não propicia ao estudante discutir questões voltadas para a agricultura familiar e desenvolvimento sustentável em sua forma mais ampla. Estes assuntos são apenas "pincelados" de forma isolada em algumas disciplinas e projetos desenvolvidos pela escola. Isso se deve pela formação dos professores da escola que foi em uma visão no agronegócio e hoje se torna muito difícil mudar a visão dos estudantes para uma agricultura mais sustentável e menos produtivista. (Professor B)."

"Os termos Agroecologia e Agricultura familiar são mencionados e trabalhados de forma isolada pela ação de alguns professores em suas disciplinas como também pela ação de outros professores que coordenam projetos voltados para a agricultura familiar, como é o caso da Casa familiar Rural que funciona no município de boa vista do Ramos - AM. Porém com pouca participação dos professores e de alunos. Por outro lado à escola ainda procura a sua identidade e ainda não assumiu um papel voltado para a agricultura familiar do estado do Amazonas, apesar de que no PDI fica claro essa identidade, porém a prática não reflete essa realidade (Professor B)."

"Para adequar as ações pedagógicas do curso técnico em agropecuária da EAFM, deve haver uma sensibilização no corpo docente como um todo (médio e técnico) sobre o que é a agricultura familiar, sua concepção e características. Mudanças de atitudes e não mudanças de disciplinas. Deve haver mudanças de postura dos professores (Professor C)."

Essas afirmações demonstram o que a hipótese inicial desse que esta pesquisa se propôs a constatar. A mudança de paradigmas tanto no setor produtivo (agricultura convencional para agricultura de bases sustentáveis) como no setor pedagógico (ensino tradicional para um ensino contextualizado e interdisciplinar) passa também pela mudança de postura dos docentes. Verifica-se na escola que a maioria dos professores do ensino profissional (anexo III) foram formados em uma perspectiva tradicional, tendo como princípio produtivo o agronegócio e os pacotes tecnológicos baseado nos princípios da revolução verde.

Para que haja uma mudança de atitude na escola, é preciso que estes profissionais também tenham uma mudança de atitudes, tarefa muito difícil em face do comodismo natural de muitos professores e da descrença em uma agricultura de bases sustentáveis de outros professores. A afirmação do professor vai ao encontro do que afirma Francischetti (2005). A autora observa que os professores do ensino agrícola, em sua ampla maioria, atuam embasados em pedagogia que dicotomiza teoria e prática, abordando de forma fragmentada questões de relevância como: práticas conservacionistas, sustentabilidade, degradação ambiental, erosão genética, agricultura sustentável entre outras questões.

"A vinda dos filhos de produtores para a escola ainda é insuficiente, pois tive em um município próximo a Manaus durante a Semana de Ciência e Tecnologia do Amazonas e percebi que a divulgação do exame de seleção não está chegando ao filho do pequeno produtor rural. Acho que a escola deveria utilizar melhor os meios de comunicação, principalmente o Amazonsat²² para tentar atingir os filhos dos pequenos produtores que estão mais isolados. Esta constatação eu vi num município que fica próximo de Manaus, imagine os que ficam mais distante. O resultado disso é que acabam vindo para as escolas os estudantes que vivem nas cidades e que não são filhos de produtores rurais, filhos de extrativistas, indígenas, etc. Era interessante que as questões das provas do exame de seleção fossem elaboradas valorizando os saberes tradicionais das populações da Amazônia, como extração de cipó, peixe boi, etc., com o intuito de facilitar o ingresso dos filhos dos produtores tradicionais e valorizar a cultura dos povos da Amazônia (Professor D)."

"Vejo que estes temas são abordados de forma muito confusa. Por exemplo, as disciplinas de Agroecologia, silvicultura, sistemas agroflorestais - SAF's e permacultura são ministradas todas juntas e chamadas de SAF's causando uma confusão para os professores e principalmente aos alunos, pois os princípios, conceitos e filosofias dessas disciplinas são todas misturadas, ao passo que sabemos que elas têm suas particularidades e diferenças. Outro problema verificado é que cada professor planeja essas disciplinas sem uma integração, ocorrendo repetição de conteúdos percebida pelos próprios alunos. Outra questão percebida é as poucas horas de aulas práticas ministrada aos estudantes. Acho que a aula prática associadas às visitas técnicas são fundamentais para a formação de nossos estudantes. Acredito que o termo visita técnica deveria ser modificado para aula de campo, pois é um termo mais abrangente (Professor D)."

Diante da afirmação do professor acima entrevistado, voltaremos a citar Caporal e Costabeber (2004), que mencionam a preocupação a respeito do reducionismo exagerado dado a agroecologia. Os autores afirmam ainda que este reducionismo, afirmado pelo professor, taxa a agroecologia como modelo de agricultura, ou como um produto ecológico, como uma prática ou tecnologia agrícola ou uma simples política pública. Isso além de

²² Canal de televisão em UHF, com sede em Manaus e abrangência em todos os municípios do Amazonas e estados da região norte do país, além de poder ser capturado por antenas parabólicas.

constituir um enorme reducionismo ao seu significado mais amplo confunde e prejudica o real papel da agroecologia como mecanismo de promoção social do setor rural.

Na visão dos autores, os princípios agroecológicos pressupõem ações que interligam os conhecimentos e os aproximam da realidade das comunidades agrícolas, onde os conhecimentos partem das experiências dos comunitários, dando ênfase aos saberes populares, o currículo oculto sem abrir mão dos conhecimentos científicos, ou seja, buscar uma análise sistêmica e holística do conjunto das relações e transformações sociais e produtivas (CAPORAL e COSTABEBER, 2004).

II. Egressos:

A pesquisa entrevistou quinze egressos (anexo VI) dos seguintes municípios: Manaus, Iranduba, Manacapuru, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Itacoatiara e Coari. Os mesmos atuam no órgão estadual de extensão Rural e nas Secretarias Municipais de Agricultura, no ensino e na pesquisa (Tabela 3). A exemplo da entrevista com os professores, os egressos mostraram uma quantidade grande de indagações, porém, analisaremos nesta pesquisa apenas as respostas que contribuíram de forma significativa para o objeto pesquisado.

Tabela 3. Localidades, ano de formação e área de atuação dos egressos entrevistados na pesquisa.

EGRESSO	MUNICÍPIO	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
A	Iranduba - AM	1979	Extensão Rural
B	Iranduba - AM	1985	Secretaria de Produção
C	Iranduba - AM	1987	Extensão Rural
D	Coari - AM	2005	Extensão Rural
E	Coari - AM	1979	Extensão Rural
F	Manaus - AM	2003	Pesquisa
G	Manaus - AM	2001	Pesquisa
H	Manaus - AM	2002	Ensino
I	Manacapuru – AM	2007	Extensão Rural
J	Manacapuru - AM	1996	Extensão Rural
L	Presidente Figueiredo - AM	1987	Extensão
M	Presidente Figueiredo - AM	2000	Extensão
N	Rio Preto da Eva - AM	2006	Assoc. de produtores
O	Itacoatiara - AM	2001	Extensão
P	Itacoatiara - AM	1999	Secretaria de Produção

Ao serem indagados se o currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM está adequado à realidade dos agricultores da agricultura familiar com bases agroecológicas ou se estão adequados para atender a agricultura empresarial, os mesmos tiveram as seguintes respostas:

"A escola sempre teve como base a agricultura empresarial. No campo, tive que adaptar e estudar novamente para poder atender a realidade dos produtores da agricultura familiar. Os conhecimentos tradicionais não são utilizados no currículo do curso, com isso, aliado a falta de um projeto de extensão, os alunos saem da escola sem um conhecimento da realidade do campo. Isso acarreta uma distorção entre a linguagem do técnico com a linguagem do produtor (Egresso A)."

"Minha vida profissional foi sempre voltada para a atuação junto a agricultura familiar no estado. Porém, a EAFM sempre prepara profissionais para trabalhar junto a produtores empresariais tendo como base os pacotes tecnológicos (Egresso B)."

"Na época em que formei em 1979, nós não estávamos sensibilizados para essas questões ambientais e de desenvolvimento sustentáveis. Por isso o curso não era voltado para essa demanda e sim voltado para uma agricultura baseada na revolução verde (Egresso C)."

Estas afirmações mostram a mesma preocupação detectada pelos professores com relação à falta de sintonia e de uma relação dos conhecimentos repassados pela escola com a realidade da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável em bases agroecológicas. Na afirmação acima, o egresso reforça a necessidade de um projeto pedagógico voltado para as características da agricultura familiar e ainda a ausência de um projeto de extensão, pois através dele o estudante poderá ter um maior contato com o setor produtivo e entender suas relações e características. Na página 44 ao analisar o documento referente à contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola no país, as instituições que participaram em Manaus da avaliação do ensino agrícola para a região norte, discutiram e concluíram que o ensino agrícola precisa ser uma educação voltada para uma formação emancipatória que, além de atender as particularidades **locais e regionais**, ofereça subsídios para o cidadão trabalhador poder pensar e tomar decisões autonomamente e determinar seus próprios caminhos sempre numa perspectiva de desenvolvimento das populações tradicionais.

Diante disso, percebe-se claramente uma distorção entre o ensino praticado na escola com a realidade regional, além do não atendimento aos próprios princípios colocados pelo documento acima referido e que deveria servir de balizamento ao cotidiano escolar.

III. Gestores de instituições que trabalham com técnicos formados na EAFM

Foram entrevistados gestores de instituições públicas de três instituições, sendo elas: Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas - IDAM, Centro de Pesquisa Agroflorestal da Amazônia Ocidental da EMBRAPA – CPAA/EMBRAPA e Secretaria Municipal de Produção do município de Iranduba – AM. Novamente, como ocorreu com os professores e egressos, o roteiro da entrevista (anexo V) mostra uma quantidade grande de indagações, porém, analisaremos nesta pesquisa apenas as respostas que contribuíram de forma significativa para o objeto pesquisado.

Ao serem indagados se os técnicos em agropecuária formados na EAFM estão atendo as demandas técnicas e sociais das comunidades onde eles estão trabalhando, tivemos as seguintes respostas:

"Outra questão é que a escola não tem contato direto com as comunidades agrícolas, fato este que dificulta a atuação dos futuros profissionais. Sinto falta de um projeto de extensão na escola que, se tivesse, facilitaria demais a atuação profissional. Pois os estudantes conheceriam os diversos tipos e características de produtores e propriedades agrícolas. Percebemos também a falta de relações humanas na formação dos técnicos da EAFM (Gestor A)."

"A escola está formando os estudantes se preocupando muito com a formação técnica puramente. A extensão está sendo deixada de lado. Com isso os técnicos chegam ao mercado de trabalho com uma gama de conhecimentos técnicos, mas sem um conhecimento de extensão, sociologia rural, desenvolvimento de comunidade e sem saber como lidar com os produtores. Isso dificulta bastante a atuação desses profissionais junto às comunidades agrícolas, principalmente as formadas por agricultores familiares tradicionais, ribeirinhos extrativistas, etc. que tem toda uma característica cultural, social e produtiva que os estudantes, enquanto alunos da EAFM devem debater e conhecer, para poder atuar na vida profissional. No meu ponto de vista de 23 anos de extensão rural, vejo que os estudantes da EAFM estão saindo leigo sobre essas questões sociais e de extensão. Então fica difícil aqui na empresa a gente cobrar do profissional essas questões se nós sabemos que ele não teve uma boa formação na EAFM em cooperativismo, associativismo, filosofia, sociologia e extensão rural, que é a base para o trabalho de extensão (Gestor B)."

Duas questões importantes foram levantadas na fala desses dirigentes que trabalham em um órgão oficial de extensão rural do estado do Amazonas. A primeira se refere à importância de um projeto de extensão da escola com o objetivo de fazer uma via de mão dupla, ou seja, colocar a escola, através dos alunos e professores, em contato mais direto com o setor produtivo e ao mesmo tempo trazer as comunidades rurais para dentro da escola, objetivando formar realmente profissional dentro de uma perspectiva voltada para atender a maioria dos produtores da região, caracterizado como agricultores familiares.

A segunda questão observada, na entrevista com o gestor, é a observação do órgão em relação à formação dos profissionais da EAFM não ser apenas voltada para a formação técnica, mas a formação geral, cujas relações humanas são tão importantes quanto a técnica, uma vez que esses profissionais irão trabalhar em contato direto com pessoas que têm suas características culturais e sociais próprias, daí a necessidade de colocar, através de um projeto de extensão, esses alunos em contato permanente com as comunidades rurais.

Essa formação muito técnica e pouco geral ainda é reflexo da reforma do ensino profissional dentro das normas de Decreto 2.208/97, que a EAFM foi uma das pioneiras a adotar. Essa afirmação e análise é facilmente reforçada pelas contribuições dadas pelos grupos que participaram das reuniões de re-significação do ensino agrícola realizadas em Manaus. Nessas reuniões os grupos afirmaram e definiram que as instituições de ensino agrícola, entre outras atribuições, precisam interagir de forma efetiva com a comunidade nas quais estão inseridas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local e regional, rompendo com a supremacia de um modelo de agricultura com alta entrada de insumos (BRASIL: MEC, RE-SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA: REGIÃO NORTE, 2008);

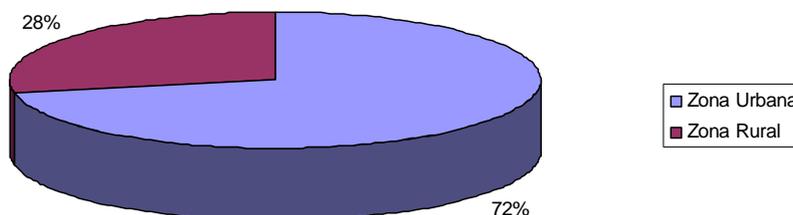
5.3. Análise dos Questionários dos Estudantes

Os questionários foram aplicados a uma amostra de sessenta e quatro estudantes da 2ª e 3ª séries do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, de uma população de duzentos e cinquenta estudantes. Conforme mencionado na metodologia, utilizou-se questões semi-abertas²³ em que os estudantes tiveram a oportunidade de responder a questões relativas à organização curricular do curso técnico em agropecuária da EAFM, com respeito à interação da escola com a comunidade, sobre a inserção da agroecologia na organização curricular do referido curso, e sobre o contato dos estudantes com as comunidades agrícolas do estado com os movimentos sociais. Procurou-se também verificar a origem dos estudantes, ou seja, se eles são oriundos da zona rural ou da zona urbana de seus municípios de origem. A seguir são apresentados os gráficos e as análises das respostas apresentadas pelos estudantes a respeito da estrutura curricular do curso técnico em agropecuária.

Buscou-se verificar primeiramente a origem dos estudantes na amostra analisada, objetivando saber se eles são de área urbana ou rural. Tal análise teve por objetivo verificar se o exame de seleção da escola beneficia o ingresso de alunos oriundos do meio rural ou urbano.

Da amostra de estudantes que responderam o questionário, 72% são oriundos do meio urbano sem nenhum contato com o meio rural e apenas 28% dos respondentes são oriundos do meio rural (gráfico 01).

GRÁFICO 01: ORIGEM DOS ESTUDANTES DA EAFM

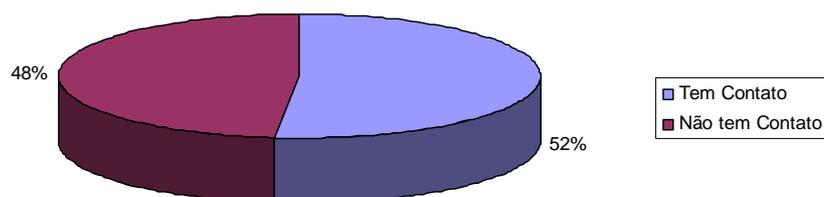


Dos estudantes provenientes da área urbana, 54,34% são de Manaus. Essa realidade é preocupante, pois se percebe claramente a dificuldade que os filhos de produtores da agricultura familiar, extrativistas, indígenas, pescadores, etc., têm para ingressar na escola. Essa realidade dificulta a escola de cumprir um de seus papéis que é oportunizar o ingresso de jovens oriundos do meio rural, principalmente de comunidades ligadas aos pequenos produtores rurais da agricultura familiar, pois são esses que tem uma maior necessidade de uma escola voltada para a sua realidade. O grande número de estudantes oriundos do meio urbano faz com que os profissionais formados na EAFM fiquem na capital em busca de empregos muitas vezes fora da área de formação, enquanto o meio rural fica com carência de profissionais.

²³ Segundo Duarte (2004), o questionário com questões semi-abertas se caracteriza por oportunizar ao entrevistado expor seu ponto de vista referente às questões propostas.

Outra pergunta relevante realizada aos estudantes foi se eles, antes de virem estudar na EAFM, já tinham tido algum contato com a atividade agropecuária. 51,56% afirmaram que ele ou sua família tinham ou ainda têm algum contato com a atividade agropecuária e 48,44% afirmaram nunca ter tido contato algum com a atividade agropecuária (gráfico 02).

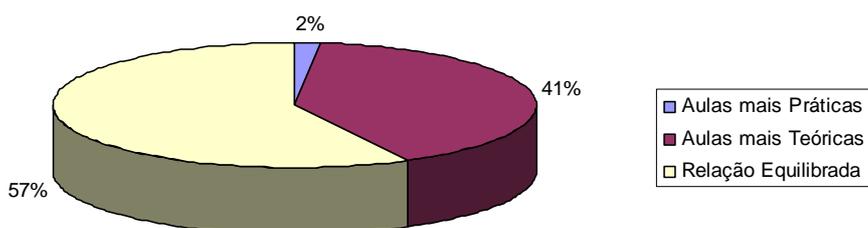
GRÁFICO 02: CONTATO COM A ATIVIDADE AGROPECUÁRIA



Esse resultado mostra o quanto à instituição está distante de atender aos filhos dos produtores rurais do estado do Amazonas.

Analisando a relação teoria prática na organização curricular da escola, apenas 2% afirmaram que as aulas são mais práticas do que teóricas. 41% afirmam que as aulas são mais teóricas do que práticas e 57% afirmam que há um equilíbrio entre teoria e prática (gráfico 03).

GRÁFICO 03: RELAÇÃO TEORIA PRÁTICA DAS AULAS



Percebe-se nas respostas dos questionários que a grande maioria dos estudantes respondentes vê a importância da relação teoria-prática. Porém, os estudantes afirmam que as práticas, na maioria das vezes, não estão relacionadas com a disciplina que eles estão estudando, ou seja, a teoria é dada por um professor e as práticas são ministradas por técnicos agrícolas nas atividades de campo, sem haver uma relação com o conteúdo ministrado pelos professores na teoria, ou seja, não há uma interação entre teoria e prática, a não ser quando a prática é dada dentro do horário da disciplina. Abaixo apresentamos algumas considerações a esse respeito feitas pelos estudantes com relação a essa problemática:

"Acho ruim. Muitas vezes a prática não é vinculada à teoria, por exemplo: na teoria estamos estudando semeadura, na aula prática fazemos outra coisa que não tem nada a ver com o que foi apresentado na teoria (aluno A)".

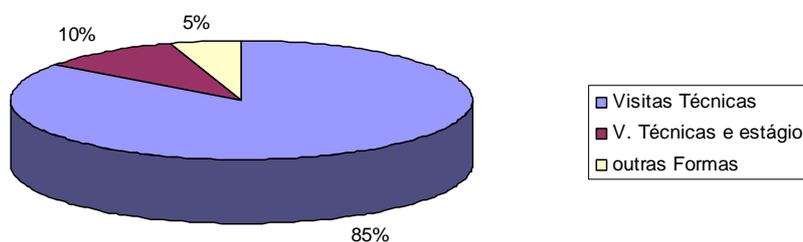
"Deveríamos ter mais aulas práticas do que teoria. Aqui na escola tem muitas praticas de campo, porem é muito repetitivo, toda vez e a mesma coisa (aluno B)".

"O que acontece é que a administração se preocupa em formar técnicos só no nome e o que temos são técnicos só com teoria sem visão de como é o mundo lá fora (aluno C)".

"A teoria-prática é muito melhor por que o aluno ver na sala de aula e faz no campo com isso se aprende mais. Na EAFM isso não é praticado (aluno D)".

Com o intuito de verificar a relação da escola com a comunidade e saber o contato dos estudantes com os produtores familiares, foi perguntado aos estudantes se a escola proporciona a eles algum tipo de contato com os produtores rurais ou com algum movimento social durante e realização do curso. Dos estudantes respondentes 37,5% responderam que a escola não proporciona nenhuma forma de contato com os produtores rurais e 62,5% afirmam que a escola proporciona. Dos que responderam que a escola proporciona algum tipo de contato com os produtores rurais, 85% afirmam que o contato com os produtores só é realizado durante as visitas técnicas, enquanto 10% afirmam que este contato é realizado durante as visitas técnicas e no estagio curricular e 5% citam outras formas de contato (gráfico 04).

GRÁFICO 04: FORMAS DE CONTATO DOS ESTUDANTES COM A COMUNIDADE



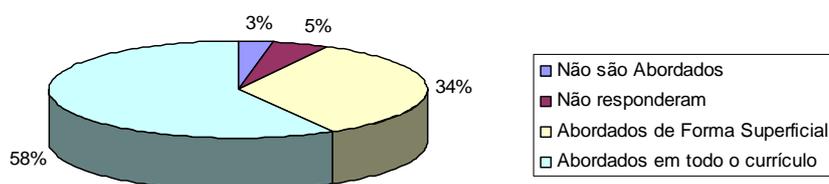
É salutar a tentativa da escola em colocar os estudantes em contato com os movimentos sociais do campo. Porém, 85% dos estudantes entrevistados afirmam que este contato é realizado apenas durante as visitas técnicas e os estágios curriculares. Ao analisar o Plano de Curso, verificou-se, no mesmo, que as visitas técnicas têm como objetivos

aprofundar os conhecimentos discutidos e debatidos em sala de aula é mostrar aos estudantes uma realidade diferente do que é visto nas unidades educativas de produção da escola. As visitas técnicas, de acordo com as afirmações dos professores e estudantes duram, em sua maioria, um dia e algumas duram mais de um dia, se tornando um pouco tempo para que os estudantes se relacionem com as pessoas das comunidades, com o intuito de discutir seus problemas e formas de produção, além do mais, de acordo com as afirmações dos estudantes, os professores, durante as visitas, focam apenas as questões técnicas produtivas das propriedades, enquanto as questões sociais do campo não são debatidas.

Com relação ao estágio, os estudantes afirmam que ele é interessante, porém, a ausência de um acompanhamento da escola e a pouca carga horária, no caso 200 horas, o torna pouco eficiente e não oferece um contato maior com os movimentos sociais do campo.

Com o objetivo de verificar se os temas agricultura familiar, desenvolvimento sustentável e agroecologia são abordados nas disciplinas do currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM, 3,12% dos estudantes responderam que estes temas não são abordados de nenhuma forma no currículo do curso. 4,68% não responderam. 34,37% responderam que estes temas são abordados de modo superficial no currículo do curso e 59,37% responderam que estes temas são abordados no currículo do curso (gráfico 05).

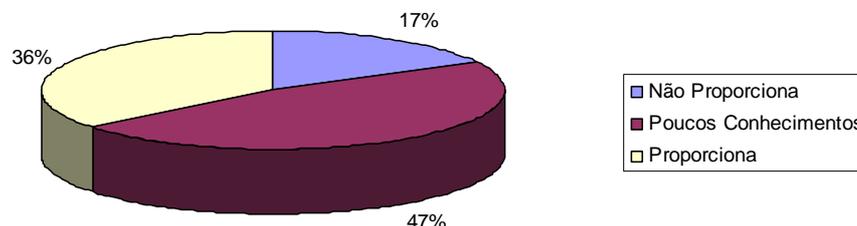
GRÁFICO 05: FORMAS DE ABORDAGEM DOS TEMAS: AGRICULTURA FAMILIAR, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO



Percebe-se que estes temas são abordados de alguma forma na instituição, seja ela superficial ou com certa profundidade. Porém acreditamos, a exemplo da constatação de Caporal e Costabeber (2004), que estes temas só terão efeito na formação dos profissionais em agropecuária no estado do Amazonas, quando eles forem institucionalizados de forma interdisciplinar e colocados à disposição dos professores para que eles possam perceber essa nova forma de abordagem. Não pretendemos aqui, obrigar os professores a adotar a agroecologia como ferramenta pedagógica interdisciplinar, mas estamos propondo que a instituição abra uma janela para aqueles profissionais que se identifiquem com a questão possam trabalhar com seus estudantes de forma integrada com outras disciplinas.

Para analisar melhor esta questão, foi feita a pergunta se o currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM proporciona conhecimentos aos estudantes sobre os princípios da agroecologia. 17,18% dos estudantes responderam que o currículo não proporciona nenhum conhecimento sobre agroecologia. 46,87% dos estudantes responderam que o currículo proporciona poucos conhecimentos sobre agroecologia e 35,93% responderam que sim, o currículo proporciona conhecimentos sobre agroecologia.

**GRÁFICO 06: CONHECIMENTOS EM AGROECOLOGIA
PROPORCIONADO PELO CURRÍCULO AOS ESTUDANTES**



Como a grande maioria (82,8%) respondeu que o currículo proporciona algum conhecimento em agroecologia, perguntamos de que forma a agroecologia é abordada na escola. A grande maioria informou que em nível institucional a agroecologia é abordada em eventos específicos como palestras, minicursos, seminários e algumas disciplinas específicas. No currículo, a maioria informou que a agroecologia é abordada de forma isolada em algumas disciplinas de alguns professores.

Diante dessas afirmações, percebe-se que a escola está fazendo um esforço para adotar os conceitos agroecológicos em sua organização curricular. Porém esta estratégia não está envolvendo toda a escola. As práticas agroecológicas são realizadas de forma isolada, onde muitos professores e a maioria dos estudantes ainda não sabem o verdadeiro significado do termo agroecologia. As afirmações dos estudantes, ao relatarem que a agroecologia é ministrada de forma isolada por alguns professores dentro de suas respectivas disciplinas, vão de contra ao entendimento de Altieri (2004) quando enfatiza a agroecologia como uma ciência multidisciplinar, portanto, sendo impossível ser trabalhada e discutida de forma isolada, sem uma ampla discussão de toda comunidade escolar. Sendo trabalhada de forma isolada, a agroecologia se constitui no que Caporal e Costabeber chamam de reducionismo que acaba tratando a agroecologia como um produto ou uma prática Agroecológica, camuflando o seu verdadeiro significado (CAPORAL e COSTABEBER, 2004).

Foi perguntado aos estudantes quais seriam as sugestões que eles dariam para melhorar o currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM. Entre inúmeras contribuições, destacaram-se as seguintes:

"Eu acho que deveria haver mais práticas, pois o curso é muito teórico. Deveria também levar mais os alunos para o interior do estado (aluno D)."

"Que aumentasse o numero de visitas técnicas e horas de estágio, pois assim teríamos uma maior aproximação com o setor rural e com os produtores. Pois assim poderemos ter uma visão mais ampla do que estudamos na escola (aluno E)."

"Que a EAFM desse oportunidade dos alunos conhecerem várias propriedades, empresas e que devêssemos ter mais aulas práticas com materiais e equipamentos adequados (aluno F)."

"Acho que deveríamos estudar mais coisas sobre a realidade da Amazônia e não englobando todo o país (aluno G)."

Convém destacar o grande número de respostas relativas à importância das aulas práticas na escola, como mecanismo importante para a formação dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

... O currículo significa o conjunto de experiências de um estudante, numa combinação de conteúdos e contexto das questões científicas com o cotidiano do estudante (CAPRA, 2006).

As palavras de Capra (2006) evidenciam que o caminho a ser percorrido para a elaboração de uma proposta pedagógica para o curso técnico em Agropecuária da EAFM que contemple as características regionais das populações tradicionais do estado do Amazonas e que atenda aos anseios da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável e tendo a agroecologia como modelo científico de forma interdisciplinar, constitui-se um grande desafio para a escola em particular e para a sociedade agrária amazonense como um todo.

Iniciar e terminar um trabalho de pesquisa é, sem dúvida, para o pesquisador algo singular, haja vista que isso pode ser comparado a um caminho que se pretende percorrer, ao longo desse caminho, encontram-se percalços, dificuldades, mas, ao final dele, tem-se a realização de um trabalho concluído (LIMA, 2008, p. 127).

Das análises de dados referentes aos documentos oficiais, percebeu-se um avanço do governo Lula em relação ao Governo anterior, apesar dos capítulos referentes à educação Profissional na LDB ainda estarem focados mais para a questão econômica do que para a formação intelectual dos indivíduos. O atual governo tomou algumas medidas para diminuir esse impacto, como se evidenciou com a revogação do Decreto 2.208/97 e a implantação do decreto 5.154/04 onde, apesar de não proibir a separação do ensino técnico do ensino médio (concomitância), abriu novamente espaço para a oferta do currículo integrado, medida que oportuniza às instituições formarem profissionais em sua totalidade, ou seja, no aspecto técnico, humano e social, como também a oportunidade do estudante ter, nas escolas da rede federal de educação profissional, uma formação geral que lhe dê condições para continuar seus estudos no ensino superior. Isso oportunizou as instituições uma nova oportunidade de discutir a formação dos estudantes dentro de uma concepção integral e não separatista na época do Decreto 2.208/97. Porém, de acordo com as análises das entrevistas com os professores e com os gestores de ensino, a EAFM ainda não encontrou um caminho que faça a verdadeira integração do ensino profissional com o ensino médio onde se evidencia um ensino integrado no papel e um ensino separado e concomitante na prática.

Outro documento importante analisado foi o que se refere o projeto da SETEC-MEC de consolidação do ensino agrícola no país. Tal proposta objetivou discutir e analisar o ensino agrícola nas cinco regiões do país, tendo como foco a regionalização das ações pedagógicas dos cursos, para atenderem as especificidades regionais. Nas discussões dos grupos da região norte, ficou clara e evidente a necessidade que o ensino tenha o trabalho como princípio educativo, baseado nas demandas de produção e desenvolvimento socioeconômico sustentável da região amazônica. O grupo também enfatizou a importância dos saberes

populares que, juntamente com os saberes científicos, poderão contribuir para a formação profissional dos estudantes. Além disso, foi também enfatizada a importância da agricultura familiar, os movimentos sociais e a agroecologia contextualizados na organização curricular dos cursos técnicos agrícolas das escolas da região norte.

Por tudo isso, concluiu-se que este documento abre uma enorme janela de possibilidades para que EAFM possa discutir com a comunidade um perfil profissional dos futuros técnicos da EAFM voltado para a realidade regional, como também mostrar para essa comunidade uma proposta curricular que possibilite a formação de um profissional que atenda as características regionais. Tal ação possibilitará que a EAFM atenda as expectativas dos egressos e aos gestores de instituições ligadas ao setor primário que, nas entrevistas desta pesquisa, mostraram claramente a necessidade de formação de um profissional voltado para atender a agricultura familiar do Amazonas.

A análise do PDI da EAFM nos mostrou algumas incoerências pois, em nossa visão, o mesmo não deixa muito claro a prioridade de uma política de extensão para que haja uma interação da escola com os movimentos sociais do campo. Dentre os problemas detectados, podemos mencionar: i. os objetivos institucionais contidos no PDI não destacam as estratégias de interação da escola com os agricultores familiares; ii. O PDI cita muito a formação de profissionais para atender o mundo do trabalho sem, contudo, definir para que tipo de mundo de trabalho a escola está voltando suas ações de formação; iii. Ausência das políticas norteadoras do ensino da EAFM, justificado pela ausência do Projeto Político Pedagógico (hoje Projeto Político Institucional-PPI). Isso demonstra que o PDI foi aprovado incompleto, haja vista que o PPI deve ser parte integrante do PDI; iv. Ausência de uma política de extensão na EAFM afirmada pelo próprio PDI, que menciona que a EAFM possui uma Coordenação de Pesquisa e Extensão – COPEX que atua de modo incipiente dada à ausência de uma política de extensão na EAFM. Ora, sem uma política de extensão, fica impossível manter uma relação com as comunidades e dotar a organização pedagógica e curricular de meios de interação com a comunidade. Tal evidência também foi citada nas entrevistas com professores, egressos e gestores como também nas respostas dos questionários dos estudantes; v. Ausência da participação da comunidade na elaboração do PDI.

A não aprovação do PPI é preocupante, pois ele é o norteador das ações pedagógicas. Sua ausência acarreta um grande problema, pois sem ele cada professor irá procurar trabalhar de acordo com as suas preferências, sem seguir uma linha filosófica e política, deixando a instituição sem uma identidade.

Quanto ao projeto pedagógico do Curso técnico em Agropecuária, percebeu-se uma ênfase ou um eixo centrado na agricultura familiar a partir de uma visão de uma agroecologia como meio de produção. Percebeu-se aí o equívoco conceitual da agroecologia citado por Caporal e Costabeber (2004), onde a Agroecologia não se configura como modelo de produção e sim como filosofia de vida voltada para a população do campo, entrando nesse aspecto tanto o produtivo, como o social, o ambiental e o econômico. Essa dissonância é evidente, pois o plano não menciona quais estratégias de ação que a escola terá para realizar essa relação com a agricultura familiar. Confrontando essas afirmações com as entrevistas e questionários percebeu-se, na prática, que essa articulação é insuficiente para adequar as ações da escola as características regionais.

Na organização curricular do curso, percebeu-se o que foi constatado no parágrafo anterior, pois ao afirmar que o curso terá um eixo centrado na agricultura familiar, na organização curricular do curso percebeu-se a ausência de disciplinas que realmente possibilite essa articulação, pois a organização curricular do curso continua rígida e engessada sem permitir uma flexibilização das ações para permitir essa articulação. Ao afirmar que o curso terá uma visão Agroecológica de produção (termo errado), verificou-se na organização curricular que a mesma ainda é organizada em disciplinas separadas, sem haver uma

articulação entre elas, segundo a fala de professores e estudantes na pesquisa. A agroecologia é abordada de forma isolada por algumas disciplinas (fato constatado nas entrevistas e respostas dos questionários) sem haver uma perspectiva interdisciplinar. Isso vai de encontro com as afirmações dos teóricos da agroecologia citados na pesquisa, pois os mesmos afirmam que a agroecologia é uma ciência interdisciplinar e deve ser trabalhada de forma holística.

Com relação às entrevistas, verificou-se que a maioria dos professores da EAFM, seja do ensino médio ou técnico, acha importante que o curso técnico em agropecuária tenha sua organização curricular e ações pedagógicas voltadas para atender agricultura familiar e as características regionais. Os professores também percebem a tentativa da escola em adequar essas ações, porém os mesmos também percebem que essas tentativas são feitas de forma isolada pela ação de alguns dirigentes e de alguns professores e não como uma política global da escola e acham também que a organização curricular do curso técnico em agropecuária da EAFM não confere uma identidade regional ao referido curso.

Com relação à agroecologia, os professores acreditam ser o caminho pedagógico ideal a ser seguido na organização curricular do curso. Enfatizam ainda que alguns professores adotam a agroecologia como filosofia, porém outros adotam a agricultura empresarial e negam a agroecologia como ferramenta ideal na concepção pedagógica do curso. Isso gera um debate em sala de aula onde um grupo de professores defendem a agroecologia e renegam a agricultura empresarial, enquanto outro grupo defende o agronegócio e traçam críticas a agricultura de bases agroecológicas, deixando o curso sem uma identidade, ou seja, nem fica nos moldes da agricultura empresarial e nem nos moldes da agricultura com bases agroecológicas.

Essa situação, na visão dos professores entrevistados, se evidencia porque a maioria dos professores do ensino técnico é formada com base na agricultura convencional e não procuraram se especializar e discutir a agroecologia como modelo pedagógico e resistem a uma mudança de paradigmas para uma transição. Essa divisão se reforça porque a escola, enquanto instituição de ensino, ainda não definiu para qual tipo de sociedade (agricultura familiar ou empresas rurais) quer formar os profissionais. Um determinado professor afirmou que para que haja uma mudança de foco norteador do curso técnico em agropecuária da EAFM, deve haver primeiramente uma mudança de postura de toda a escola em relação aos temas relacionados com a agricultura familiar, desenvolvimento sustentável e agroecologia, postura essa que a escola como um todo, no momento, não tem.

Nas entrevistas com ex-alunos e dirigentes de órgãos que trabalham com profissionais formados na EAFM, foram unânimes as afirmações de que é necessário urgentemente a criação de uma política de extensão na EAFM, objetivando a aproximação das ações pedagógicas da escola com as comunidades agrícolas. Todos concordam com uma organização curricular voltada para atender a agricultura familiar e agroecologia, porém sem ignorar a agricultura empresarial por ter muitas empresas agrícolas no estado. A empresa de extensão rural do estado elogiou a qualidade técnica dos profissionais formados na EAFM, porém afirmou a necessidade de um currículo com mais disciplinas nas áreas sociais como sociologia rural, extensão rural, associativismo, cooperativismo e filosofia, etc.

Nos questionários dos estudantes, observou-se um dado preocupante, pois apresentou que a grande maioria (72%) dos estudantes são provenientes do meio urbano e apenas 28% do meio rural. Essa constatação vai ao encontro da afirmação de um professor na entrevista que afirma que visitou um município próximo de Manaus e verificou que a escola não estava levando o exame de seleção para os filhos dos produtores rurais, principalmente, os da agricultura familiar. Essa constatação é preocupante, pois a principal missão da escola é de proporcionar o desenvolvimento do setor rural do estado, através da qualificação profissional dos jovens desse setor. Outra constatação preocupante é referente aos estudantes do setor

urbano, pois 54% deles são de Manaus, ou seja, a escola esta atendendo uma população basicamente urbana com grande concentração de alunos de Manaus.

A relação teoria-prática na escola foi questionada pelos estudantes, que preferem uma prática relacionada com a disciplina que eles estão tendo e não uma pratica solta como é hoje praticada na escola. Essa situação, verificada nas entrevistas com os estudantes, leva os mesmos a uma desmotivação com relação ao ensino técnico, levando estes estudantes a terem um interesse maior para o ensino médio com vista ao ensino superior.

Com relação à interação dos estudantes com a comunidade, a maioria afirmou que é importante este contato, porém não da forma como a escola proporciona que é só no estágio e em visitas técnicas. Os estudantes preferem que, no currículo, exista uma disciplina de extensão, anual e que os estudantes possam praticar essas disciplinas nas comunidades juntamente com os professores. Os temas agricultura familiar, agroecologia e desenvolvimento sustentável são abordados no desenvolvimento do currículo segundo os estudantes. Porém, de forma isolada e por alguns professores. Resultado parecido com as entrevistas dos professores. Neste caso percebeu-se a ausência de um currículo adaptado as estas questões, como também a ausência de uma política de extensão na escola.

De acordo com essas considerações concluímos que, de acordo com os órgãos ligados ao setor primário, egressos, estudantes e professores da EAFM, o curso técnico em agropecuária deve ter suas características voltadas para atender as demandas dos agricultores familiares, tendo como base o desenvolvimento sustentável da Amazônia e como princípio científico a agroecologia. Concluímos também que a EAFM tem buscado, em suas ações, adequar a organização curricular e as ações pedagógicas do referido curso as reais características da agricultura familiar do estado do Amazonas, procurando adotar a agroecologia como referencial científico e metodológico para essa adequação. Porém o que se percebeu na análise dos documentos, nas entrevistas realizadas e nos questionários aplicados é que na pratica essa tentativa não está se consolidando devido a uma série de fatores que poderemos abaixo citar:

- ✚ Ausência no PDI de uma identidade voltada para as características regionais das populações tradicionais da Amazônia, o que acarreta um desentrosamento entre as coordenações de ensino e os professores, entre os próprios professores, resultando em um ensino descontextualizado com relação à Amazônia;
- ✚ Ausência do PPI como norteador de uma postura pedagógica voltada para essa realidade, com mecanismo de aproximação da escola com a comunidade e vice-versa, acompanhamento pedagógico dos professores e avaliação constante do curso com a comunidade;
- ✚ Ausência de uma política de extensão na escola como forma de adequar e aproximar a escola com a comunidade e colocar os estudantes em contato direto com o setor produtivo;
- ✚ Ausência de uma ampla discussão com a comunidade estudantil para definir a real identidade da escola, perfil profissional e para que sociedade serão formados nossos profissionais;
- ✚ Currículo engessado em disciplinas que precisam cumprir um conteúdo programático e uma carga horária rígida e inflexível, com ausência de uma integração entre ensino técnico e médio. A tão sonhada integração só ocorre no papel;
- ✚ Ausência de um projeto que possa associar o currículo formal com o currículo oculto como forma de valorização dos conhecimentos populares na organização curricular dos cursos;
- ✚ Oportunizar e reforçar ainda mais o ingresso dos filhos dos produtores na escola. Saindo de uma característica mais urbana e voltar para uma característica mais rural;

- ✚ Planejar reforçar a relação teoria prática e que essa relação seja de forma a melhorar a formação dos estudantes, e não como mais uma etapa na organização pedagógica da escola;

De acordo com as conclusões tiradas e os objetivos atendidos, esta pesquisa aponta as sugestões abaixo, visando adequar o curso técnico em agropecuária da EAFM a realidade da agricultura familiar do estado do Amazonas, dentro de uma perspectiva sustentável e com bases agroecológicas:

- ✚ Revisão do PDI e construção coletiva do PPI com participação de toda a comunidade, deixando claro as estratégias utilizadas para interação escola comunidade;
- ✚ Elaboração, com apoio dos demais órgãos e movimentos sociais, um projeto de extensão onde coloque os estudantes em contato permanente com os movimentos sociais;
- ✚ Capacitação de todos os professores e técnicos educacionais em agroecologia;
- ✚ Adequação curricular aos conceitos agroecológicos de forma interdisciplinar;
- ✚ Modificar a denominação do curso para "Técnico em Agropecuária com ênfase em agroecologia" ou outra denominação, a criação de um curso específico com essa denominação;
- ✚ Utilizar os conhecimentos agroecológicos para realizar a interdisciplinaridade e a tão sonhada integração curricular, e;
- ✚ Adequar o exame de seleção de forma que possibilite o ingresso de estudantes oriundos do setor urbano e principalmente filhos de produtores rurais da agricultura familiar.

Logo ficou evidente, dado o resultado da pesquisa bibliográfica, análise dos documentos e da pesquisa de campo, que o objetivo geral da pesquisa que era o de analisar os elementos que embasam a proposta curricular e as ações pedagógicas da Escola Agrotécnica Federal de Manaus no ensino de Agropecuária, identificando se essas ações e/ou propostas estão voltadas para as características e peculiaridades regionais, foi atendido.

Quanto aos objetivos específicos que serviram de suporte para o atendimento do objetivo geral, todos foram atendidos. Levando em consideração que a partir das respostas não só dos entrevistados como daqueles que responderam ao questionário, foi possível verificar que a estrutura curricular implementada no curso técnico em Agropecuária da EAFM não está adequada para formar profissionais voltados para atender as demandas da Agricultura Familiar, bem como a mesma não é identificada como uma estrutura curricular com ênfase em agroecologia, pois a partir do decreto 2.208/97, se comparado à grade curricular anterior, fragmentou e agregou disciplinas em uma estrutura modular o que dificultou, por sua vez, a relação teoria e prática haja vista que esta estrutura apresenta um perfil terminal, ou seja, estanque, desconsiderando assim o calendário agrícola, o que prejudicou o ensino aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, concluímos a importância para o estado do Amazonas e para os produtores da Agricultura Familiar da formação de um profissional voltado para as suas características. Percebe-se, portanto que é responsabilidade da EAFM e toda sua comunidade a formação desse profissional, crítico, responsável, independente e consciente de sua importância e função na transformação para um mundo mais humano e igualitário e com responsabilidade social e ambiental. Esse é um desafio a ser construído com a sua comunidade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel A. **A base epistemológica da agroecologia**. In. ALTIERI, M. A, agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro, FASE/AS-PTA, 1989.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial*. Washington, 1995. p. 26-35.

BRASIL. Constituição de 1937. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1937*.

BRASIL, Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º Graus e dá outras providências. IN: Legislação Brasileira do Ensino do Segundo Grau. *Coletânea dos atos federais*. Brasília: DEM, 1978.

BRASIL, Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Básica. 2º Ed. Brasília. 1988.

BRASIL, Decreto 5154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Básica. 2º Ed. Brasília. 1988, e revoga o Decreto 2.208/97.

BRASIL, Parecer CNE/CEB N° 16 de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL, Parecer CNE/CEB N° 39 de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino médio.

CAPORAL, F. R; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia: enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural sustentável*. Porto Alegre: EMATER/RS, 2002.

_____. *Agroecologia “Alguns Conceitos e Princípios”*, 24 p. MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Celso do P. F. de. *Trabalho, Educação e qualificação Profissional: um estudo sobre o Telecurso 2000*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**. Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas**. In: *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FAVACHO, Fernando; SOUZA, Rumier. **A formação Profissional de Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia**: Atualidade e desafios da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA. Universidade Federal do Pará. 2006

FERNANDES, D. G.; FEITOSA, A. A. F. M. A. **Ecopedagogia e Currículo**: A construção de saberes e sujeitos sociais na perspectiva do desenvolvimento sustentável. In: F. M. A. *Cultura da Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais*. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 165 a 175

FISHER, Piter et all. **Ensino ou Produção: O dilema das Escolas Agrotécnicas Federais**. UFGO (mimeo). 1988.

FRANCISCHETTI, Zélia Aparecida Pereira. **A agroecologia como tema transversal na formação do técnico agrícola**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, instituto de Agronomia, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 6ª ed. RJ: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo, Cortez, 1984.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In: *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 02, mar/abr. 1995ª, p. 57-63.

GRAMSCI, A. **Problemas da vida cultural** (a formação de intelectuais). *Obras Escolhidas*. V. II. Lisboa, 1974, cap. I p. 189-201.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT**. Comentadas para trabalhos científicos./2ª ed. Curitiba: Juruá, 2007. 96p.

LAMARCHE, Hubhes. **A agricultura familiar: Comparação Internacional**. São Paulo: UNICAMP, 1994.

MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATIAS, Carlos R. & FERNANDES, Carmem M. **A falha da Reforma**. *Revista Sinergia*. Vol.5, n.2 (jul/dez.),CEFET – SP, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. de Maria Aparecida Baptista-6 ed. – São Paulo, Cortez, 2002

MOREIRA, Roberto J. **Agricultura familiar: processos sociais e competitividade**. Rio de Janeiro: Mauad, UFRRJ/CPDA, 1999.

NEVES, Delma P. **Agricultura familiar**: interconexões sociais. *Anais do II Encontro de Pesquisa sobre a Questão Agrária nos Tabuleiros Costeiros de Sergipe: Agricultura Familiar em debate*. Aracajú: Embrapa, 1997.

NORGARD, R. B. **A base epistemológica da Agroecologia**. In. ALTIERI, Miguel A. (ed). *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989. p. 42-48.

PRIMAVESI, Ana. **Agroecologia, Ecosfera, Tecnosfera e Agricultura**. São Paulo: Nobel, 1997

RODRIGUES, M. V. **Gramsci e Educação**/Cristina Beatriz Paranhos Silva, Edna Salgado, Maria Helena S. Ribeiro Neves.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, 1989.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e Trabalho**: Uma relação tão necessária quanto insuficiente. Campinas-SP, 1995.

SILVIA, E. L. da. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SOARES, A. M. D. **Política Educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**: Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Educação Contemporânea).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político pedagógico, 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

WANDERLEY, Maria de N. B. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. *Anais do II Encontro de Pesquisa sobre a Questão Agrária nos Tabuleiros Costeiros de Sergipe: Agricultura Familiar em debate*. Aracaju: Embrapa, 1997.

ZALUAR, A. **Teoria e prática do trabalho de campo**: alguns problemas. In: Cardoso, R. (org) *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 107-123, 1986.

8. ANEXOS

ANEXO I

Requerimento ao Diretor da Geral da EAFM pedindo autorização para ter acesso aos documentos oficiais da EAM

Ao Ilmo.sr. José Mauricio do Rego Feitosa. Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Manaus

Senhor Diretor;

Como é de seu conhecimento, além de professor da EAFM sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ na área de Educação e Sociedade. Minha dissertação está estudando a estrutura curricular do curso técnico em agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, verificando se o mesmo está adequado as reais características das comunidades agrícolas do estado do Amazonas, tendo como referência o desenvolvimento sustentável da Amazônia, como forma de organização social a agricultura familiar e como referencial científico a agroecologia, com o intuito de propor, como contribuição, um curso adequado à realidade amazônica.

Para isso, na minha proposta metodológica, necessitarei analisar documentos pedagógicos oficiais da EAFM, objetivando verificar a forma de organização e planejamento pedagógico do curso técnico em agropecuária e da escola como um todo. Todas as informações colhidas nestes referidos documentos, serão analisadas e discutidas somente em minha dissertação e tornada pública após a defesa da mesma.

Diante do exposto, estou requerendo a V. S^a. cópias ou originais emprestados dos documentos abaixo:

- Plano do curso técnico em agropecuária
- Plano Político Pedagógico da EAFM (aprovado ou minuta)
- Plano de Desenvolvimento Institucional da EAFM – PDI
- Atas das reuniões de planejamento anual pedagógico do curso técnico em agropecuária
- Resultados das Oficinas de avaliação e criação de cursos (todos)
- Resumo da discursão da oficina de Avaliação do Ensino Agrícola da Região Norte organizado pela EAFM com apoio do MEC/SETEC em maio de 2008.

Certo de contar com seu apoio e atenção aguardo o mais breve possível um retorno deste requerimento.

Manaus, 24 de julho de 2008.

Atenciosamente

Jaime Cavalcante Alves
Mestrando PPGEA-UFRRJ

ANEXO II

Requerimento ao Diretor Geral da EAFM pedindo autorização para entrevistar os servidores e aplicar questionários aos estudantes da EAFM

Ao Ilmo.sr. José Mauricio do Rego Feitosa. Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Manaus

Senhor Diretor;

Como é de seu conhecimento, sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ na área de Educação e Sociedade, minha dissertação está estudando a estrutura curricular do curso técnico em agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, verificando se o mesmo está adequado as reais características das comunidades agrícolas do estado do Amazonas, tendo como referencia o desenvolvimento sustentável da Amazônia, como forma de organização social a agricultura familiar e como referencial científico a agroecologia, com o intuito de propor, como contribuição, um curso adequado à realidade amazônica.

Para isso, na minha proposta metodológica, necessitarei aplicar questionários a alunos e entrevistar diretores, professores técnicos administrativos da EAFM, com o objetivo de verificar essas adequações. Caso a autorização seja concedida, enviarei também para todos os respondentes e entrevistados um pedido de autorização para a coleta dos dados. Neste pedido reforçarei que as informações colhidas serão utilizadas somente em minha dissertação e os nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo, caso seja exigência dos mesmos.

Diante do exposto, estou requerendo a V. S^a. autorização para realizar as entrevistas neste recinto escolar que está sob sua responsabilidade, a começar após a data da autorização.

Certo de contar com seu apoio e atenção aguardo o mais breve possível um retorno deste requerimento.

Manaus, 24 de julho de 2008

Atenciosamente

Jaime Cavalcante Alves
Mestrando PPGEA-UFRRJ

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DA EAFM

- a. Autorização para realização e gravação da entrevista
- b. Apresentação pessoal (nome, vínculo profissional e acadêmico, etc.).
- c. Explicação sobre os objetivos da pesquisa
- d. A quanto tempo da aula na EAFM e se ministra aulas para o ensino médio e técnico e quais disciplinas ministra
- e. Verificar a formação profissional do professor
- f. Verificar se o professor tem conhecimento da origem dos alunos da EAFM (municípios)
- g. Verificar sua opinião sobre a grade curricular do curso técnico agrícola da EAFM, e se o mesmo acha que o currículo está adequado as características regionais.
- h. Verificar sua opinião de como a EAFM está discutindo as políticas voltadas para a agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável da Amazônia e se os alunos da EAFM estão participando de forma direta destas discussões
- i. Verificar se em sua disciplina o tema agricultura familiar e agroecologia é abordado. Caso seja abordado, como esta abordagem é feita.
- j. Verificar sua opinião sobre a forma de como a escola trabalha a agroecologia: de forma curricular e/ou extracurricular
- k. Indagar sobre a participação dos agricultores familiares nas ações da EAFM
- l. Analisar sua opinião a respeito da participação da comunidade na construção do PPP da escola
- m. Verificar se o mesmo acha que a atual grade curricular do curso técnico agrícola da EAFM atende as características regionais e se os profissionais estão sendo formados com estes conhecimentos
- n. O que ele acha que deva mudar para que o curso técnico atenda a necessidade da agricultura familiar
- o. Perguntar se ele acha importante a interdisciplinaridade como forma de integração do ensino técnico com o ensino médio na EAFM. Indagar sua opinião de como a escola deveria realizar esta integração, haja vista que a EAFM adota o sistema integrado de ensino.

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES DA EAFM

- a. Autorização para realização e gravação da entrevista
- b. Apresentação pessoal
- c. Explicações sobre os objetivos da pesquisa
- d. Perguntas sobre a construção do Projeto Político Pedagógico da EAFM: se o mesmo foi construído com ampla participação da comunidade e se as ações pedagógicas contidas nele contemplam a agricultura familiar e apontam para formação dos estudantes do curso técnico em agropecuária para uma formação com bases agroecológicas.
- e. Verificar qual o compromisso que a escola tem com o desenvolvimento da agricultura familiar no estado do Amazonas e quais ações a escola tem em conjunto com este movimento
- f. Verificar qual o compromisso da Instituição com a agroecologia dentro da escola
- g. Indagar sobre a questão curricular do curso técnico em agropecuária, e saber qual contexto eles acreditam que o currículo deva trabalhar: agricultura familiar com bases agroecológicas, agricultura patronal ou híbrido dos dois.
- h. Indagar se, na opinião deles a atual organização curricular esta adequada a realidade das populações amazônicas. Caso negativo, o que esta sendo feito para essa adequação.
- i. Teoricamente a EAFM adota o sistema integrado de ensino (técnico e médio), como se dá esta integração na prática? Caso negativo, o que está sendo feito para atingir esta integração?

ANEXO V

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES DE ORGÃOS LIGADOS AO SETOR RURAL DO AMAZONAS

- a. Autorização para realização e gravação da entrevista
- b. Apresentação pessoal (nome, vínculo profissional e acadêmico, etc.).
- c. Explicação sobre os objetivos da pesquisa
- d. Há quanto tempo à pessoa tem contato com egressos da EAFM
- e. Solicitar uma breve explicação sobre as atividades profissionais que os técnicos exercem na instituição
- f. Verificar e explicitar em qual movimento social ligado ao setor primário esta empresa trabalha (agricultura familiar ou patronal)
- g. A formação dos técnicos da EAFM está atendendo as exigências das comunidades para qual esta empresa/órgão trabalha
- h. O que precisa melhorar na formação destes profissionais
- i. A formação deles esta se dando mais numa perspectiva puramente técnica ou numa perspectiva global para formação do cidadão
- j. Verificar se na opinião dele, a formação dos estudantes da EAFM esta mais voltada para atender a agricultura familiar com bases agroecológicas voltada para a realidade amazônica, ou se a formação esta mais voltada para a agricultura empresarial com base na revolução verde.

ANEXO VI

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EGRESSOS DA EAFM

- a. Autorização para realização e gravação da entrevista
- b. Apresentação pessoal (nome, vínculo profissional e acadêmico, etc.).
- c. Explicação sobre os objetivos da pesquisa
- d. Verificar quanto tempo de formado
- e. Fazer um breve relato sobre sua atuação profissional desde quando se formou na escola
- f. Em que a sua formação na EAFM o ajudou em sua trajetória de vida profissional e pessoal
- g. Os conhecimentos adquiridos na EAFM, em sua opinião estavam adequados para atender as demandas sociais e produtivas da região Amazônica.
- h. O que ele acha que faltou em sua formação enquanto aluno da escola
- i. Acha importante que o estudante seja formado mais para uma visão da sustentabilidade da agricultura familiar com bases agroecológicas ou voltadas para a agricultura empresarial

ANEXO VII

QUESTIONARIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

MESTRANDO: Jaime Cavalcante Alves

ORIENTADORA: PROF^a.DR^a. Ana Maria Dantas Soares

Prezado Aluno (a):

Esta pesquisa objetiva-se buscar subsidio para uma reflexão frente à organização curricular do curso técnico em agropecuária da EAFM. Estamos buscando com essa reflexão, discutir uma proposta de curso técnico em agropecuária voltado para a realidade e características da região amazônica, tendo como foco o desenvolvimento sustentável, como forma de organização a agricultura familiar e como principio científico a agroecologia. Diante disso, sua participação é fundamental para que eu possa desenvolver este trabalho de pesquisa. Neste sentido, solicito suas opiniões, como parceiros na construção desse projeto, que após sua conclusão e defesa, vocês serão agradecidos e uma cópia ficará na biblioteca escolar da EAFM à disposição dos senhores para análise.

Nome Completo: _____

Série: _____

Município/Estado de origem: _____

Descreva, em poucas linhas, qual(s) o(s) motivo(s) que o fizeram a vir estudar na EAFM.

1. No seu município de origem você reside em área:

Urbana

Rural

2. Antes de estudar na EAFM, você e/ou sua família já tinham ou tem algum contato com a atividade agropecuária?

Sim

Não

Caso a resposta seja sim, que tipo de atividade agrícola sua família pratica?

3. Na sua opinião, as aulas ministradas na EAFM são mais:

teóricas

práticas

teórico-práticas

4. Durante o curso, a EAFM proporciona a você algum tipo de contato com os produtores, associações de produtoras rurais ou cooperativas agropecuárias da região?

sim

Não

5. Caso a resposta anterior seja sim, informe de que forma é feito este contato.

6. A agricultura familiar, o desenvolvimento sustentável e a agroecologia são temas abordados nas disciplinas do curso técnico em Agropecuária da EAFM?

- Sim
- Não
- Muito superficialmente

7. Em sua opinião, os conhecimentos adquiridos na EAFM estão adequados e ao alcance dos pequenos produtores da agricultura familiar do Amazonas?

- Sim
- Não

8. Em sua opinião, o currículo do curso técnico em agropecuária da EAFM proporciona conhecimentos suficientes para que o aluno conhecer os princípios da agroecologia?

- sim
- não
- poucos conhecimentos

9. Que tipo de formação mais adequada você acha que o técnico da EAFM deve ter?

- voltada para a agricultura familiar com ênfase em agroecologia
- voltada para a agricultura empresarial
- Voltada para atender as duas características produtivas

10. A agroecologia na EAFM é abordada de forma?

- não é abordada
- é abordada de forma inexpressiva
- somente por ocasião de eventos específicos
- é abordada constantemente nas disciplinas do curso

11. Quando a agroecologia é abordada na EAFM, ela é feita de forma:

- Isolada (no conteúdo de uma disciplina)
- em conjunto com outras disciplinas
- não é abordada de forma alguma

12. No seu ponto de vista as aulas do ensino técnico na EAFM está:

- () Muito teórico
- () muito prático
- () teórico prático

13. Caso você ache que o currículo do curso técnico agrícola da EAFM deveria melhorar, qual (s) seria (s) sua (s) sugestão?

14. Faça um comentário sobre o que você acha da relação teoria-prática na formação do técnico em agropecuária. Comente também se essa relação é praticada na EAFM.

15. Os conteúdos ministrados nas disciplinas do ensino médio fazem uma ligação com as disciplinas do Ensino Técnico?

- () Sim
- () As vezes
- () Não

ANEXO VIII

Pessoal Docente Permanente da EAFM (FONTE: Recursos Humanos/EAFM – 2008)

NOME	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
1. Aldenir de Carvalho Caetano	Licenciatura em Agropecuária	Mestre	Sistemas Agroflorestais
2. Alnefredo Melo de Souza	Licenciatura em Educação Física	Especialista	Educação Física
3. Ângela Maria Tribuzy de Magalhães Cordeiro	Agronomia Direito	Mestre	Ciência de Alimentos
4. Anna Cássia Souza da Silva	Licenciatura em História	Especialista Mestre	Gestão de Programa de Reforma Agrária e Assentamento Desenvolvimento Regional
5. Antonio Cleosmar Oliveira de Vasconcelos	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialista	Educação Física Escolar
6. Antonio Ribeiro da Costa Neto	Tecnologia Florestal Agronomia. Engenharia Florestal	Mestre	Ambientais e Florestais
7. Avânia Maria Cordeiro de Araújo	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialista	Prescrição e Avaliação em Atividade Física
8. Carlos Alberto Aquino Negreiros	Geografia		
9. Dalila do Espírito Santo Pacheco de Oliveira	Comunicação Social	Especialista	Educação Profissional Técnica de Nível Médio-Modalidade EJA
10. Dulcineide Pereira dos Santos	Matemática	Especialista	Educação Tecnológica
11. Elival Martins dos Reis	Licenciatura Plena em Agropecuária	Especialista	Suinocultura e Avicultura de Corte e Postura
12. Élson da Costa Passos	Licenciatura em Agropecuária	Mestre	Ciências Florestais e Ambientais Manejo e Tecnologia de Recursos Florestais Tropicais
13. Epitácio Cardoso Dutra de Alencar e Silva	Zootecnista (Bacharelado) Licenciatura (Esquema I)	Especialista	Sistemas Agroflorestais, Animais Silvestres. Recursos Naturais Renovais
14. Eulálio Macedo	Licenciatura em Agropecuária	Especialista	Agropecuária, Educação e Trabalho.
15. Fátima Pereira Moraes	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa		
16. Frank Silva de Moraes	Licenciatura em Química	Especialista	Química
17. Helena Alves de Oliveira	Magistério do Ensino Fundamental Pedagogia/ Cursando		
18. Henrique Rabelo Sobrinho	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Especialista	Agricultura Tropical
19. Ione Pereira de França	Licenciatura Plena em Técnicas Agrícolas Arquitetura e Urbanismo	Mestre	Planejamento Urbano
20. Isnândia Andréa Almeida da	Engenharia de Alimentos	Mestre	Ciência de Alimentos

Silva			
21. Jaime Cavalcante Alves	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Especialista	Nutrição Plantas
22. Jair Crisóstomo de Souza	Licenciatura Plena em Técnicas Agrícolas Medicina Veterinária	Especialista	Produção de Suínos
23. Jorge Nunes Pereira	Licenciatura Plena Em Agropecuária. Tecnologia em Engenharia Civil na modalidade de Estrada e Topografia.	Especialista	Design em Madeira
24. Jorge Rezende Maia	Licenciatura em Educação Física	Especialista	Educação Física
25. José Carlos de Almeida	Licenciatura em Matemática Engenharia de Pesca	Mestre	Ciência de Alimentos Tecnologia de Alimentos
26. José Edison Carvalho Soares	Curso de Formação de Professores das Disciplinas Especiais do Ensino Médio. Administração de Empresas	Especialista	Administração e Economia Rural. Recursos Naturais
27. José Lucio do Nascimento Rabelo	Curso de Formação de Professores das Disciplinas Especiais do Ensino Médio. Ciências Econômicas.	Especialista	Topografia
28. José Maurício do Rego Feitoza	Licenciatura Plena em Agropecuária Ciências Sociais	Especialista Mestre	Sementes Extensão Rural
29. José Ofir Praia de Souza	Licenciatura Plena em Técnicas Agrícolas. Engenharia de Operacional em Indústria de Madeira Administração.	Especialista Mestre	Agricultura Tropical e Gestão de Microempresa Engenharia de Produção
30. Kilma Cristiane Silva Neves	Medicina Veterinária	Especialista Mestre	Metodologia do Ensino Superior Ciência de Alimentos
31. Leônidas Morada da Silva	Licenciatura em Matemática	Especialista	Matemática
32. Luis Carlos Sales de Oliveira	Ciências Biológicas	Especialista	Biotecnologia
33. Maria das Graças Pinheiro Soares	Magistério de Ensino Fundamenta, cursando Pedagogia.		
34. Maria Francisca Morais de Lima	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa	Especialista Mestre	Língua Portuguesa Educação Profissional
35. Maria Linda Monteiro Marchioro	Licenciatura em Ciências Pedagogia	Especialista	Metodologia do Ensino Superior Gestão Educacional e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Modalidade.
36. Mirian Nunes Pereira	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialista	Agente de Inovação e Difusão Tecnológica

37.Mônica Tribuzy de Melo Rodrigues	Antropologia		
38.Odair Machado de Melo	Concurso de Formação de Professores das Disciplinas Especiais do Ensino Médio	Especialista	Gestão Escolar
39.Oziel do Amaral Ribeiro	Matemática e Ciências Econômicas	Especialista	Metodologia do Ensino Superior
40.Paulo Alex Machado Carneiro	Medicina Veterinária	Especialista Mestre	Metodologia do Ensino Superior Medicina Veterinária/Clinica Veterinária
41.Paulo César Puga Barbosa	Licenciatura em Física		
42.Paulo Ramos Rolim	Engenharia de Pesca	Especialista Mestre	Tecnologia de Pesca Ciência de Alimentos Tecnologia de Alimentos
43.Philippe Waldhoff	Engenharia Florestal	Mestre	Ciências Florestais
44.Ricardo Rios Villas Boas	Informática	Especialista	Informática na Educação
45.Roseane Peixoto de Souza	Secretariado Executivo		
46.Roseina Braga Carlucci	História	Especialista	Metodologia do Ensino Superior
47.Simon Alexis Ramos Tortolero	Engenharia de Pesca	Especialista Mestre	Piscicultura Recursos Pesqueiros e Aquicultura - Aquicultura
48.Tânia Midian Freitas de Souza	Licenciatura em Letras - habilitação em Língua Portuguesa	Especialista	Língua Portuguesa
49.Valdely Ferreira Kinupp	Ciências Biológicas	Mestre Doutor	Botânica Horticultura/Olericultura
50.Vlamiir do Nascimento Seabra	Filosofia	Especialista	Didática Aplicada a Educação Tecnológica.
51.Wietse Marco Jurgen Hoornewg van Rij	Educação Física	Especialista	Educação Física
52.Carlos Mateus Silva Paixão	Engenharia Florestal	Mestre	Ciências de Florestas Tropicais.
53.Carlos Modestino Cavalcante da Silva	Medicina Veterinária	Especialista	Educação Profissional Técnico de Nível Médio-Modalidade EJA

PROFESSORES CEDIDOS DE OUTRAS INSTITUIÇÕES

54.Ilzon Castro Pinto	Licenciatura em Agropecuária Educação Física	Mestre	Ciências Agrárias
55.José Eurico Ramos de Souza	Licenciatura em Matemática	Especialista	Matemática e Estatística