

UFRRJ

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

DISSERTAÇÃO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO –
CAMPUS RIO VERDE: UM ESTUDO DE CASO**

DAYANA CARDOSO CRUZ

2020



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

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS
RIO VERDE: UM ESTUDO DE CASO**

DAYANA CARDOSO CRUZ

Sob a Orientação da Professora
Dra. Liliane Barreira Sanchez

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

**Seropédica, RJ
Julho de 2020**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C955f CRUZ, DAYANA CARDOSO , 1989-
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS RIO
VERDE: UM ESTUDO DE CASO / DAYANA CARDOSO CRUZ. -
Seropédica, 2020.
60 f.: il.

Orientadora: Liliane Barreira Sanchez.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2020.

1. Educação Profissional. 2. Mundo do Trabalho. 3.
Institutos Federais. I. Sanchez, Liliane Barreira,
1969-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

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

DAYANA CARDOSO CRUZ

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 20/07/2020.

Liliane Barreira Sanchez, Dra. UFRRJ

Fernando Bonadia de Oliveira, Dr. UFRRJ

Felipe Gonçalves Pinto, Dr. Externo a Instituição

A Deus, razão da minha existência, por ser meu amigo fiel e por estar sempre comigo em todos os momentos.

Aos meus pais, José Antônio e Sônia, e as minhas irmãs, Bruna e Cynthia, pelo carinho e dedicação. Sou eternamente grata.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela preciosa dádiva da minha existência, por me fortalecer, abençoar e guiar meu caminho para a realização dos meus sonhos.

A minha família, por todo apoio, carinho e cuidado em todos os momentos.

Ao Instituto Federal Goiano e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pela oportunidade de cursar o mestrado e pelo aprimoramento profissional e pessoal.

Aos professores Frankcione Borges de Almeida, Emival da Cunha Ribeiro e Claudécir Gonçales pelo incentivo e contribuições, os quais tenho grande carinho e admiração.

A minha orientadora Dra. Liliane Barreira Sanchez, pela orientação, disponibilidade, dedicação e acompanhamento assíduo na elaboração de cada parte do estudo.

Aos dirigentes, coordenadores, professores e discentes do IF Goiano – Campus Rio Verde que se dispuseram a responder os questionários, colaborando para o levantamento de dados desse estudo.

Aos meus amigos da turma do mestrado, que sempre auxiliaram e contribuíram para a minha formação, em especial Alex da Silva Moureira, Alline da Silva Moureira e Viviane Proto Ferreira.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desse trabalho.

RESUMO

CRUZ, Dayana Cardoso. **A Formação Profissional no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde: Um Estudo de Caso.** 2020. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

Considerando a importância do conhecimento como diferencial nas relações entre os sujeitos, as culturas e as classes sociais, o presente estudo objetivou compreender de que maneira a formação profissional oferecida no curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde contribui para as necessidades formativas atribuídas por lei e pela sociedade ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária. Para isso, fez-se uma breve contextualização histórica da relação entre educação e trabalho e dos avanços e retrocessos da educação profissional, em nosso país. Apresentamos, também, algumas diretrizes que norteiam a educação profissional, os Institutos Federais e a profissão do Técnico em Agropecuária. Por fim, através de uma abordagem qualitativa (estudo de caso), nós investigamos com mais detalhes o presente estudo. Para esse fim, foram aplicados questionários aos estudantes e professores, ao coordenador do curso Técnico em Agropecuária e à equipe gestora do Campus Rio Verde. A partir da interpretação dos dados coletados, foi possível compreender e identificar as perspectivas, demandas e representações sociais dos estudantes, as razões da escolha do curso, as contribuições que a formação profissional pode gerar em suas vidas e as expectativas para o futuro profissional e pessoal. Além disso, foi possível, também, ter uma visão sobre o ensino ofertado e sobre como é vista a educação profissional pelos docentes e equipe gestora do Campus Rio Verde. Nas considerações finais, objetivamos propor alternativas para incentivar o desenvolvimento dos alunos nos diferentes tipos de conhecimentos, saberes e habilidades requeridas em sua formação.

Palavras-chave: Educação Profissional; Mundo do trabalho; Institutos Federais.

ABSTRACT

CRUZ, Dayana Cardoso. **Professional Formation in the Agricultural Technical Course of Goiano Federal Institute – Rio Verde Campus: A Case Study.**2020. 60p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

Considering the knowledge importance as such as differential in the relationships between subjects, cultures and social classes, the present study aimed to understand how the professional training offered in the Agricultural Technician course of the Goiano Federal Institute, at Rio Verde Campus contributes to training needs attributed by law and society to the professional practice of a future Agricultural Technician. For this, was done a brief historical contextualization of the relationship between education and work and the advances and setbacks of professional education in our country. We also present some guidelines that guide the Professional Education, Federal Institutes and the Agricultural Technical profession. Finally, by a qualitative approach (case study), we investigated with more details the present study. For this, were applied questionnaires to the students and professors, to the Agriculture Technical course coordinator, and to the management team at Rio Verde Campus. From the interpretation of the collected data, it was possible to understand and identify the students' social perspectives, demands and representations, the reasons for choosing the course, the contributions that professional training can generate for their lives and expectations for the personal and professional future. In addition, to having a view on the teaching offered and how professional education is viewed by professors and management team at Rio Verde Campus. In the final considerations we aimed to propose alternatives to encourage the development of students in the different types knowledge, know-how and skills desired in their formation.

Keywords: Professional Education; World of work; Federal Institutes.

LISTA DE TABELAS

Tabela1: Dados da formação e área de atuação dos docentes do curso Técnico em Agropecuária.	33
Tabela 2: Quadro de formação dos docentes do Campus Rio Verde e Polo de Inovação Tecnológica	34

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CEFET-RIO VERDE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde – GO
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
EAD	Educação à Distância
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EAFCF	Escola Agrotécnica Federal de Ceres
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EVs	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
MTb	Ministério do Trabalho
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEPNT	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivo Geral	2
1.2	Objetivos Específicos	3
1.3	Metodologia.....	3
1.4	Referencial Teórico	4
2	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: reflexões que possibilitam transformações.....	6
2.1	Panorama Histórico da Relação entre Educação e Trabalho.....	7
2.2	Novas Vertentes para a Educação Profissional e Tecnológica.....	18
3	3 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO E O ENSINO TÉCNICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	22
3.1	As Transformações do Mundo do Trabalho e a Atuação do Técnico em Agropecuária	26
3.2	Perfil do Técnico em Agropecuária Baseado no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rio Verde.....	28
4	ESTUDO DE CASO: a formação do técnico em agropecuária no IF Goiano – Campus Rio Verde	31
4.1	Perfil dos Entrevistados	31
4.2	Relato dos Estudantes sobre a Formação do Técnico em Agropecuária.....	34
4.3	Relato dos Docentes e Demais Dirigentes sobre a Formação do Técnico em Agropecuária	36
4.4	Concepções da Formação do Técnico em Agropecuária.....	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
7	Apêndices.....	53
	Apêndice A.....	54
	Apêndice B	58
	Apêndice C	60

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu através de vivências e observações realizadas ao longo da minha carreira acadêmica e profissional. Em 2010, ao concluir o curso de Tecnologia em Agronegócio e ir para o mercado de trabalho, percebi que o que aprendíamos em sala de aula não era aplicado, muitas vezes, na prática. Além disso, percebi que precisava de outros conhecimentos para estar melhor inserida nesse meio. Eu – assim como a maioria dos meus colegas de curso – ingressei em empresas com funções e salários que não eram satisfatórios.

No ano de 2014, comecei a trabalhar na secretaria da Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação do Instituto Federal (IF) Goiano – Campus Rio Verde e, desde então, tenho contato com estudantes do curso Técnico em Agropecuária, muitos vinculados à monitoria de laboratório e iniciação científica. É possível perceber que grande parte desses jovens dependem de bolsas e auxílios que a instituição oferece para se manterem no curso e, até mesmo, para ajudarem, financeiramente, suas famílias. Em 2015, ingressei no curso de Bacharelado em Agronomia, também no IF Goiano – Campus Rio Verde e percebi que alguns colegas de classe, que também haviam concluído o curso Técnico em Agropecuária, na mesma instituição, estavam iniciando a graduação, pois necessitavam de uma formação “a mais” para atuarem no mercado de trabalho.

Outra motivação para a realização dessa pesquisa surgiu a partir do acompanhamento de leituras e observações referentes ao trabalho desenvolvido pela minha irmã, que é pedagoga e pesquisadora na área de saberes docentes, práticas educacionais e educação do campo. Sendo assim, surgiu o interesse em pesquisar sobre o ensino ofertado no Campus em que trabalho e estudei, com o intuito de contribuir com a qualidade e a melhoria do ensino para os estudantes, para a minha comunidade e para o sistema educacional do país, como um todo. Por meio das leituras realizadas e dos relatos de estudantes, parto da hipótese de que a educação pode transformar a vida dos sujeitos, bem como transformar a comunidade em que estão inseridos, tendo como objeto de pesquisa o curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde.

O IF Goiano tem uma importante atribuição de promover a educação profissional, visando a formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade. Criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, do país, o instituto é fruto de um reordenamento e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para garantir a oferta dessa modalidade de educação pública nas diferentes regiões brasileiras. Assim, a criação dos Institutos Federais, que foi uma política do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, amparada na descentralização do ensino, possibilitando a oferta de uma educação pública e gratuita a locais mais longínquos do país, proporcionando o crescimento e produção de novas tecnologias (Projeto Pedagógico de Curso – PPC, 2018).

O IF Goiano integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Rio Verde, de Urutaí e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE). Atualmente, o IF Goiano possui doze unidades: os Campi nos municípios de Campos Belos, Ceres, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí; e os campi avançados nos municípios de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia. Há, também, a Reitoria, sediada na capital do estado, em Goiânia, e um Polo de Inovação em Rio Verde, atendendo mais de seis mil alunos de diversas localidades. Destarte, como os demais Institutos Federais (IFs), o IF Goiano foi equiparado às universidades federais, sendo uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica

e disciplinar (PPC, 2018).

Dentre as finalidades do IF Goiano, tem-se a promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, além da oferta de educação profissional e tecnológica para a formação de cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia. Como exemplo dessa verticalização, no ano de 2017, o IF Goiano concedeu o primeiro título de doutor ao discente que cursou numa mesma instituição o ensino técnico, superior, mestrado e doutorado, consolidando, assim, a verticalização do ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O aluno concluiu seus estudos no Campus Rio Verde.

O Campus Rio Verde teve seu início em 1967, como Ginásio Agrícola. Após esse período, passou por vários reordenamentos: em 1969, foi transformado em Colégio Agrícola; em 1979, em Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO; e em 2002, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde – GO (CEFET – Rio Verde). A partir da expansão da rede federal de ensino, em 2008, transformou-se em Instituto Federal. Atualmente, o Campus oferece 7 cursos técnicos, 2 cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) - Ensino Médio Integrado ao Técnico, 11 cursos de graduação, 5 cursos de mestrado e 1 curso de doutorado. Ressalta-se que, até a presente data, trata-se do único Instituto Federal do país a ofertar curso de doutorado.

O curso Técnico em Agropecuária passou a ser oferecido a partir da instituição da Escola Agrotécnica, que teve uma grande importância no processo de qualificação e formação profissional para a região sudoeste do Estado de Goiás. Atualmente, o curso é oferecido nos períodos matutino e vespertino, com duração de dois anos, podendo ser cursado por quem estiver cursando ou concluído o ensino médio ou equivalente (PPC, 2018).

Muitos jovens veem o curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde, como possibilidade de melhoria de vida para si e para suas famílias. Porém, se deparam com vários dilemas, anseios e conflitos tanto profissionais como pessoais e acabam não atingindo os objetivos esperados com a sua formação, a exemplo, algumas competências e habilidades profissionais e intelectuais voltadas para o desenvolvimento e a oferta de soluções, no seu contexto de trabalho. Nessa perspectiva, foram surgindo alguns questionamentos sobre o tema, tais como: O ensino ofertado no IF Goiano – Campus Rio Verde é consonante às expectativas dos estudantes atendidos no curso Técnico em Agropecuária? O curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde contribui com a formação holística dos sujeitos? O perfil de egresso proposto pelo curso atende as atuais demandas do mundo do trabalho?

Ao considerarmos o conhecimento como um elemento diferencial nas relações entre os sujeitos, as culturas e as classes sociais, e que as instituições de ensino e os professores precisam reconhecer seu papel na construção da sociabilidade como forma de ascensão e de desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, apresentamos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: a formação profissional oferecida no curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde corresponde às necessidades formativas em relação ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária, que atuará em coletividade em uma sociedade capitalista e globalizada?

1.1 Objetivo Geral

Compreender de que maneira a formação profissional oferecida no curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde contribui com as necessidades formativas atribuídas por lei e pela sociedade ao exercício profissional de um futuro

Técnico em Agropecuária.

1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar as necessidades formativas dos estudantes em relação ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária no contexto atual;
- b) Verificar a percepção dos docentes e equipe gestora do IF Goiano – Campus Rio Verde em relação à demanda de formação dos discentes;
- c) Propor alternativas à equipe gestora do IF Goiano – Campus Rio Verde, no intuito de incentivar o desenvolvimento dos estudantes nos diferentes tipos de conhecimentos, saberes e habilidades requeridas em sua formação.

1.3 Metodologia

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, a fim de proporcionar uma compreensão mais detalhada do problema a ser investigado. Segundo Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa abordou etapas exploratória, documental, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Para atingir os objetivos propostos nesse trabalho, utilizou-se o estudo de caso, por ser possível compreender a realidade do objeto da pesquisa de maneira mais detalhada, em sua totalidade, uma vez que Yin (2010), destaca que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, que possibilita aprofundar a investigação em uma unidade ou fenômeno individual. Esses procedimentos adotados proporcionaram, satisfatoriamente, a análise e compreensão dos fenômenos pesquisados.

Primeiramente, na etapa dos estudos teóricos, realizou-se o levantamento, leitura, análise e fichamento do material bibliográfico selecionado, proporcionando uma percepção e clareza da temática abordada, além da análise do Projeto Pedagógico do curso de Técnico em Agropecuária, no intuito da construção de referencial para a compreensão da formação profissional e as necessidades formativas dos alunos do curso Técnico em Agropecuária, em específico do IF Goiano – Campus Rio Verde, respondendo as inquietações já expressas.

A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de questionários, uma vez que são indicados para pesquisas com grande número de pessoas e em um espaço curto de tempo. Além disso, os questionários possuem vantagens, como a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, uniformes, uma maior flexão do tempo e horário para o pesquisado, maior liberdade de expressão em virtude do anonimato, entre outros. Os questionários foram elaborados no *Google Forms*, enviados aos participantes através do e-mail, com o link para acesso e preenchimento (apêndices).

O questionário aplicado aos estudantes foi constituído por 21 questões, procurando identificar suas perspectivas e representações sociais, visando contemplar as razões da escolha do curso, as contribuições que a formação profissional pode gerar para suas vidas e as expectativas para o futuro profissional e pessoal. Aos docentes e coordenadores do

curso, o questionário foi composto por 14 questões. À coordenação pedagógica e ao diretor de ensino, o questionário contemplou 10 questões. Em ambos os casos, o questionário visou identificar se os mesmos conhecem as necessidades dos estudantes e as ações que são realizadas na instituição para contemplar as demandas de formação dos estudantes.

Assim, a pesquisa foi realizada no Campus Rio Verde do IF Goiano, voltada para o curso Técnico em Agropecuária. A população investigada, inicialmente pretendida, era composta por 30 discentes do Campus Rio Verde matriculados no primeiro e no último período do curso técnico em questão no ano de 2019, 10 professores vinculados ao curso, o coordenador do curso, a coordenação pedagógica e o diretor de ensino. Porém, ao aplicarmos os questionários, o quantitativo de alunos não foi alcançado, uma vez que os alunos não retornaram os questionários respondidos. Houve reforço no pedido de participação, em que, ao longo do processo de coleta de dados, tivemos a participação de 18 alunos.

Aos docentes, prevendo as possíveis dificuldades que iríamos encontrar para obter a participação dos mesmos, na pesquisa, foi lançado o convite de participação a 21 professores, tendo a resposta de 12 deles. Da coordenação pedagógica, uma das coordenadoras optou por não participar da pesquisa, uma vez que não fez a devolutiva do questionário, após três tentativas. O questionário aplicado ao coordenador do curso e ao diretor de ensino foram respondidos a contento. Convém mencionar que foi assegurado aos participantes da pesquisa o anonimato, na busca de atender ao princípio ético da pesquisa.

Com os dados da pesquisa em mãos e com as concepções adquiridas no referencial teórico estudado, seguiu-se para a interpretação dos dados coletados e elaboração dos resultados obtidos.

1.4 Referencial Teórico

O referencial teórico dessa pesquisa tratou de questões sobre a educação, o ensino técnico, a verticalização do ensino e sobre o mundo do trabalho. Nesse sentido, buscamos apoio em autores que possibilitam identificar como a educação e o trabalho estão diretamente interligados, bem como em autores que tratam dos fatores que fundamentam essa relação.

Sendo assim, o primeiro capítulo abordou a relação entre educação e trabalho, tendo como aporte teórico os estudos de alguns autores – como Demerval Saviani, Mariano Fernández Enguita, Maria Lúcia de Arruda Aranha, dentre outros – sobre a conceitualização de educação, os tipos de educação e as concepções da educação. Discorremos, ainda, sobre a trajetória histórica de fatos políticos, econômicos, sociais e educacionais que marcaram, e ainda marcam, a história da educação profissional em nosso país.

O segundo capítulo contemplou aspectos relacionados às diretrizes da educação profissional, do ensino técnico e da transversalidade e verticalização do ensino nos Institutos Federais. Para isso, contou com as contribuições de Gaudêncio Frigotto, dentre outros pesquisadores, para uma abordagem sobre a formação profissional no Brasil, a formação de capital humano frente ao capitalismo, a evolução da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil e os desafios a que se propõe o novo modelo institucional dos Institutos Federais.

Além disso, foi realizado um levantamento de documentos legais que estabelecem diretrizes acerca da educação nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Também foram utilizados documentos legais relacionados aos Institutos

Federais, o ensino técnico e o curso de Técnico em Agropecuária, como a lei de criação dos institutos, Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde (2018), dentre outros. Esse levantamento de informações permitiu construir uma base para a elaboração do terceiro capítulo, com vistas a compreender como é o ensino proposto pelo IF Goiano – Campus Rio Verde, para o curso Técnico em Agropecuária. Ainda nesse capítulo foi realizada a pesquisa qualitativa, envolvendo o estudo de caso.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais desse trabalho, com reflexões acerca da formação profissional oferecida na instituição, através das percepções dos alunos, professores e equipe gestora do IF Goiano – Campus Rio Verde. Apontamos algumas sugestões, no intuito de contribuir para a formação dos estudantes, objetivando maior potencial de desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal dos futuros Técnicos em Agropecuária.

2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: REFLEXÕES QUE POSSIBILITAM TRANSFORMAÇÕES

Educação e trabalho são considerados atividades humanas necessárias e intimamente interligadas em diversas conjunturas socioeconômicas. Para Arendt (2007), o trabalho pode ser considerado uma atividade humana fundamental, correspondente a uma condição básica pela qual a vida foi dada ao homem, sendo que, o trabalho produz um mundo artificial de coisas e dentro de suas fronteiras habita cada vida individual. O trabalho permite a criação de bens e serviços, bem como a transformação da natureza, permitindo ao homem demonstrar suas habilidades e transformar seu meio. Além disso, Arendt (2007) afirma que os homens são seres condicionados, ou seja, tudo aquilo com o qual entram em contato torna-se imediatamente uma condição das suas existências, formando um mundo onde o sujeito é condicionado por seus produtos e seus produtos dependentes da sua atuação.

Corroborando com esse pensamento, Aranha (1996) relata que o trabalho pode ser considerado uma práxis¹, sendo uma relação entre teoria e prática, entre pensar e agir. Assim, a escola e o trabalho estão estreitamente ligados às expectativas de futuro de muitos jovens, sendo que a educação contribui de forma direta, também, para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas. Com isso, a escola se torna um ambiente transformador, um lócus transmissor do saber, em que todos deveriam estar preparados para a vida em sociedade e para o trabalho.

As escolas, nesse sentido, devem preocupar-se com o ensino ofertado, com a formação intelectual de seus alunos e a formação de melhores cidadãos²(SAVIANI, 1999). Embora o ato de educar, em algumas instituições de ensino, ainda esteja limitado a preparar o indivíduo apenas para o mundo do trabalho técnico, é preciso dar ênfase, também, às disciplinas formadoras do espírito e da criação de valores, indo além do aspecto pragmático da educação. Para Saviani (1999), a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Sendo assim, cabe investigar se a educação está influenciando nas transformações da sociedade, bem como nas desigualdades de classes sociais. Assim, podemos desdobrar suas possibilidades no decorrer desta pesquisa, questionando sobre o tipo de educação pretendida, a maneira como está projetada e como está sendo realmente efetivada no âmbito do Campus Rio Verde do IF Goiano.

Em um cenário capitalista, com foco no mercado de trabalho, a educação acaba sendo vista como um bem de produção, ganhando um valor econômico, visto sua importância em formar recursos humanos com caráter tecnicista. Porém, torna-se fundamental pensar sobre o lugar e o espaço da educação nestes processos e, desta forma, procurar entender a relação da educação com o mundo produtivo e com as classes sociais. Conforme afirma Saviani (2007, p.155), o “processo de institucionalização da educação é correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes, que por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho”. Nesse cenário, como Enguita (1993) assinala, a escola, como espaço de educação institucionalizada, fica incumbida de produzir os futuros profissionais. Sendo assim, os conhecimentos abordados nas

¹De acordo com Vázquez (2011), o conceito de práxis está associado a uma atividade prática que transforma uma matéria ou uma situação. Para o autor, a práxis é política, revolucionária e social. E ainda, é subjetiva e coletiva, visto que seus objetivos são essencialmente teóricos, e o trabalho de cada sujeito perpassa as relações de produção referente ao âmbito sócio-histórico.

²Termo utilizado para expressar o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, para melhoria do convívio em sociedade, bem como, do ambiente no qual estão inseridos.

instituições de ensino e que, por sua vez, são impostos pelos detentores das forças produtivas, são determinados e definidos com base no modo de produção e de suas relações técnicas e sociais.

Mészáros (2008), em seu livro “A educação para além do capital”, trata da influência do capitalismo sobre a educação, refletindo acerca da relação existente entre os processos educacionais e sociais. Para esse autor, não se pode conceber uma reformulação significativa da educação sem uma transformação no contexto social em que acontecem as práticas educacionais, uma vez que elas próprias também exercem funções de mudança.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A respeito da educação institucionalizada, Saviani (2007) explica que “instituição” é uma estrutura material criada como unidade de ação, organizada, constituída pelos sujeitos para atender a determinada necessidade humana com caráter permanente. Não se justifica criar uma instituição para preencher uma necessidade momentânea, em que, à medida que é suprida, a instituição é desfeita. Porém, as instituições, assim como os produtos humanos, são históricas, apresentando, também, um caráter transitório. “Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico”. (SAVIANI, 2007, p. 5).

Nesse sentido, cabe lembrar que a educação profissional, no Brasil, sempre esteve associada à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Fixou-se a ideia na sociedade de que o ensino secundário propedêutico e o ensino superior eram destinados aos que detinham o saber, enquanto o ensino profissional estava voltado para os sujeitos que desenvolviam os trabalhos manuais. Havia distinção entre os que “pensavam” e os que “executavam” e, desse modo, a educação profissional era considerada como uma educação de segunda categoria. A educação profissional era vista como experiência ou o fazer, como alguma coisa que valia menos do que os estudos teóricos (FRIGOTTO, 2005).

Para melhor entendimento deste tema, será apresentado em seguida um breve panorama histórico sobre a relação entre educação e trabalho, apresentando alguns modelos políticos, econômicos e os conflitos de interesse entre as classes sociais, que darão suporte para a compreensão dos modelos de ensino adotados em cada época até chegar ao nosso modelo atual.

2.1 Panorama Histórico da Relação entre Educação e Trabalho

A educação para o trabalho, por muitos anos, ocorreu de forma não institucionalizada, informal, associada somente à preparação para o trabalho. Por isso, em nossa cultura, prevaleceu a ideia de que a formação do trabalhador era “destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, p. 68). Em conformidade a isso, a sociedade segmentada em classes contribuiu para estruturar a educação de uma forma dual, destinando os níveis superiores, a princípio, à formação daqueles que exerciam o poder, ou seja, a classe dominante. Fez-se com que houvesse um distanciamento entre escola e sociedade, a partir dessa concepção histórica, política e cultural.

Somente a partir da década de 30 houve a oferta de educação profissional técnica, propriamente dita, no país. Durante o período colonial, a economia brasileira baseava-se na monocultura, principalmente fornecendo produtos primários para a corte de Portugal, como pau-brasil, ouro, algodão e açúcar e, posteriormente, no período republicano, no cultivo e exportação do café. Constituíam-se num modelo agrário-exportador dependente, no qual se priorizava a vida na zona rural, em que grande parte da população não usufruía das condições básicas de sobrevivência. Já na década de 30, implantou-se um modelo econômico desenvolvimentista, com ênfase na industrialização e fortalecimento do mercado interno, em decorrência, sobretudo, da crise econômica mundial de 1929. Houve a necessidade de expansão do acesso à educação escolar às classes mais baixas e reformulação do ensino, visto que o desenvolvimento dos setores da indústria e do comércio demandava, cada vez mais, mão de obra com habilidades para ocupação nos postos de trabalho.

Sendo assim, a educação não foi vista como prioridade em grande parte do período do Brasil Colônia (1530 a 1822). Naquela época, a corte estabelecia “projetos educativos” diferenciados de acordo com o grupo social de pertencimento, visando a reprodução das relações de ideologia e dominação do poder real. Para os filhos dos colonos, era, de fato, oferecida a instrução, muitas vezes fora do país, e para os pobres, os índios e os negros escravizados, apenas a catequização, a cargo dos padres jesuítas³, que criaram as escolas elementares, secundárias e os seminários, constituindo um sistema educacional que, sobretudo, disseminava a religião católica como ideário de formação humana e salvação da alma (ARANHA, 1996).

De acordo com Fonseca (1961), a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos afastava os “elementos socialmente mais altos” de qualquer trabalho físico ou profissão manual, associados à condição de inferioridade dos escravos e subalternos. Fonseca (1961) salienta que isto era tão enraizado no imaginário social da época, que, para desempenhar funções públicas, uma das condições exigidas era de nunca o candidato ter trabalhado manualmente. Infelizmente, ao nosso ver, até hoje, ainda observamos resquícios desses ideais na sociedade brasileira, evidenciando a força de sua influência em nossa identidade cultural.

Com o descobrimento e exploração do ouro, em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e da Moeda, em 1603, instituindo a necessidade de uma nova mão de obra e, conseqüentemente, a necessidade de ensinar as pessoas a exercerem tal atividade. De acordo com Garcia (2000), as próprias Casas tornaram-se escolas e os ensinamentos oferecidos no seu âmbito se distinguiam daqueles do engenho, oferecidos aos escravos. Isso se deu por dois motivos: primeiro, porque eram ensinamentos exclusivos para os homens brancos, filhos dos empregados da grande casa; segundo, porque o aprendiz, ao final do curso, era submetido a um exame, aplicado por uma banca, para comprovar as habilidades adquiridas e ter direito a uma certificação de aprovação.

No final do século XVII, houve a criação de Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha, que tinham como público-alvo moradores de rua e presos com boas condições físicas para o trabalho. A principal finalidade desses centros de aprendizagem era proporcionar uma assistência social e oferecer a aprendizagem de um ofício. Nesse contexto, remete-se à teoria da escola como aparelho ideológico de estado, em que, conforme afirma Saviani (2003), os marginalizados são considerados os próprios trabalhadores. Ao invés de ser um verdadeiro instrumento de equalização social, a escola, constituída pela própria burguesia, tem a função de garantir o funcionamento do sistema

³Os jesuítas construíram as primeiras escolas e durante 210 anos monopolizaram o ensino no Brasil. Representavam a Companhia de Jesus, uma ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola na Espanha, em 1534, cujo propósito inicial era divulgação da religião católica e o combate aos infiéis (ARANHA, 1996).

burguês de produção. Para esse sistema, assim como no período citado anteriormente, se os marginalizados não seguissem o caminho determinado pela escola, sofreriam repressão por meio de sanções, exclusões etc. Havia uma ideologia dominante, em que o governo, comandado pela burguesia, estabelecia condições de existência para os dominados (moradores de ruas, presos).

Em 1808, criou-se o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, sendo a primeira unidade de ensino comandado pelo poder público. Segundo Müller (2013, p.88), essa instituição funcionou por pouco tempo, sendo fechada em 1812, em virtude da ínfima quantidade de indústrias existentes nesse período, na colônia, que não absorvia toda a mão de obra formada nessas escolas, bem como a disputa, no mercado interno, dos produtos brasileiros com os ingleses, tornando-se, portanto, desnecessária. Em seguida, D. João VI, em 1816, fundou a escola de Belas Artes, voltada para o ensino de ciências e de desenho para ofícios mecânicos. Essas instituições voltaram-se para o ensino profissional e assistencial, propiciavam assistência aos mais necessitados e objetivavam reduzir a “criminalidade” e “vagabundagem”, defendendo a ordem social do país, em conformidade à ideologia vigente à época. (GALLINDO, 2013, p. 44).

Outras instituições também foram fundadas, ainda no período colonial. Conforme descrevem Aranha (1996, p. 151) e Fonseca (2013, p. 26), foram elas: Companhia de Artífices no Arsenal Real do Exército; Imprensa Régia (1808); Biblioteca Real (1810); Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810) e Museu Real (1818); escolas de ensino superior, como a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810); cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina (1808); Missão Cultural Francesa (1816), um espaço que recebia artistas franceses para o ensino das artes plásticas e ofícios; Seminário dos Órfãos da Bahia (1819). Todas se instituíram como iniciativas propostas a partir da instalação da família real no país, que alterou, significativamente, o modo de vida, até então.

Conforme afirma França (2016), o modelo econômico do período colonial gerou uma configuração da sociedade brasileira desfavorável à relação entre educação e trabalho, visto que esse último se assentava em uma atividade predominantemente manual, conferida aos escravos. O trabalho manual sinalizava a classificação social do indivíduo nas camadas mais baixas da população, ocasionando ações de preconceito e repulsa dos demais segmentos sociais com relação a esse tipo de atividade. Por sua vez, em contraposição a isso, o conceito de educação caracterizava-se pelos estudos das letras, humanidades e artes, configurando-se como uma atividade estritamente intelectual e restrita a poucos.

Quando o Brasil proclamou sua independência, em 1822, o país adotou um novo regime político, passando a ser uma monarquia. Houve iniciativas para promover a organização do ensino, como a elaboração de leis e decretos, mas que não obtiveram resultados favoráveis, pois não estavam de acordo com a realidade financeira, política e pedagógica do país. Conforme relata França (2016), havia uma discrepância entre o prescrito nas leis e a realidade vivida, resultando na ausência de políticas educacionais exequíveis e sistemáticas. Persistiram, então, as ações voltadas para os interesses da classe dominante, sendo prioritária a oferta do ensino superior apenas a ela.

De acordo com Garcia (2000), mesmo com a fundação do Império, em 1822, e com a Assembleia Constituinte de 1823, não houve nenhum progresso em relação ao ensino de ofícios no país, uma vez que continuava vigente a mesma mentalidade de destinar esse ramo de ensino apenas aos humildes, pobres e desvalidos. A liberdade de ensino e a alfabetização para todos os cidadãos foi imposta pela Constituição de 1824, mas também não se concretizaram como programadas. Em 1827, foi promulgada uma lei que tratava da organização do ensino público em todo o Brasil, determinando a divisão do ensino em quatro graus: Pedagogias, que se destinavam ao 1º grau; Liceus, que seriam o 2º grau;

Ginásios, destinados a transmitir conhecimento relativo ao 3º grau; e Academias, destinadas ao ensino superior. Nesta organização, o ensino de ofícios pertencia à 3ª série das escolas primárias e, posteriormente, aos Liceus Provinciais. (GARCIA, 2000, p. 3).

Fonseca (1961) considera que

[...] a tentativa de organização do ensino revelava uma tendência à evolução do conceito dominante sobre o ensino profissional, pois mostrava que a consciência nacional começava a se preocupar com o problema e a influir no espírito dos homens públicos, [...]. (FONSECA, 1961, p. 128).

No ano de 1834, foi estabelecida a descentralização do ensino, através do Ato Adicional à Constituição, em que a Coroa ficou encarregada pelo ensino superior e as províncias ficaram responsáveis pelo ensino primário e secundário. Privilegiava-se os estudos das humanidades, das ciências e das artes, tal como as profissões liberais. Assim, o ensino técnico, voltado ao trabalho, que formava mão de obra para as atividades primárias e secundárias, continuou a ser tratado com descaso e preconceito.

Insistindo na mesma perspectiva, o ensino dos ofícios permanecia destinado apenas às pessoas com menores condições – escravos, órfãos, mendigos, cegos, surdos-mudos. Nesta perspectiva, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, destinado ao ensino de ofícios para os cegos, que aprendiam tipografia e encadernação, e os surdos-mudos, a quem eram ensinados sapataria, encadernação, pontação e douração. Outra ação importante desse período foi o Decreto nº 1.331-A/1854, que modicou a instrução primária e secundária do Município Neutro, criando asilos para os menores abandonados, para receberem a educação de 1º grau e, posteriormente, serem enviados às oficinas públicas ou particulares para aprenderem um ofício. Em 1874, foi criada a Casa do Asilo, denominada, posteriormente, de Asilo dos Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro, para atender esses menores.

Com o fim da Monarquia e a proclamação da República, em 1889, houve mudanças de cunho político e social, ampliando a participação de outros grupos no poder. Novos anseios ideológicos de transformação da sociedade vieram à tona. Grupos liberais lutavam pela educação, por escolas públicas, leigas e gratuitas, com vista ao ensino das ciências, sobressaindo a tradição acadêmica e humanista do ensino brasileiro. Assim, a Constituição de 1891 estabeleceu a introdução das ciências naturais e físicas no currículo do ensino primário e secundário.

Porém, nesse período republicano consolidou-se, ainda mais, o sistema dual de ensino. Conforme explica Gomes (2013), o ensino era representado por dois modelos distintos de formação: “educação acadêmica para a elite” e “educação de baixo nível e precária” para os demais grupos sociais. A União era responsável pelo ensino superior e secundário, enquanto os Estados eram responsáveis pelo ensino primário e profissional. Assim, assegurava-se à classe dominante o acesso ao ensino secundário, de caráter acadêmico e propedêutico, bem como ao superior. Por outro lado, deixava-se a grande maioria da população com poucas oportunidades de acesso ao ensino primário e técnico, haja vista o desinteresse dos Estados com a escolarização das camadas populares. (GOMES, 2013, p.60).

Em 1906, o presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criou 04 escolas profissionais na região, três para o ensino de ofícios e uma para a aprendizagem agrícola. Em 1909, na função de presidente da República, Nilo Peçanha instituiu 19 Escolas de Aprendizes Artífices em diversas regiões do país, com vistas ao ensino industrial, primário e gratuito. Nesse período, o ensino profissional no Brasil teve um grande impulso. Foram criadas escolas de profissionalização em todas as capitais do Brasil, porém, muitas em situação bastante precária, tanto de instalações como de formação dos professores que nelas

atuavam. Fonseca (1961, p. 168) considera que “a eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados”. Essas escolas destacavam-se pela natureza assistencialista e utilitarista características ao ensino profissional, desde a Colônia. Regattieri e Castro (2009, p. 19) consideram essas escolas como o “embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica”.

Com a I Guerra Mundial (1914-1918), o processo produtivo de vários países foi impactado negativamente, com decréscimo nas produções, bem como nas exportações e importações entre os países. Porém, essa situação tornou-se uma oportunidade para os avanços da industrialização e, conseqüentemente, para uma nova configuração da economia e educação brasileira. O ensino profissional, que antes tinha um caráter assistencialista, voltado aos pobres, passou a ser percebido como uma ferramenta de qualificação de mão de obra para as indústrias em processo de instalação no país. Assim, devido a demanda por mão de obra qualificada, o governo aprovou o Decreto nº 13.064/1918, estabelecendo novo regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse decreto constava a obrigatoriedade do curso primário para todos os alunos, com exceção daqueles que apresentassem certificados de exames realizados em escolas estaduais ou municipais. Além disso, foram criados cursos noturnos de aperfeiçoamento para trabalhadores que, durante o dia, desenvolviam sua atividade profissional; e os diretores e professores eram nomeados através de concurso de títulos e provas práticas, numa tentativa de melhorar o nível dos cursos oferecidos. (GARCIA, 2000, p.6).

De acordo com Garcia (2000), era percebida, nesse período, uma total desvinculação entre formação profissional e educação; aos trabalhadores era destinada uma formação voltada para o treinamento, adiestramento, até porque a nossa indústria ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e na manufatura, com poucas exigências no processo produtivo. O ensino era remetido, predominantemente, à instrução, com ínfimos estudos teóricos e numerosas atividades práticas, haja vista a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme explica Gomes (2013), na formação oferecida nas escolas profissionais desse período havia uma defasagem dos estudos, pois o ensino ainda era voltado para o aprendizado de ofícios artesanais, enquanto o setor produtivo encontrava-se na fase da manufatura, demandando, portanto, o aprendizado de ofícios manufatureiros.

Após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, o Brasil, assim como o mundo todo, enfrentou uma grave crise econômica. Os produtos que movimentavam a economia do país, como o café, tiveram queda acentuada em suas exportações. Muitos cafeicultores chegaram a queimar sua produção, por não terem para quem vender seus produtos e temerem sua maior desvalorização. Nesse cenário, houve uma oportunidade de ampliação das indústrias nacionais para abastecer o mercado local, visto que as exportações e importações ficaram abaladas. Uma nova classe social conquistou espaço no contexto político e econômico do país, enquanto a oligarquia agrária ficava cada vez mais enfraquecida.

Nesse contexto, na década de 30, sob o governo de Getúlio Vargas, a conjuntura política educacional do país se reestruturou. Getúlio Vargas governou o país durante 15 anos, ficando esse período conhecido como a Era Vargas. Desde o seu primeiro governo, Getúlio Vargas implantou um modelo econômico nacional-desenvolvimentista, que emergiu a partir da crise econômica mundial de 1929, impactando, também, no cenário educacional. A educação passou a ser competência de outra instância administrativa, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Nessa época, instaurou-se uma série de mudanças na estrutura e organização do ensino nacional, conhecida por reforma Francisco Campos, nome do então Ministro da Educação (FRANÇA, 2016). O ensino

profissional, mais uma vez, foi dividido, ficando sob a competência do Ministério da Educação e Saúde Pública o ensino técnico-industrial; e sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o ensino agrícola. Nesse novo modelo de ensino, não era concedido ao aluno o direito de mudar de curso no mesmo nível, como do profissional para o secundário e vice-versa e, tão pouco, entre níveis diferentes, como do profissional para o superior. Gomes (2013, p. 66) considera que isso representou uma “barreira concreta e ideológica”, que se transformou em um dos determinantes históricos responsáveis pelo “fortalecimento do preconceito” (2013, p. 66) contra o ensino profissional.

Em seu governo, Getúlio Vargas elaborou e aprovou uma nova Carta Magna, conhecida como Constituição de 1934, que provocou melhorias para a educação. A lei determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação para estabelecer a organização e supervisão do ensino em seus diferentes níveis (art.150) e instituiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, bem como tornou o ensino religioso facultativo. Essa Constituição vigorou por apenas três anos. Em 1937, foi promulgada uma nova constituição, de caráter autoritário, instaurando um governo ditatorial (1937-1945). A Constituição de 1937 manteve algumas determinações referentes à educação, constantes na Constituição de 1934, e apresentou novidades para o ensino profissional. Considerou de forma específica o ensino técnico, profissional e industrial como dever do Estado e voltado às classes menos favorecidos, além de instaurar a criação de escolas de aprendizes como dever das indústrias e dos sindicatos, na esfera da sua especialidade, voltados a seus funcionários e aos filhos destes, conforme art. 129 dessa constituição:

É dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe 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 da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (BRASIL, 1937, art. 129).

Eis que um novo panorama educacional se instaurou, na década de 40, popularmente conhecida como Reforma de Capanema, devido ao nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Foi promulgada uma série de leis para a organização dos níveis e formas de ensino, designadas Leis Orgânicas. Com relação ao ensino profissional, foram promulgadas a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073/42), a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141/43), a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530/46) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46).

As instituições que ofertavam o ensino agrícola foram divididas em três tipos: Escola de Iniciação Agrícola, encarregada de qualificar o aluno como operário agrícola, com cursos de iniciação e duração de dois anos; Escola Agrícola, responsável por qualificar o aluno em mestre agrícola, ofertando cursos de iniciação e de mestría, no período de dois anos; e Escola Agrotécnica, encarregada de qualificar o aluno como técnico agrícola, ministrando cursos agrícolas.

Conforme afirma França (2016), o crescimento e a efetivação do ensino profissionalizante proclamados pelo poder público não se implantaram na mesma proporção das demandas das indústrias, que necessitavam, com urgência, de mão de obra qualificada. Os cursos ofertados nas escolas públicas não garantiam boa formação para tal. Além disso, a impossibilidade de transição do ensino profissional para o ensino secundário

e o acesso limitado ao ensino superior perdurou por muitos anos, dificultando a formação profissional efetiva.

Como alternativa para amenizar a situação, o governo autorizou a criação, pelo setor privado, de instituições de ensino especializadas na formação e qualificação de trabalhadores para a indústria e comércio. Assim, ainda na década de 40, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), conhecidos como sistema S4. Escott (2012) destaca que essas instituições, juntamente com as iniciativas públicas, visavam atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista⁴. Remeteu-se à ideologia do empresariado industrial brasileiro um modelo de formação do trabalhador para atender as demandas e anseios do setor produtivo daquele período.

Essas instituições do sistema S4 sobressaiam às instituições governamentais, devido ao fato de apresentarem instalações físicas, estruturais e pedagógicas melhores que as mantidas pelo governo. De acordo com Romanelli apud Gomes (2013), o Governo descuidou de manter um sistema único de escola, prevalecendo o sistema dual. As classes mais favorecidas procuravam o ensino secundário, de caráter científico e propedêutico, enquanto a classe trabalhadora permaneceu com o acesso restrito apenas ao ensino primário e profissional.

No final da década de 40, até o início da década de 60, marcando um período de governos populistas⁵, ampliaram-se as reivindicações por mais escolas, por melhores condições de trabalho e remuneração para os professores, pela extensão do ensino público e gratuito em todos os níveis, enfim, pela concretização de uma política educacional mais igualitária e justa, que possibilitasse condições de acesso e permanência na escola para todos (FRANÇA, 2016). No bojo de tais reivindicações, surgiram importantes movimentos de educação popular, como os Centros Populares de Cultura/CPC, criados pela União Nacional dos Estudantes/UNE; os Movimentos de Cultura Popular/MCP, tendo como membro principal Paulo Freire; os Movimentos de Educação de Base/MEB, ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/CNBB, com o intuito de promover a “escolarização” aos segmentos da população menos favorecidos, e também, a reflexão e a conscientização da realidade na qual estavam inseridos.

Em 1950, foi promulgada a Lei nº 1.076/50, que estabeleceu a equivalência entre o ensino secundário e o profissional, ao passo que concedia aos concluintes de cursos técnicos a possibilidade do ingresso a cursos superiores, mediante a realização de exames das disciplinas não estudadas. Em 1959, foi publicado o Decreto nº 47.038, transformando

⁴As teorias taylorista-fordista oriundas do processo industrial das fábricas são caracterizadas pela racionalização, planejamento, formalização, mecanização, divisão do trabalho, produção de massa, centralização, dentre outras. A principal ideia do taylorismo era a racionalização do trabalho. Os trabalhadores eram selecionados segundo as suas aptidões e os treinamentos pautados em métodos científicos com atividades planejadas, otimizando o trabalho e o tempo. Cada funcionário exerceria uma função específica, ficando então alheio ao resultado final. No Fordismo, manteve-se o mesmo mecanismo de produção e a organização utilizada do sistema anterior, porém, foi adicionada a divisão do trabalho em tarefas menores, em que cada funcionário era responsável por uma etapa.

⁵Conforme relata Weffort (1980, p. 45), populismo é um fenômeno político e social que teve suas origens articuladas a dois períodos históricos: a crise mundial de 1929, responsável por abalar a economia nacional baseada na exportação do café; e a revolução de 30, uma crise política que enfraqueceu a oligarquia cafeeira. Esses processos impulsionaram as condições para o desenvolvimento histórico-político de democratização do Estado, marcado pelo declínio do Estado Oligárquico e pela formação de um Estado Democrático, apoiado, principalmente, nas massas populares urbanas e nos setores sociais ligados à industrialização. Foram presidentes da república nesse período: Eurico Gaspar Dutra (1946-1954); Getúlio Vargas (1951- 1954); Café Filho (1954-1955); Juscelino Kubitscheck (1956-1961); Jânio Quadros (1961); João Goulart (1961-1964).

as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, formando a rede federal de ensino técnico.

Nesse período, uma nova Constituição foi criada, que determinava o dever da União em fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61, que possibilitou a equidade entre o ensino secundário e o profissional, proporcionando ao aluno a movimentação pelos alternados ramos do ensino médio – secundário, normal e técnico – e o acesso ao ensino superior. Essa Lei implementou, ainda, a organização dos sistemas de ensino por cada Estado, estabelecendo a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Determinou, também, que as instituições de ensino, pública ou privada, ficassem sob a tutela do Ministério da Educação.

De acordo com França (2016), o esforço do governo em implementar políticas voltadas ao ensino profissional visava, sobretudo, ao atendimento das necessidades e exigências do setor econômico que, diante do crescimento e da diversificação do parque industrial, passava a requerer mão de obra qualificada para atuação nesse espaço produtivo, mantendo, assim, a visão preconceituosa de que a educação profissional era voltada tão somente à classe pobre.

Porém, ainda assim, para Aranha (1996), a LDBEN nº 4.024/61 não tratou o ensino profissional com a devida importância requerida pelo sistema produtivo. O número de estabelecimentos de ensino existentes não atendia a demanda do mercado por técnicos qualificados. Havia poucas escolas e muitas vagas de trabalho abertas em busca de profissionais diplomados. As empresas passaram a implementar programas de treinamento, ofertando cursos para qualificar a mão de obra contratada, de curta duração.

Os dispostos relativos à estrutura e organização dos níveis de ensino da LDBEN nº 4.024/61 foram revogados a partir da publicação das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71. Nesse período, o país estava submetido ao governo da ditadura militar e os pressupostos teóricos e metodológicos do ensino brasileiro eram orientados por agências norte americanas⁶. O governo militar firmou acordos internacionais com os Estados Unidos e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) obtinha assistência financeira e técnica da United States Agency for International Development (USAID). Nesse panorama, o sistema educacional passou a ser enquadrado ao sistema capitalista internacional.

A Lei nº 5.540/68 estabelecia uma reforma universitária, muito almejada pelos segmentos progressistas e estudantis, que viam no ensino superior uma maneira de promoção social e um espaço político para lutar contra as regras do governo militar. Contudo, conforme aponta Aranha (1996), a nova Lei estabeleceu normas de funcionamento e organização do ensino superior contrárias aos seus anseios, uma vez que causaram a desmobilização do movimento estudantil e, conseqüentemente, sua despolitização, resultado de medidas como: divisão dos cursos em departamentos, matrícula por disciplinas, regime de créditos e restrição à participação dos estudantes nos processos de decisão interna.

⁶ A Guerra Fria (1960) entre as superpotências (Estados Unidos e Rússia) e seus respectivos blocos constituiu o marco de referência obrigatório para o estudo e a compreensão das relações econômicas e políticas internacionais da época, em que a ditadura militar brasileira, bem como os demais países da América do Sul, se tornam submissos aos EUA. A América Latina constituía um campo particular da rivalidade bipolar. Após a Revolução Cubana de 1959, ocorreu uma gama heterogênea de correntes reformistas ou revolucionárias, fazendo com que o governo norte-americano adotasse uma política de “contenção do comunismo”. O governo de Washington endureceu sua política externa no marco doutrinário das “fronteiras ideológicas” — por meio de pactos bilaterais de assistência, “operações” de golpismo encoberto (Brasil, Argentina). A dimensão continental das políticas norte-americanas para os países do Cone Sul se traduziu em uma generalizada adoção por suas Forças Armadas da doutrina militar propugnada a partir do National War College, centrada no combate ao “inimigo interno” (RAPOPORT, 2000).

De acordo com Freitag (1986), a reforma universitária foi planejada para estabelecer medidas que buscassem a “solução da crise universitária”, na visão dos governantes da época. Na Lei nº 5.540/68, foi introduzido o jubramento, modificou-se a natureza do vestibular para classificatório, além do maior incentivo do governo à abertura de instituições de ensino superior privadas. O governo implantava medidas de controle cada vez mais rígidas e repressoras na sociedade, inclusive, para conter a classe estudantil, que articulava ações políticas contrárias as suas ideias.

Como parte da mesma reforma universitária, foi publicada, também, a Lei nº 5.692/71, estabelecendo mudanças relativas ao ensino primário e secundário, alterando-os para 1º e 2º graus, respectivamente. Conforme o art. 1º da referida Lei, tais etapas de ensino deveriam possibilitar o “pleno desenvolvimento do aluno, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania” (ARANHA, 1996, p.214). Entre outros tratados da Lei, ela estabelecia a inclusão do ensino profissionalizante compulsório. Ou seja, o 2º grau passou a ter caráter profissionalizante para todos os alunos que cursassem essa etapa. Por meio dessa medida, o governo pretendia conter o número de jovens desejosos pelo curso universitário, direcionando-os para o mercado de trabalho. Com isso, houve uma queda na procura pelo ensino superior e das cobranças da sociedade para o crescimento da oferta dessa modalidade.

O governo conseguiu adaptar o modelo de ensino ao modelo político e econômico vigente, impulsionando a formação de mão de obra para atender as demandas do sistema produtivo. No currículo, foram introduzidas disciplinas de formação geral e técnica, que objetivavam garantir a divulgação da ideologia do governo militar. No que se refere à situação da maioria das escolas, era inegável a falta de recursos financeiros, humanos e pedagógicos para a oferta do ensino profissionalizante, principalmente, de cursos relacionados às áreas agrícola e industrial, pois demandavam mais equipamentos e espaços de aprendizagem, além da formação específica dos profissionais.

Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71, por sua vez, beneficiou as Escolas Técnicas Federais, que ofereciam, exclusivamente, o 2º grau profissionalizante. Essas possuíam melhores condições física, humana e pedagógica para a oferta do ensino profissional. A esse respeito, Ortigara e Ganzeli (2013), relatam que essas escolas:

[...] formavam o segmento com mais disponibilidade de recursos, tanto para contratação de professores como para instalação de laboratórios; seus currículos foram reestruturados e, dispondo de tempo integral, foram neles acomodadas a formação geral e a formação profissional, consolidando, assim, a sua atuação no setor industrial e no setor agropecuário. (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 261).

As Escolas Técnicas Federais passaram, então, a ser reconhecidas como “de excelência” no cenário econômico e social do país, enquanto as demais instituições de ensino básico públicas passaram a ser consideradas de ensino precário, com algumas poucas exceções.

O final da década de 70 e início da década de 80, foram marcadas por diversas ações para tentar melhorar a situação da educação, no país. Profissionais da área e intelectuais se mobilizaram e acentuaram ações para a melhoria do ensino, mediante a criação de associações como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE).

Um reordenamento da rede federal de educação profissional ocorreu em 1978, através da Lei nº 6.545/78, que dispôs sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro) em Centros

Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, estabelecendo como objetivos para os CEFETs a oferta de ensino, pesquisa e extensão. Entre os anos de 80 e 90, foram promulgadas outras leis, transformando as demais Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

Outras transformações foram promovidas, em relação ao ensino profissionalizante, ainda sob o regime da ditadura militar. O último presidente desse período, João Figueredo, publicou a Lei nº 7.044/82, que extinguiu o ensino profissionalizante obrigatório de 2º grau. De acordo com França (2016), tal medida era o notório reconhecimento de que a política educacional em voga, direcionada, principalmente, para suprir a demanda do mercado de trabalho, por mão de obra qualificada, não alcançava os resultados esperados.

Num período de crises políticas e econômicas do governo de José Sarney, o primeiro presidente civil depois dos chamados “anos de chumbo”, que caracterizaram o período da ditadura militar, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1986, para a implementação de 200 escolas de ensino técnico e agrotécnico no país. Essa iniciativa foi motivada pela influência que o país sofria do sistema capitalista internacional, que requeria bons índices educacionais e melhor desempenho produtivo dos trabalhadores no Brasil.

Sob a pressão de profissionais da educação, intelectuais e entidades educacionais que se mobilizaram desde o final dos anos 70 e por toda a década de 80 pela conquista de princípios democráticos e mais garantias para a escola pública, em 1988, foi promulgada uma nova Constituição, estabelecendo a expansão e melhoria do ensino público. Ainda em vigência na atualidade, a Constituição de 1988 foi considerada bastante progressista à época e previa, dentre outros aspectos, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo, principalmente, ao ensino fundamental; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; elaboração de um Plano Nacional de Educação; e a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público (ARANHA, 1996).

Em 1994, foi aprovada a Lei nº 8.948, que autorizava as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) a se transformarem em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa lei tratava da implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que era contrária às ideias de criação do Sistema Nacional de Educação, constante no novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, em fase de aprovação na época do governo de Itamar Franco. Mas foi durante o governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a LDBEN foi, finalmente, aprovada (Lei nº 9394/96), tendo sofrido várias mudanças na redação em relação ao projeto original, com participação direta do MEC e apoio do governo, além de contemplar interesses dos grupos privados ligados à educação.

A proposta inicial, conforme apontam Ortigara e Ganzeli (2013), seria minimizar o velho dualismo entre o ensino médio e o profissional, estabelecendo para o primeiro, uma formação politécnica, voltada para todos; para o segundo, uma formação técnico-profissional, somente obtida por aqueles que desejassem tal formação. Nessa proposta, contemplavam-se aspectos de igualdade, liberdade, democracia e solidariedade humana, viabilizando uma formação de homens e mulheres capazes de transformar sua realidade e o meio em que vivem. Porém, o projeto final, aprovado sem vetos pelo presidente da República, exprimia um conteúdo em consonância com os preceitos da política neoliberal, uma “LDB minimalista” compatível com o “Estado mínimo”. (SAVIANI, 1998, p.199). O governo aderiu a uma política educacional genérica e abrangente, suscetível à ação de grupos privados.

As definições e normatizações da gestão e oferta do ensino profissional e as atribuições e responsabilidades do Estado para essa modalidade de ensino foram realizadas mediante a elaboração de outros instrumentos legais. As instituições de ensino profissional

da rede pública federal ficaram dependentes do governo em relação, principalmente, à oferta da educação profissional com o ensino médio. O governo publicou, então, o Decreto nº 2.208/97, que articulava a desagregação do ensino profissional do ensino médio. Em seu art.5º estabeleceu que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]”, apresentando-se em desacordo com os artigos 36 e 40 da LDBEN, que indicam a articulação entre o ensino médio e o técnico.

Nesse cenário, a oferta de curso que integrasse a formação geral e a formação profissional não foi mais permitida, fazendo com que a dualidade fosse novamente reestabelecida. Com relação ao Decreto nº 2.208/97, Oliveira (2013) considerou que:

Enquanto, para o ensino médio, o MEC atribui um papel central no desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, esse considerou o ensino profissional apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC reafirmou a dicotomia estrutural da educação brasileira, na qual se atribui à educação profissional um papel secundário e empobrecido na formação do trabalhador. (OLIVEIRA, 2013, p. 229).

Em 1998, o governo federal proibiu a construção de novas escolas federais e uma série de atos normativos foram publicados, fazendo com que as escolas técnicas federais fossem direcionadas a ofertar, predominantemente, cursos superiores e ensino médio regular, ficando a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada (PACHECO, 2011, p.48). Tratava-se de um cenário permeado por sucessivos marcos legais, que não asseguravam às escolas técnicas federais possibilidades de investimentos financeiros, tampouco de expansão de novas unidades educativas.

Nesse contexto, o Ministério do Trabalho/MTb criou o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), com o propósito de alavancar a educação profissional, com a alegação de que as instituições em atuação não ofereciam um ensino condizente com as exigências do setor produtivo. Nesse sentido, o PLANFOR estabelecia que a formação oferecida deveria possibilitar aos futuros profissionais o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e gerenciais para a obtenção de um emprego (OLIVEIRA, 2013). Esse plano contraria a ideia expressa por Gramsci (1995), em que:

[...] a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...] É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja cultura. (GRAMSCI, 1995, p. 118).

Porém, na concepção do sistema capitalista, o trabalhador apenas deve cumprir seus deveres, sem causar prejuízos à produção. Seguindo tal concepção, o MTb e o MEC atuavam de forma distinta, com a relação à formação geral e a formação profissional. Conforme explica Oliveira (2013), o MEC se responsabilizaria por garantir uma educação de caráter mais geral, enquanto o MTb responsabilizava-se por ações de profissionalização para os excluídos do mercado. A proposta do MTb restringia-se a algumas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, com qualificação pouco elaborada e de caráter fragmentado, dificultando a ascensão social e econômica aos menos favorecidos. As ideias de profissionalização estabelecidas pelo MTb se restringiam à obtenção de certas habilidades, havendo um déficit na formação científica, tecnológica e pessoal mais sólida e abrangente, colocando o trabalhador, exclusivamente, na condição de subordinado ao setor produtivo.

Nesse modelo, a educação profissional oferecida ao trabalhador limitava-o em condições intelectuais e comportamentais para elevar sua posição na hierarquia social. O ensino ofertado formava o trabalhador em uma área específica, contrária ao conceito de formação integral⁷, que intensifica as múltiplas capacidades humanas. Educação e trabalho relacionavam-se na imediatividade das situações políticas e econômicas específicas da sociedade contemporânea.

2.2 Novas Vertentes para a Educação Profissional e Tecnológica

Em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), uma articulação entre setores do governo e da sociedade civil foi instaurada para a melhoria das políticas públicas ligadas à educação profissional e tecnológica, bem como a oferta das modalidades de ensino médio, profissional e superior. Assim, no ano seguinte, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9.394/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Nele, instituiu-se a oferta da educação profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2004, art. 1º). Em conformidade ao art. 2º do Decreto, a educação profissional passou a ser norteadas pelas premissas da organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e articulação das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Um ponto importante a ser destacado, foi a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, podendo esse ser, de forma integrada, concomitante ou subsequente. Além disso, para os cursos de forma integrada, as instituições de ensino deveriam ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através da publicação do Decreto nº 5.478/2005. Posteriormente, esse decreto foi revogado e o Decreto nº 5.840/2006 aprovado, instituindo, assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa visava a formação para o mundo do trabalho e elevação do nível de escolaridade, uma vez que permitia que a população de jovens e adultos retornasse aos seus estudos.

Com relação ao ensino superior, o governo de Lula promoveu os CEFETs à condição de centros universitários, mantendo a prerrogativa do ensino superior direcionado para a educação tecnológica. Cabe ressaltar que os mais antigos CEFETs reivindicavam, desde o governo FHC, a transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas, em virtude da situação adquirida de instituição federal de ensino superior.

Havia um projeto de lei em tramitação que previa a criação de três tipos de instituição federal de ensino superior de educação profissional: “universidade tecnológica, centro tecnológico federal e escola tecnológica federal”. (BRANDÃO, 2010, p.71). Brandão (2010, p.71) considera que esse projeto de lei, se aprovado, poderia “desarticular a Rede Federal de Educação Profissional, transformando-a em diferentes tipos de

⁷Guará (2006, p. 16) explica que a formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado em suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

instituições, com diferentes níveis de autonomia”. Assim, com a criação dessas instituições, poder-se-ia enfraquecer a rede federal de educação profissional, visto que cada uma estaria em busca de seus próprios interesses e sua autonomia, além de ter órgãos de representatividade distintos.

O projeto de criação das universidades tecnológicas sofreu alterações e o projeto de reformulação da rede federal passou a ter outro formato, sendo as instituições denominadas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no final do ano de 2006. De acordo com França (2016), a adoção de uma nova política para a educação profissional e para as instituições federais de educação profissional e tecnológica justificava-se como estratégia de alinhamento destas ao projeto de nação em voga, priorizando a responsabilidade social. O então governo almejava uma sociedade mais inclusiva e democrática, porém, lidava com o fator histórico da dual política educacional para o ensino profissional, submisso ao sistema produtivo e econômico.

O governo Lula lançou, ainda, um Plano de Expansão da Rede Federal, em 2006, que, em sua primeira fase, tinha como meta a implantação de 64 novas instituições de ensino. Em 2007, o plano contou com uma ação designada como “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, com a projeção de 150 novas unidades de ensino, gerando a abertura de 180 mil vagas na educação profissional e tecnológica. Segundo o governo, a meta era atingir o total de 354 unidades, em 2010 (BRASIL, 2008, p.17).

É inegável que o governo Lula definiu uma nova política para a educação profissional e tecnológica até então inédita no país, tendo como eixo norteador a qualidade social e como compromisso o desenvolvimento local e regional, na perspectiva do alcance de uma “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados”. (BRASIL, 2008, p.16). A prioridade para a implantação das novas instituições eram os estados que não possuísem tal instituição, as periferias de grandes centros urbanos e os municípios interioranos.

Como parte do Plano de Expansão da Rede Federal, o governo publicou o Decreto nº 6.095/2007, estabelecendo as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Às instituições, coube o papel de aderir ou não à proposta do governo, tendo o prazo de 90 dias para a manifestação, através da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. Assim, o projeto de lei que tratava de “Instituir a Rede Federal e criar os Institutos Federais” foi aprovado e promulgada a Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, estabelecendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais foram criados a partir da integração voluntária de “76 instituições de educação profissional: 36 EAFs, 31 CEFETs, 8 Evs e 1 ETF”. (OTRANTO, 2010, p. 105). A instituição da rede concedeu a cada Estado, ao menos, 01(um) Instituto Federal. Estes foram criados na perspectiva de serem um novo modelo político pedagógico de instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

A Lei nº 11.892/2008, foi a primeira a instituir, legalmente, a rede federal, sendo um marco para história da educação profissional, que, após quase 100 anos de trajetória, conquistava uma estrutura orgânica, com potencial para alavancar os índices educacionais do país (BRANDÃO, 2010; FRANÇA, 2016). Vinculadas ao MEC, as instituições que fazem parte da rede, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, com exceção das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa,

patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (parágrafo único do art.1º).

Os Institutos Federais/IFs foram definidos, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008, art. 2º).

A respeito disso, França (2016) relata que o sentido de “pluricurriculares” se dá devido à variedade de currículos, áreas de conhecimentos e formações. E “multicampi” devido ao fato de que cada Instituto deve possuir várias unidades, sendo cada uma delas denominada de *campus*.

Os IFs foram equiparados às universidades federais, tendo como finalidade garantir a formação e qualificação de profissionais para os diferentes segmentos da economia e áreas do conhecimento. A partir da produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, pretendem contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Considerando os processos históricos das instituições de educação profissional em nosso país, os IFs seriam um instrumento para a superação da ordem econômica e social profundamente desigual, estabelecida, historicamente, em nossa sociedade. Porém, nos últimos governos, os IFs vêm sofrendo cortes em investimentos de infraestrutura e equipamentos. Atualmente, a educação do país está sob séria ameaça de sofrer um retrocesso em suas mais recentes e inéditas conquistas obtidas ao longo dos anos através dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Medidas adotadas no governo Temer (2016-2018), que se estenderam no atual governo de Jair Bolsonaro (2019), vêm gerando muitas discussões e reivindicações a favor da educação.

Em 2017, foi promulgada a Lei nº 13.415, reestruturando o ensino médio. A grade curricular foi reformulada, com algumas disciplinas excluídas ou deixadas de ser obrigatórias no currículo dos alunos. Os alunos passaram a poder escolher em qual área querem aprofundar o conhecimento, escolhendo, assim, as matérias que desejam estudar, pensando, principalmente, na profissão que exercerão no futuro. A princípio, tal modelo pode parecer progressista e libertário, mas, na realidade, promove uma volta aos modelos tecnicistas, levando apenas em consideração a formação técnica e profissional, deixando de lado a formação cultural, intelectual e humanista.

O atual governo de Jair Bolsonaro apresentou ao congresso o Projeto de Lei nº 11.279/2019, para alterar a legislação que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além disso, criou a Medida Provisória nº 914/19⁸, que estabelece novas regras para a escolha dos dirigentes das universidades federais, dos

⁸A Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019, que "Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II", teve seu prazo de vigência encerrado no dia 1º de junho de 2020. Uma comissão mista (senadores e deputados) chegou a apresentar 204 emendas. Ainda assim, não houve articulação política para fazer a medida avançar no Congresso. A matéria aguarda edição de decreto legislativo nos termos do art. 62, §11, da Constituição Federal, até 31/07/2020. No entanto, outra medida provisória, MP nº 979/2020, foi publicada em 09 de junho de 2020. Essa MP autoriza o ministro da Educação a nomear dirigentes *pro tempore* para as instituições federais de ensino, sem a consulta à comunidade acadêmica, durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19. Cabe, ainda, ressaltar, que durante a vigência do governo do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, já foram nomeados e exonerados três ministros da educação, no período de 01/01/2019 a 07/07/2020, estando vaga esta função no momento atual (07/07/2020).

institutos federais e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Nessa MP, tira-se a autonomia administrativa e gerencial das instituições de ensino superior, visto que é obrigatório, conforme art. 2º da MP nº 914/19, a formação de uma lista tríplice para o cargo de reitor, para que o presidente possa, então, escolher e nomear o reitor. Essa medida acaba por desprezar a democracia interna das instituições de ensino superior e já vem sendo questionada por alguns setores dos poderes legislativo e judiciário.

Assim, a Rede Federal e os IFs estão sob risco de perder a finalidade para a qual foram criados, bem como sua ideologia e identidade própria. A nosso ver, diante desse complicado cenário atual, faz-se urgente e necessário lutar por uma educação baseada nos princípios que preconizam, além da formação profissional, uma educação humanística, voltada à formação de sujeitos plenos, que atuem de maneira consciente, crítica e transformadora na realidade concreta.

3 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO E O ENSINO TÉCNICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Com o forte avanço do desenvolvimento científico e tecnológico do mundo contemporâneo, surgem novas exigências e desafios, novos saberes, que configuram novas condições de vida e de trabalho para a sociedade. No entanto, como já mencionado no capítulo anterior, a história da educação profissional, no Brasil, foi marcada por concepções teóricas sem consistência e por políticas públicas de natureza restrita e descontínua, o que dificulta o atendimento a essas exigências. Ainda no cenário atual, nota-se uma escassez de políticas públicas que garantam uma profícua formação, bem como faltam incentivos financeiros para a formação e a valorização do profissional técnico.

É notória, também, a falta de reflexões e debates sobre o ensino profissional em nosso país, a fim de que se possa vislumbrar uma educação que supra as carências da sociedade, como um todo. Uma educação que priorize a formação integral do cidadão, atentando para suas funções sociais amplas, além da mercadológica, no contexto da formação de profissionais. Como exposto nos capítulos anteriores, para a formação profissional no cenário globalizado, tem-se requerido conhecimentos desde o básico até o mais abrangente, demandando profissionais preparados para a tomada de decisões e para as soluções de problemas.

Frigotto (2000) explica que o Brasil, nos anos 90, registrou uma profunda transformação no sistema educacional. Essas mudanças ajustaram a educação no plano organizacional de financiamento e no projeto político pedagógico, moldando-a às ideologias e reformas neoliberais. Tais transformações acabaram por aumentar o processo de exclusão social, reforçando o ideário utilitarista e individualista próprio do sistema produtivo. De acordo com o autor, é nesse contexto de ideário, nas políticas públicas para a educação profissional, que ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de *empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade*, que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais”. (FRIGOTTO, 2000, p. 349, grifo do autor).

Na elaboração da primeira LDBEN/61, os princípios políticos e econômicos permeavam a educação no Brasil. O texto da lei demonstrava a intenção de manter os modelos econômicos, agrário-exportador e urbano industrial, no âmbito educacional. No entanto, a LDBEN/96 buscou reformular o acesso à educação. A atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996, norteia o ensino com base nos princípios de:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII – valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX – garantia de padrão de qualidade;
 - X – valorização da experiência extraescolar;
 - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 - XII – consideração com a diversidade étnico-racial
 - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 1996, art. 3).

Assim, o acesso e a permanência na escola asseguram, também, o direito das liberdades individuais, como por exemplo, a escolha da profissão e do lugar de trabalho (LIMA, 2003, p. 29). O pluralismo promove a aceitação das diversidades, sejam teóricas, doutrinárias ou filosóficas, respeitando as opiniões e diferenças de cada sujeito, sem censuras e pressões prejudiciais ao ensino. A valorização do profissional da educação é um dos requisitos para propiciar melhorias ao ensino, estando, neste sentido, conforme o art. 67 da LDBEN, assegurado ao profissional a formação continuada, o piso salarial, plano de carreira, entre outros direitos, possibilitando condições adequadas de trabalho, ao menos no texto da Lei.

O Decreto nº 5.154/04, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, prevê a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, mantendo, também, as formas subsequente e concomitante. Conforme relatado por Moura (2012, p. 55), a forma subsequente se faz pertinente, pois possibilita uma formação complementar para muitos jovens e adultos, haja visto que, embora tendo concluído o ensino médio, não ingressam no ensino superior. Logo, os cursos técnicos subsequentes se tornam uma possibilidade de melhoria na vida dos indivíduos, nos aspectos econômico, político, social e cultural. A forma concomitante, por sua vez, contribui para a manutenção da estrutura dual entre a educação profissional e o ensino médio, pois não há uma interdisciplinaridade entre os conteúdos de formação básica e os específicos para a formação. Além disso, exclui aqueles que não possuem condições de estudar em tempo integral, uma vez que o aluno cursa as disciplinas de formação técnica em uma instituição, enquanto o ensino médio é cursado em outra instituição. Já a forma do ensino médio integrado ao técnico, pode atuar como uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino igualitário para todos. Colaborando com esse pensamento, Ciavatta (2005, p. 85) destaca que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p.85).

Dessa maneira, o ensino médio integrado à educação profissional se mostra pautado na formação humanista do indivíduo, indo além da inserção do educando no mercado de trabalho. Ramos (2004) enfatiza que essa modalidade de ensino não deve priorizar somente a formação de técnicos, mas sim, ter o foco principal pautado na formação de pessoas para a promoção de um olhar crítico e autônomo sobre a realidade vivenciada e, ainda, desenvolver competências para intervir no mundo como profissionais.

Além disso, os dispositivos da LDB nº. 9.394/96 foram alterados pela Lei nº. 11.741/08, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. No art. 36-A, a seção IV dessa lei relata que o ensino médio poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, atendida sua formação geral. Com isso, Carneiro (2014) destaca o aspecto de inovação desta lei, em que se estabelece como objetivo principal do ensino médio a formação propedêutica, a qual se efetiva a partir da construção de um planejamento para o desenvolvimento do aluno por meio dos saberes das diferentes disciplinas, suas habilidades para pensar de modo autônomo, crítico e criativo. Desse modo,

a educação profissional técnica de nível médio torna-se complementar à educação básica, onde as duas inter-relacionam-se e articulam-se no bojo de um processo epistêmico, em que os conteúdos disciplinares são ministrados através de uma abordagem relacional, na qual a prática escolar determina interconexões e passagens entre os conhecimentos acadêmicos, técnicos e tecnológicos (CARNEIRO, 2014, p. 301).

Apesar dos avanços legais, a realidade da educação do nosso país ainda é precária. Conforme afirma Fonseca (1961, p. 68), ao tratar da temática educação-trabalhador, habituou-se o povo de nossa terra a ver o ensino profissional como destinado somente aos elementos das mais baixas categorias sociais. Porém, conforme relatado por Melo (2015), a educação não deve ser vista somente como uma transmissão de conhecimento ou cultura de uma geração para outra, nem como uma ferramenta que propicie apenas a reprodução cultural, política, econômica e social de uma sociedade. A educação apresenta uma variedade de atores e elementos atuantes no processo e, conforme destaca Sanchez (2012, p. 123), deve-se “pensar a educação como transmissão do patrimônio cultural e de formação de valores”, acarretando, assim, “pensar os projetos pedagógicos dos diferentes contextos sociais e históricos, que são, também, projetos políticos”, portanto, “são instituídos pela sociedade, com objetivos e finalidades específicas”.

Nesse sentido, cabe destacar que a proposta de criação dos IFs veio com a intensão de construir uma educação como “instrumento de transformação na sociedade”, elaborada de acordo com as exigências do mundo atual. Conforme descreve Pacheco e Silva (2009):

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. (PACHECO; SILVA, 2009, p. 10).

Os IFs, de modo geral, demandam, também, uma profissionalização na esfera da ciência e tecnologia. Na categoria trabalho e educação, há um “reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo”. (PACHECO; SILVA, 2009, p. 10). Além disso, tem como uma de suas finalidades promover o desenvolvimento, ligado à inovação tecnológica e às questões socioeconômicas locais, regionais e nacional, conforme conta nos itens I e IV, do art. 6º da Lei nº 11.892/2008:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal [...]. (BRASIL, 2008).

Analisando, ainda, as finalidades dos IFs, assim como da educação profissional e tecnológica sob a atual lei, no item II do art. 6º consta que a oferta do ensino deve desenvolver-se como processo educativo e investigativo, atrelando a geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas em benefício das demandas sociais e peculiaridades regionais. É proposto, ainda, aos institutos, realizarem e estimularem pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (item VIII, art. 6º).

Observadas as finalidades, o art. 7º da lei estabelece que são objetivos dos institutos o ensino, a pesquisa e a extensão, através da oferta da educação profissional técnica de

nível médio (prioritariamente, na forma de cursos integrados, contemplando, além dos concluintes do ensino fundamental, o público da educação de jovens e adultos); oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (com vista para a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica); realização de pesquisas aplicadas (com ênfase nas soluções técnicas e tecnológicas, gerando benefícios à comunidade); promoção de atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica (ligados com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, priorizando a produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos); incentivo e apoio nos processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e ministrar em nível de educação superior cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura (especialmente nas áreas de ciências da natureza, matemática e para educação profissional), cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008).

É percebida, claramente, uma manifestação de democratização do conhecimento científico e tecnológico, haja vista a necessidade de viabilizar a formação inicial e continuada de trabalhadores ao longo da vida. Essa formação favorece a promoção da autonomia e capacidades de interação e questionamentos no meio social, garantindo, além de tudo, condições favoráveis à inserção e à permanência dos indivíduos no mercado de trabalho, bem como a geração de renda e elevação social. Nesse sentido, conforme destacado por Souza (1987), a educação se torna um instrumento para construir e consolidar outros padrões sociais. A educação se transforma em uma ferramenta para se “criar as condições subjetivas que possam personificar relações econômicas e ideológicas nos grupos sociais que constituem a estrutura social”. (SOUZA, 1987, p. 29).

Analisando o documento “Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica” (MEC, 2004), remete-se à educação profissional, em termos universais, como

[...] elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. Suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são amplas e complexas, não se restringindo, portanto, a uma compreensão linear, que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais. No entanto, a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade. (BRASIL, 2004, p. 04).

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica deve se tornar um processo de construção social, mediadora, que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade. Dessa maneira, Pacheco (2010) considera que a nova organização acadêmica, singular aos IFs, indica para uma ruptura da reprodução de modelos externos e toma a inovação com base na relação entre o ensino técnico e o científico, associando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Segundo o autor,

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O

que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (PACHECO, 2010, p. 10).

Dessa maneira, dois aspectos muito importantes que contribuem para a singularidade da oferta dos cursos pelos IFs são a transversalidade e a verticalização. Pacheco (2010, p. 20) considera que a transversalidade, “entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia”. Assim, a tecnologia se torna o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, representando uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas, estendendo aos aspectos socioeconômicos e culturais. Já a verticalização surge como um elemento inovador na proposta político-pedagógica dos IFs, uma vez que concebe o ensino de forma integrada e verticalizada. Ainda segundo o autor, a verticalização, extrapola a oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, independentemente de organização de conteúdos curriculares, de forma a permitir um diálogo rico e variado entre as formações. Ela provoca o reconhecimento de fluxos que permitem a construção de itinerários de formação entre os diversos cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica.

Com essa proposta, exige-se o desenvolvimento de *práxis* reflexiva e criativa por parte dos docentes, viabilizando transposições didáticas contextualizadas para a construção da autonomia moral e intelectual dos alunos, uma vez que permite aos alunos compartilharem os espaços de aprendizagem, além de possibilitar a formação desde o curso técnico ao doutorado. Essa proposta, conforme Pacheco (2010) relata,

[...] além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (PACHECO, 2010, p. 19).

Essa medida se efetiva quando os docentes e os discentes em processo de formação são impulsionados a percorrer, livremente, toda a organização curricular verticalizada de um mesmo *campus*. Assim, os alunos, a partir da verticalização, são estimulados a incluir-se na pesquisa e extensão, despertando nos mesmos o interesse pelos estudos, bem como a permanência na instituição, desligando-se, somente, quando completam os seus estudos.

3.1 As Transformações do Mundo do Trabalho e a Atuação do Técnico em Agropecuária

A proposta de reestruturação do ensino agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica veio com a intenção de discutir o papel do ensino agrícola no novo contexto agrário e agrícola do país, propondo e reformulando questões curriculares, estruturais e de gestão. Por muito tempo, o curso Técnico em Agropecuária apresentava uma estrutura para atender, prioritariamente, uma grande demanda de mão de obra especializada para o agronegócio brasileiro. Como já dissemos, atualmente, a sociedade requer uma educação agrícola que busque não apenas a incorporação de novas tecnologias, novos modelos de produção, mas uma educação que implique, também, múltiplas

necessidades sociais e culturais.

O Ministério da Educação trata a área agropecuária como um centro dinâmico de atividades, denominadas de agronegócio, envolvendo atividades de produção agrícola, lavoura, pecuária e extração vegetal (BRASIL, 2000, p. 9). A profissão de técnico agrícola é regulamentada pela Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, e pelo Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985, e alterações do Decreto nº 4.560, de 30 de dezembro de 2002, que dispõem sobre o exercício da profissão de técnico agrícola, criando e fixando suas atribuições, em suas diversas habilitações. Nesse sentido, é necessário que o técnico em agropecuária tenha uma série de habilidades relacionadas à leitura, aos cálculos, à estatística, bem como uma ampla variedade de competências comportamentais, geradas pelas bases tecnológicas.

De acordo com as Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT), os técnicos em agropecuária têm as seguintes atribuições e responsabilidades:

[...] controle de produtos acabados, registro de produção, coordenação de pessoal, distribuição de tarefas, gerenciamento de abatedouro de aves, classificação de grãos, vigilância sanitária animal e vegetal, inspeção em laticínios e frigoríficos, comercialização agrícola e assistência técnica no campo, levantamento econômico da propriedade, testes regionais de variedades, armazenamentos (da chegada dos grãos à expedição), supervisão de incubatório industrial, supervisão de produção de ovos férteis, gerenciamento da área administrativa da empresa, gerenciamento da produção de sementes, execução de projetos de pesquisa, vendas de máquinas, peças e implementos, regulagens de máquinas e implementos, responsabilidade por todas as fases da produção agrícola desde o plantio até colheita, responsabilidade pelo patrimônio e manutenção de instalações, manejo de animais. (BRASIL, 2000, p. 22).

Segundo esse mesmo documento,

[...] a educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, há algum tempo frequente e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. (BRASIL, 2000, p. 9).

Esse paradigma refere-se à laborabilidade ou à trabalhabilidade⁹, que segundo o discurso oficial do Ministério da Educação,

Não se pode tratar da educação profissional sem referência à trabalhabilidade, desafio maior de um tempo em que a globalização e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, determinam que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimento produtivos contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 9).

De acordo com o que Frigotto (1996) afirma, a educação, no Brasil, tem valorizado somente a formação técnica, em decorrência das mudanças ocorridas nos setores produtivos e de serviços, considerando a educação como elemento de suma importância no mundo capitalista. O autor destaca, ainda, a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, ou seja, a educação atuando como suporte técnico ao processo de desenvolvimento capitalista, fazendo-a funcional ao sistema econômico. Essa educação

⁹Palavra criada para substituir empregabilidade. Esse termo expressa a preocupação de não buscar somente empregos, mas em procurar formas de trabalho e renda.

destinada, principalmente, para a oferta de mão-de-obra para o mercado de trabalho vem sofrendo inúmeras críticas por muitos estudiosos, dentre eles o próprio Frigotto (1996), que assim se posiciona:

A educação no Brasil, [...] foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 1996, p.18).

Por outro lado, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade passam a exigir um profissional com capacidade de compreender conhecimentos científicos, técnicos, e que tenha saberes tácitos, capazes de construir relações sociais, políticas e produtivas mais harmoniosas. Assim, o documento RCNEPNT aponta que a proposta pedagógica deve superar as atividades tradicionais relativas às aulas teóricas e práticas e que sejam capazes de promover a unificação entre cultura e trabalho. Além disso, que o ensino não seja restringido apenas ao caráter produtivo, mas que abranja dimensões comportamentais, humanísticas e intelectuais capazes de promover uma ação que sustente uma carreira por toda a vida, de modo a permitir ao cidadão participar ativamente do processo de construção social. (BRASIL, 2000).

Considerando as ideias de Kluce (2008) e Fonseca (1998), a educação requerida deve contemplar, não apenas, o preparo do indivíduo para atender às demandas imediatistas do mercado, baseado somente em currículos direcionados a este fim, mas, também, a uma educação que vise a maior autonomia intelectual do indivíduo devido à dinâmica de transformações nos processos tecnológicos. O ensino deve estar alicerçado numa formação em que o sujeito possa atuar e participar da construção de uma sociedade mais coletiva e justa.

Infelizmente, os valores humanísticos que deveriam ser ensinados nas instituições de ensino foram substituídos por termos impostos pelo meio produtivo, como competitividade, proatividade, individualidade, competência, criatividade¹⁰. Os componentes básicos da educação, como as bases científicas e filosóficas, foram deixados de lado. Esses componentes permitem a apropriação e a sistematização de novos saberes, além do modo de como o saber se articula com o processo produtivo.

3.2 Perfil do Técnico em Agropecuária Baseado no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rio Verde

O curso de Técnico em Agropecuária ofertado pelo IF Goiano – Campus Rio Verde, se dá concomitante ao ensino médio, regulamentado de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, referente ao eixo tecnológico, Recursos Naturais, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), 3ª edição de 2016, Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. O curso é destinado a estudantes que estejam cursando o Ensino Médio, a partir do 2º ano, ou que já o tenham concluído com êxito. Tem por finalidade formar técnicos de nível médio para atuarem nos diversos segmentos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos, com especificidade em uma habilitação técnica, reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais.

¹⁰Esta última limitada à concepção empresarial.

Conforme o PPC (2018), o mesmo “consolida-se em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa emancipatória e transformadora, nas bases legais da educação profissional e tecnológica brasileira”. (PPC, 2018, p. 4). O curso ofertado propõe uma formação humana integral, com uma proposta de educação profissional e tecnológica, vinculada à ciência, ao trabalho, à tecnologia e cultura, com vista à formação de profissionais-cidadãos, com saberes crítico-reflexivos, providos de competência técnica e ética, comprometidos com as transformações do meio, numa perspectiva de igualdade e da justiça social. O currículo tem como diretriz a formação humana e profissional, formando cidadãos como seres histórico-sociais que agem sobre a natureza para satisfazerem suas necessidades, produzindo conhecimentos. Neste sentido, os profissionais são habilitados para contribuir com o desenvolvimento de atividades agropecuárias, de acordo com os desejos e anseios da nação.

Atualmente, o curso é ofertado na forma concomitante ao ensino médio, presencial, com possibilidade de 20% da carga horária ser cursada na modalidade EAD, conforme prevê o disposto no Capítulo III, Artigo 26, Parágrafo Único, da Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. A carga horária total do curso técnico em agropecuária é de 1.400 horas, sendo 1.200h de ensino (21 disciplinas), 40h destinadas a atividades complementares e 160h ao estágio curricular obrigatório. O curso tem duração de dois anos, sendo dividido em quatro semestres, ofertado nos turnos matutino e vespertino. Conforme o PPC (2018), o objetivo do curso Técnico em Agropecuária é

[...] formar profissionais competentes, de nível técnico, para atuar nas áreas de horticultura, culturas anuais, mecanização agrícola, irrigação e drenagem, construções e instalações rurais, topografia, fruticultura, animais ruminantes e não ruminantes, considerando os diferentes patamares tecnológicos, orientando práticas agrícolas e zootécnicas economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim a sustentabilidade dos sistemas produtivos. (PPC, 2018, p. 11).

A promoção do ensino-aprendizagem proposto leva em consideração os princípios metodológicos de educação profissional descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano. Neste aspecto, o curso propõe, não somente, formar o aluno com competências, saberes e habilidades de cunho técnico, mas também, promover uma educação pautada nas diversas esferas formativas do ser humano, tendo os valores humanistas como fundamentais para o exercício profissional e para o exercício da cidadania. Assim sendo, o ensino-aprendizagem é orientado a partir do diálogo, com reflexão, debate e crítica, numa perspectiva criativa, interdisciplinar e contextualizada, envolvendo todos no processo formativo.

O ensino ofertado busca a integração de disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas, integrando à formação aspectos econômicos, sociais, ambientais e técnicos. Frente a isso, o papel do professor se torna fundamental no processo de formação do Técnico em Agropecuária, uma vez que o professor deve assumir o papel de facilitador da construção do conhecimento, baseado em saberes do contexto econômico, social e cultural dos seus alunos. O professor precisa diagnosticar, apropriadamente, o perfil dos discentes e adequar as metodologias e estratégias para o melhor êxito do ensino-aprendizagem.

Conforme registrado no PPC (2018), dentre as metodologias e estratégias utilizadas no curso Técnico em Agropecuária, podemos citar: aulas expositivas e dialogadas; pesquisas de caráter bibliográfico; aulas práticas em disciplinas de caráter teórico-prático; estudo de casos e exibição de filmes; estudos dirigidos; pesquisas e produção de artigos científicos; visitas técnicas, entre outros. Essas metodologias e estratégias devem ser

implementadas para incitar nos alunos outras possibilidades, para além do seu contexto atual, a fim de conscientizá-los do seu potencial, enquanto sujeitos transformadores da realidade na qual estão inseridos.

Para além do que define o PPC, entendemos como fundamental a investigação da concretização desses aspectos na prática, no dia a dia da formação do estudante Técnico em Agropecuária, no cotidiano do que se desenvolve no Instituto Federal Goiano, em especial, no lócus de referência deste trabalho, o campus de Rio Verde. É o que faremos no próximo capítulo.

4 ESTUDO DE CASO: A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO IF GOIANO – CAMPUS RIO VERDE

Diante do que foi exposto e fundamentado nos capítulos anteriores, neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa anteriormente delineada, realizada com os discentes, docentes e demais participantes da formação dos alunos do curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde. Abordamos o perfil dos alunos e professores participantes da pesquisa, apresentando, posteriormente, elementos sobre as expectativas e impressões dos alunos, professores e dirigentes com relação ao curso e ao futuro dos estudantes, para, por fim, compreender se e de que maneira a formação profissional oferecida nesta instituição contribui com as necessidades formativas atribuídas por lei e pela sociedade ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária.

4.1 Perfil dos Entrevistados

Do total de 18 alunos entrevistados, 61,1% são do sexo feminino e 38,9% do sexo masculino. Conforme verificamos, há uma tendência de mudança no perfil dos alunos do curso Técnico em Agropecuária, pois, no passado, havia uma predominância do sexo masculino. Atualmente, essa realidade já está sendo mudada. Para Silveira e Schwartz (2011), o uso de novas tecnologias, o acesso à comunicação e, ainda, a mecanização do campo, culminam para que o trabalho se transforme, com possibilidades de empregabilidade para ambos os sexos. Além disso, a luta pela igualdade de gênero tem um papel fundamental para proporcionar a visibilidade do trabalho feminino no campo, tal como para a efetivação de seus direitos. Heredia e Citrão (2006), relatam que a construção e consolidação de políticas públicas, nesse sentido, colaboram para a mudança do olhar da sociedade sobre o papel das mulheres no meio rural e, ainda, para a auto percepção como atores sociais e políticos.

Com relação à idade dos alunos, verifica-se que estão distribuídos, principalmente, na faixa etária entre 17 a 28 anos, sendo que a maioria se enquadra no intervalo de 17 a 19 anos, o que indica ser uma população, em sua maioria, de adolescentes. Apenas 1 dos entrevistados tem idade igual ou superior a 32 anos. A fase da adolescência reflete um ciclo da vida na qual se constroem muitas e novas experiências, novas expectativas. É um momento de grandes dilemas e incertezas, em que a escolha da profissão se torna parte constitutiva da identidade dos sujeitos. Muitos jovens, nessa fase, conforme relata Felipe (2011), recebem uma verdadeira sobrecarga de informações e acabam escolhendo uma profissão com base nos referenciais externos, ao invés, de nos seus próprios anseios. Colaborando com isso, Zagury (2002) relata que:

[...] adolescência é o momento do sonho, em que se acreditam ser verdadeiros “super-homens”, capazes de corrigir as injustiças, de endireitar o mundo. Esta fase incendiária e romântica é importante para que o adolescente e o jovem, mais tarde, quando há um equilíbrio emocional maior, se engajem socialmente num trabalho em que a preocupação social coexista com o desejo de realização pessoal, tornando-os cidadãos conscientes, não apenas preocupados com o seu próprio bem-estar, mas com a melhoria e aperfeiçoamento da sociedade como um todo. (ZAGURY, 2002, p. 27).

Quanto ao nível de escolarização, 55,6% dos estudantes possuem o ensino médio, demonstrando que a maioria conclui o ensino médio para posterior ingresso no curso

técnico. Através das respostas do questionário, podemos observar que 11,1% dos alunos possuem o ensino superior incompleto e nenhum dos participantes tem o nível superior completo. Podemos verificar que o acesso ao nível superior de ensino pode apresentar, para esses alunos, maior dificuldade, sendo o ensino técnico mais acessível e, portanto, servindo como uma ponte para a inserção no mercado de trabalho ou até mesmo para um futuro ensino superior.

A composição do grupo familiar, para a maioria, é formada pelos pais e irmãos. Romanelli (2003, p.252) destaca a relevância de se considerar “a presença dos irmãos que constituem a fratria e sua atuação no processo de escolarização”. Para alguns autores, a presença de irmãos pode afetar positiva ou negativamente no processo de escolarização. Conforme assinala Romanelli (2003), no Brasil, frequentemente, os mais beneficiados em sua escolaridade são os caçulas, que acabam convivendo com pais mais experientes; os primogênitos precedentes de camadas populares, normalmente, inserem-se no mercado de trabalho precocemente, o que dificulta o acesso à escolarização, ao passo que as filhas, geralmente, assumem o trabalho doméstico e o cuidado dos irmãos mais novos.

A pesquisa realizada aponta que 50% dos participantes possuem uma renda de 0,5 a 1 salário mínimo por pessoa. Essa renda familiar acaba sendo considerada relativamente baixa, uma vez que a maior parte das famílias dos entrevistados é constituída apenas pelos pais e irmãos ou pelo cônjuge. Além disso, ao relatar a profissão dos pais, podendo considerar mais de uma das opções, 50% das profissões apontadas foi “do lar”, evidenciando, ainda mais, a limitação da fonte de renda da família. Esse fato pode estar relacionado à procura de muitos jovens pelo curso técnico, uma vez que o IF Goiano – Campus Rio Verde, possuiu uma política de assistência estudantil (bolsa de auxílio permanência) para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, a instituição dispõe de processos seletivos com a oferta de bolsas de auxílio alimentação, bolsas de monitorias, bolsas de iniciação científica e de estágio.

Outro ponto a ser considerado é que a procura pelo curso técnico se torna uma estratégia para a expansão das possibilidades de inserção no mercado de trabalho, em que muitos o escolhem por ser um curso de curta duração, comparado ao ensino superior. Porém, contrapondo-se a essa visão, Frigotto (2005, p.77) explica que, pensar uma educação profissional na atualidade, requer desconstruir a ideologia imposta, historicamente, pela classe dominante da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que cursos curtos profissionalizantes os introduzem rápido ao emprego.

Para as atividades voltadas à agricultura, somente 11% dos alunos são filhos de produtores rurais e 11% filhos de trabalhadores assalariados na agricultura. Desses, todos moram na zona urbana. Apenas 1 dos participantes mora na zona rural, juntamente com seus pais e irmãos, residindo num município próximo à cidade de Rio Verde, sede do Instituto. A maioria dos estudantes moram no município de Rio Verde (72%), mas há, também, alunos que residem nas cidades vizinhas, como Iporá-GO, Jataí-GO, Montividiu-GO e Santa Helena de Goiás-GO.

Com relação aos docentes, 13 professores que responderam o questionário, incluindo o coordenador do curso, 76,9% eram do sexo masculino e 23,1% do sexo feminino, verificando a predominância do sexo masculino na área das ciências agrárias. Com relação à faixa etária, a mesma encontra-se bem distribuída entre o intervalo de 30 a 46 anos. Apenas 1 dos docentes encontra-se na faixa etária de 47 ou mais anos. O perfil dos docentes é predominantemente de bacharéis e somente um dos professores possui formação em licenciatura. A maioria dos docentes possui formação em Agronomia, seguida de Zootecnia, com diferentes áreas de concentração e ministram disciplinas específicas de suas

áreas (Tabela 1). A falta de formação pedagógica para os docentes, em todo o país, é preocupante. Os profissionais de áreas técnicas acabam não recebendo formação pedagógica adequada, ou ainda, acabam não sendo preparados para atuar na educação profissional, nem a lidar, didaticamente, com públicos diversos.

O Campus Rio Verde, assim como os outros Campi que compõe o IF Goiano, promovem encontros de formação pedagógica, planejamento coletivo e ações para uma integração do currículo e melhorias da prática pedagógica dos seus docentes. Dentre essas ações, podemos citar a Semana Pedagógica das Unidades e a Ação Integrada Itinerante, em que, para a ação integrada itinerante, equipes de gestores se reúnem nos Campi para discutir sobre a curricularização da extensão, consistindo na implementação de atividades de extensão ao currículo e no percurso formativo do estudante. Tal exigência se estabeleceu por meio da Meta 12.7 da Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024).

Tabela1: Dados da formação e área de atuação dos docentes do curso Técnico em Agropecuária.

Formação	Área de concentração	Disciplina(s) que ministram
Agronomia	Ciência do Solo	Culturas Anuais I
	Engenharia de Água e solo	Irrigação e Drenagem
	Entomologia	Proteção de Plantas
	Fitopatologia	Culturas anuais e Olericultura
	Fitotecnia	Agricultura Geral. Culturas Anuais I e II
	Genética e Melhoramento de Plantas	Fruticultura
	Tecnologia de Sementes	Armazenamento de Grãos
Engenharia de Agrimensura	Geoprocessamento	Topografia
Engenharia de Alimentos	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Agroindústria
Licenciatura em Matemática	Engenharia de materiais	Matemática Aplicada
Zootecnia	Produção de pequenos ruminantes	Ovinos e caprinos
	Produção e nutrição de ruminantes	Suinocultura, bovinocultura e forragicultura
	Forragicultura e Pastagens	Forragicultura

Fonte: Resultados dos questionários aplicados.

Um fato que chama muita atenção é que todos os professores participantes da pesquisa são doutores. Porém, não somente no curso Técnico em Agropecuária, mas como no Campus Rio Verde, em geral, a maior parte dos docentes possuem formação em nível de doutorado (80,30%) ou estão em fase de andamento do doutorado, conforme dados da tabela 2. Conforme dados da assessoria de comunicação do Campus, o Campus Rio Verde do IF Goiano possui, proporcionalmente ao seu quadro de docentes efetivos, o maior percentual de doutores, comparando-se os 661 Campi de IFs do país. Esse critério de formação para ingresso na carreira de docente do IF Goiano – Campus Rio Verde, vem se estabelecendo devido ao instituto enfocar muito na verticalização do ensino, oferecendo

cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Além disso, o plano de carreira dos professores da rede federal de educação tecnológica estimula a capacitação dos docentes, com aumento salarial de acordo com o nível de formação.

Tabela 2: Quadro de formação dos docentes do Campus Rio Verde e Polo de Inovação Tecnológica

Nº de docentes (Campus Rio Verde e Polo de Inovação Tecnológica)	Nº de doutores	Nº de docentes que finalizam o doutorado em 2020	Nº de docentes que iniciaram o doutorado em 2020	Nº de docentes mestres	Nº de docentes especialistas
147	118	7	5	14	3
% (fev./2020)	80,30%	4,80%	3,40%	9,50%	2,00%

Fonte: Assessoria de Comunicação Social e Eventos do Campus Rio Verde do IF Goiano

4.2 Relato dos Estudantes sobre a Formação do Técnico em Agropecuária

Os discentes que participaram da pesquisa estavam, proporcionalmente, matriculados no 1º e no 4º período do curso, no ano de 2019, nos turnos matutino e vespertino. Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais escolheram fazer o curso de Técnico em Agropecuária, as respostas que mais se destacaram foram devido ao curso ter tudo a ver com a personalidade, por ser uma decisão pessoal por gostar de trabalhar nas atividades rurais, além de ter muitas possibilidades de emprego na região onde moram. O município de Rio Verde destaca-se no cenário agrícola, tendo como pilar de sua economia o agronegócio. O município abriga grandes indústrias, como BRF (Perdigão/Sadia), COMIGO (3ª maior cooperativa agroindustrial do país), *Internacional Papers*, *Videplast*, *Cargill*, *Mosaic*, *Louis Dreyfus*, Brasilata, Grupo Tec-Agro, Grupo Cereal, Sementes São Francisco, Cereal Ouro, Sementes Caraíba, *Crown*, dentre outras. Além disso, é o maior produtor de grãos do Estado, fazendo com que muitos jovens criem expectativas de trabalhar nessa área.

Em relação à satisfação com a escolha do curso, os estudantes apontaram, em sua maioria, estarem totalmente satisfeitos (77,8%). Somente um dos discentes encontra-se totalmente insatisfeito. Porém, quando questionado sobre a hipótese de que se não estivesse cursando o curso Técnico em Agropecuária que outro curso gostaria de fazer, o mesmo apontou para a Agronomia, verificando que sua insatisfação pode estar relacionada com a falta de possibilidade de não estar no ensino superior, haja visto que são cursos de áreas correlacionadas. Além disso, a maioria dos estudantes gostariam de cursar Agronomia ou Zootecnia, conforme podemos observar em algumas respostas dos alunos: “Zootecnia ou Agronomia, pois está no meio de trabalho que pretendo trabalhar”; “Agronomia, porque poderia estudar mais profundamente”; “Agronomia... buscar uma profissão onde me enquadrar”.

Aos alunos, foram solicitados que apontassem as dificuldades que enfrentam no curso, podendo ser escolhida mais de uma opção. As respostas que mais foram indicadas referem-se à distância do local onde moram para o instituto e à falta de recursos financeiros da família (38,9 % para cada). Aspectos como a rigidez das normas da escola, matérias difíceis e desmotivação dos professores também foram apresentados (5,6% cada). Um número de 27,7% afirmou que não possui nenhuma dificuldade. Nota-se que aspectos como a falta de motivação e a falta de realização pessoal com o curso não foram apontados nas respostas. Verifica-se, assim, que os principais problemas estão relacionados com a

situação de vulnerabilidade socioeconômica dos discentes, podendo relacioná-los, ainda, como um dos motivos da evasão de alunos.

O perfil do técnico em agropecuária, na visão dos entrevistados, é bem masculino. Nesse sentido, a maioria dos discentes responderam que a profissão de técnico em agropecuária é mais favorável para os homens. Dos rapazes que responderam ao questionário, 57% afirmaram que a profissão é mais favorável aos homens, justificando com as seguintes afirmações: “devido algumas funções que exigem mais esforço físico”; “porque é preciso mais de homens no campo para trabalhar pesado”; “pois a maioria das pessoas/agricultores preferem contratar homens”; “por ser um curso voltado à prática”. Verifica-se que os mesmos enfocam na aptidão física para exercerem a profissão.

Já as moças, consideram os motivos da preferência dos homens na profissão devido ao fator cultural, ao preconceito com as mulheres e com um mundo, ainda, machista. Somente 18,2% dos entrevistados consideram que a profissão é favorável para os dois gêneros. Podemos observar que, apesar das mulheres estarem presentes em diversas atividades e lutando por seus direitos, infelizmente, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e permanência nesse campo agrário ainda encontra barreiras de gênero. Vemos que ainda permanece a visão histórica de que as mulheres não podem exercer atividades consideradas, tradicionalmente, masculinas, deixando de lado fatores como a formação técnica e intelectual do indivíduo.

No questionário, foi solicitado para informarem como os alunos imaginam que estarão depois de formados, podendo marcar mais de uma opção. Dentre os alunos, 66,7 % afirmaram que se sentirão realizados pela escolha da profissão, seguidos de 50% que afirmaram que poderão continuar os estudos em uma universidade para cursarem Agronomia ou outro curso ligado às atividades rurais; 22,2 % informaram que não pretendem continuar os estudos porque precisam trabalhar para colaborar com a família. Em uma das respostas foi destacado o desejo de um entrevistado por fazer Agronomia. Porém, devido à necessidade de trabalhar para o próprio sustento, o mesmo afirmou que não poderia continuar os estudos, considerando, ainda, como dificuldade para a realização do projeto de futuro profissional, a falta de recursos financeiros da família e a falta de apoio dos pais.

Cinquenta por cento dos estudantes, quando questionados sobre qual o seu projeto de futuro profissional, afirmaram que pretendem trabalhar na região onde moram, em atividades rurais, mas não na propriedade da família. Podendo escolher mais de uma opção, as respostas mais indicadas posteriormente, com 22,2%, referem-se à pretensão de continuar morando no mesmo lugar, mas buscar algum trabalho remunerado na cidade, além de casar e ter filhos. Somente um dos entrevistados pretende trabalhar em atividades que não tenham nada a ver com o mundo rural.

A maioria dos alunos acreditam que não terão dificuldades em realizar o projeto de futuro profissional, afirmando que contam, principalmente, com a ajuda da escola/instituto e com a ajuda da família para a realização dos seus projetos. Dois dos entrevistados afirmaram que umas das dificuldades seria a falta de uma melhor formação profissional e que fariam um curso superior, relatando, ainda, que o cursariam na mesma instituição, pois, conforme o relato o “instituto abre portas para quem não tem condições”. Somente 11% dos alunos afirmaram que não fariam um curso superior na instituição, justificando pela falta de tempo e pela não pretensão no momento. Os demais estudantes (89%) afirmaram que cursariam o ensino superior na instituição, continuando na mesma área de formação, nos cursos de Agronomia ou Zootecnia.

Verificou-se que os estudantes percebem que o ensino está estritamente interligado com as relações de trabalho. A maioria dos estudantes acreditam ter feito a escolha certa do curso profissionalizante, mas pretendem continuar os estudos, principalmente na área

agrária. Esse interesse de continuar os estudos pode ser justificado por muitos acreditarem que terão maiores oportunidades de empregabilidade nas empresas e indústrias, pois nelas vem se exigindo um trabalho mais intelectual, de gestão. O curso técnico por si só, então, não representa uma mudança significativa na condição socioeconômica dos estudantes. Assim, o curso Técnico em Agropecuária acaba servindo mais como um trampolim para o ensino superior ou como uma maneira rápida de obter um certificado para o ingresso no mundo do trabalho.

4.3 Relato dos Docentes e Demais Dirigentes sobre a Formação do Técnico em Agropecuária

O trabalho de formação dos futuros Técnicos em Agropecuária, conforme relatam os docentes que participaram da pesquisa, é baseado numa perspectiva pedagógica teórico-prático, por meio de aulas expositivas, aulas práticas e visitação técnica. Assim, conforme afirmam em alguns relatos, buscam desenvolver uma “formação de um profissional proativo e líder”, “capaz de solucionar os problemas adversos do setor agropecuário”, além de “desenvolver habilidades e competências para que o aluno esteja apto a entender e trabalhar na agroindústria”. O coordenador do curso afirma que o trabalho é realizado “sob a perspectiva de que ‘bons’ profissionais formados no curso Técnico em Agropecuária tem inserção alta no mercado de trabalho da nossa região, visto que estamos em uma região com agronegócio muito forte”.

Para o diretor de ensino, a metodologia "aprender a fazer e fazer para aprender" é a ideal, mas que devido a algumas mudanças que ocorreram a partir de 2000, o ensino ficou pior¹¹. Ele relata que “é absolutamente ilusório acreditar que os alunos aprenderão somente com base na observação. É preciso voltar a pôr a mão na massa”. Ou seja, para o entrevistado, o ponto alto do ensino-aprendizagem está na prática. E a melhor prática, segundo ele, está na prática da prática. Verifica-se que a maioria dos professores, assim como o coordenador do curso e o diretor de ensino, veem o curso apenas como uma preparação para o mercado de trabalho, formação de mão de obra para atender a demanda do sistema produtivo. Já o apoio pedagógico do Campus vê que o trabalho de formação dos Técnicos em Agropecuária precisa ser constituído com base “na formação de um profissional autônomo e consciente no exercício de sua função, seja ela em um âmbito mais específico ou seja em um mais abrangente”.

Quando questionados se a formação profissional oferecida pelo curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde, aos estudantes corresponde às necessidades formativas em relação ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária, 61,5% dos docentes, incluindo o coordenador do curso, afirmaram positivamente. Os mesmos relataram que o Campus possui professores qualificados e uma estrutura básica boa para a formação dos alunos, além de possuir uma matriz curricular e ementário de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local.

¹¹Conforme mencionado no capítulo I deste trabalho, a educação profissional no Brasil era vista como experiência, ou o fazer, associada à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. O ensino ofertado qualificava o trabalhador em uma área específica, contrária ao conceito de formação integral. Havia uma dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para o pensar. A partir de 2003, no governo do presidente LULA (PT), definiu-se uma nova política para a educação profissional e tecnológica no país, tendo como eixo norteador a qualidade social e o desenvolvimento local e regional, na perspectiva do alcance de uma formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados. A educação profissional passou a ser norteada pelas premissas da organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e, articulação das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Esses relatos remetem ao que Rehem (2009, p.100) afirma sobre

[...] ensinar a trabalhar numa dada área requer, necessariamente, saber como se dá o trabalho naquela área, incluindo aí seus processos produtivos, suas exigências reais, suas contradições, seus avanços tecnológicos, suas relações no mercado de trabalho.

Além disso, a formação do aluno deve ser pautada numa formação integral do indivíduo. Um dos professores informou que o princípio norteador da formação é com base numa “formação holística e multidisciplinar, dentro das diferentes áreas do setor agropecuário (produção vegetal, produção animal, mecanização agrícola, topografia, irrigação), de forma a atender as premissas do CREA”. Os demais docentes informaram que a formação oferecida corresponde, parcialmente, às necessidades formativas, justificando que o curso prioriza mais a parte teórica do que a prática, que precisa de uma atualização da grade curricular para preparar o aluno para os avanços tecnológicos do campo, além de possuir um programa de estágio precário.

Com relação aos estágios, o diretor de ensino enfatiza que é necessária maior interação/parcerias com empresas do agronegócio da região. Conforme o diretor de ensino afirma, os “estágios de discentes do curso Técnico em Agropecuárias devem ser intensificados nestas empresas”. No aspecto da formação dos estudantes, tanto o diretor de ensino como a coordenação pedagógica do Campus apontam que a formação oferecida atende parcialmente as necessidades formativas, em virtude, principalmente, das mudanças do perfil profissional exigido atualmente, para o qual, os cursos e as instituições de ensino não estão preparados e não têm conseguido acompanhar as mudanças que estão ocorrendo de forma acelerada.

Muitos professores relataram que a falta de perfil dos alunos para o curso Técnico em Agropecuária, assim como o desinteresse e a falta de atenção dos estudantes, são quesitos que os dificultam e muito a ministrarem as aulas. A coordenação pedagógica aponta que falta clareza nos objetivos de quem procura o curso. Para o diretor de ensino, há um altíssimo grau de dispersão dos alunos. Durante as aulas, ocorre desleal concorrência entre o professor e os “smartphones”. O coordenador do curso também faz esse adendo, informando que se tem uma grande dependência das redes e mídias sociais, e que muitos não têm maturidade suficiente para filtrar e aproveitar o que é oferecido por elas.

A falta de formação básica, ensino fundamental e médio, também é outro ponto apresentado pelos docentes. Em conformidade com os docentes, o coordenador do curso e o diretor de ensino relatam que há um perfil muito variado dos alunos, com diferentes níveis de formação básica, no qual o diretor de ensino destaca que “a maioria dos alunos possuem raciocínio muito superficial, interpretam textos com muita dificuldade ou de forma equivocada e redigem textos de forma insatisfatória (erros gramaticais abundantes), resultado de um nível fundamental cursado de forma precária”.

Além disso, o coordenador do curso relata que há alunos que não se identificam com o curso e são, por vezes, naturalmente desmotivados. No entanto, o coordenador considera que existem, também, os bons alunos, com perfis que se enquadram perfeitamente no que é exigido de um profissional de Técnico em Agropecuária, porém, o que deveria ser regra, acaba sendo uma exceção. Fazer esse nivelamento entre os estudantes acaba sendo desafiador. Nesse sentido, os cursos técnicos, por serem cursos de curta duração, fazem com que o professor acabe se deparando com alunos que precisam receber a formação profissional, dominar conteúdos para a atuação no campo de trabalho, mas que possuem dificuldades nas competências básicas de ler, escrever, interpretar, calcular, dentre outras, ficando o professor responsável por montar estratégias para tentar suprir todas essas deficiências.

Também, outro fator apontado como dificuldade pelos professores refere-se à falta de infraestrutura da instituição para ministrarem as aulas práticas, como a falta de materiais e equipamentos mais modernos que possam ser comparados com a realidade. Como estratégia desse problema, é pertinente ao professor buscar recursos e parcerias com outras instituições de ensino e empresas, para possibilitar essa prática, fundamental para o perfil profissional dos técnicos, visto que essa dificuldade é encontrada em, praticamente, todas as instituições de ensino do país.

Analisando as dificuldades que são percebidas nos alunos, em relação ao curso Técnico em Agropecuária, pelos docentes, verifica-se que a falta da formação básica é o fator que mais chama a atenção. Dentre alguns relatos estão: “dificuldade de leitura, interpretação, falta de raciocínio lógico”; “alunos com deficiência em português, matemática”; “dificuldade de leitura e escrita, por isso dificulta na realização de atividades”; “falta de base em português e matemática”; “formação básica precária, com baixo nível de aprendizado”. Essa dificuldade também é percebida pela coordenação pedagógica, relatando no questionário que há uma dificuldade dos alunos nos conteúdos básicos.

A falta de interesse dos alunos também foi apontada pelos docentes. Um dos professores afirma que “cerca de 50% dos alunos não sabem ainda o que querem para o futuro. Usam o curso como um teste vocacional para definir qual curso superior pretendem cursar”. A coordenação pedagógica relata que falta uma “clara definição sobre o perfil do curso que procura e do profissional que pretende ser”. Assim, como o coordenador do curso afirma, os estudantes não sabem exatamente o que é o curso Técnico em Agropecuária e suas áreas de atuação. O diretor de ensino também destaca que há uma imaturidade e falta de visão quanto à atuação do profissional Técnico em Agropecuária por parte dos alunos, além disso, há, também, um baixo grau de motivação para estudar, resultando num alto índice de evasão do curso. A dificuldade em conciliar trabalho com os estudos foi apontada somente por um dos docentes.

Sobre as perspectivas de futuro profissional dos estudantes, a maioria dos docentes consideram que os alunos buscam se qualificar para terem melhores oportunidades no mercado de trabalho, a fim de atuarem com capacidade técnica ou até mesmo crescerem dentro da empresa onde já estejam atuando, com o escopo de melhorar o salário. A coordenação pedagógica também relata que os estudantes buscam uma profissão, um bom emprego e uma melhoria de vida, apesar de que, geralmente, não têm noção das etapas que terão que traçar. Alguns docentes, assim como o coordenador do curso, apontam que a perspectiva da maioria é ter uma base melhor para um curso superior na área de agrárias ou mesmo tomar a decisão sobre qual curso de graduação deverá fazer. Colaborando com esse pensamento, o diretor de ensino afirma que no máximo 30% dos discentes almejam trabalhar como Técnicos em Agropecuária, geralmente, em multinacionais da área do agronegócio. A maioria, por outro lado, pretende cursar Agronomia logo após finalizar o curso técnico, visando maior ganho salarial.

“Os professores precisam ser sensíveis com os alunos, entender a dificuldade de cada aluno e tentar solucionar os problemas. Desenvolver aulas mais interessantes para prender a atenção dos estudantes para que possam aprender melhor”. Essa é uma das falas dos docentes com relação a possuir conhecimentos pedagógicos para ser docente. Essa afirmação está de acordo com que o autor Paulo Freire considera ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção e quando entrar em uma sala de aula deve-se estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos”. (2002, p.21).

Muitos docentes pesquisados consideram de extrema importância possuir conhecimentos pedagógicos para uma prática docente mais construtiva e eficaz. Relatam

que o interesse dos alunos aumenta, principalmente naqueles conteúdos de difícil aprendizagem, quando se tem uma boa prática pedagógica. Esses docentes julgam essencial ter uma formação pedagógica para ser educador, porém, entre os docentes que responderam ao questionário, três consideram não ser importante possuir conhecimento pedagógico, afirmando que: “Considero importante ter formação técnica para ser docente do curso Técnico em Agropecuária”; “Não. O modelo pedagógico adotado no Brasil (Paulo Freire) não funciona. Os índices brasileiros quando comparados aos demais países deixam isso muito claro”; “Não. Pois as disciplinas que ministram são técnicas e não são para crianças”. Chega a ser engraçada a fala desses docentes e acaba que incorrem na fala do coordenador do curso ao expor que: “Não são raros os casos de profissionais gabaritados com formação no estrangeiro, Pós graduados às vezes até Pós doutorados, bolsistas do CNPQ e etc, que por isso passam em concurso para "professor do ensino técnico e tecnológico" e não tem nenhuma ou pouca habilidade pedagógica em lidar com alunos e muito menos ensinar, ser educador” (Coordenador do curso Técnico em Agropecuária).

Colaborando com esse pensamento, na pesquisa de Carvalho (2014), sobre a formação docente para a educação profissional técnica, foi revelado que devido à formação técnica dos professores, alguns docentes não consideram importante e produtiva a formação pedagógica através de cursos que venham complementar a sua prática em sala de aula, por meio de estudos de teorias da educação, psicológicas e didático-pedagógicas, bem como de orientações metodológicas e estratégias de ensino e avaliação. Porém, a autora afirma que o pensamento e a prática do docente mudam quando ele passa ter o contato com uma formação pedagógica, abandonando a ideia de que essa formação é desnecessária, sem importância e uma receita de bolo.

A coordenação pedagógica considera que, para qualquer cargo, é primordial ter conhecimentos pedagógicos dentro de uma instituição de ensino e, principalmente, no caso do apoio pedagógico, que é necessário um acompanhamento com embasamento prático e teórico, de modo a dar sustentabilidade e credibilidade às ações por eles desenvolvidas. Porém, o diretor de ensino, apesar de ter licenciatura, não considera os conhecimentos pedagógicos como requisito obrigatório para ser diretor de ensino. Ele relata que “mais importante que isto é um caráter minimamente bem formado e visão de futuro para gerir, consolidar e avançar na qualidade do ensino”.

No entanto, é percebido que a formação pedagógica faz caminhar rumo a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem e à reflexão sobre suas metodologias, avaliação, didática, entre outros aspectos. Essa formação docente é tão percebida, que a Resolução nº 6/2012, que trata das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aborda em seu § 2º do Art.40, a necessidade dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, participarem ou terem reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, sendo o prazo final para o seu cumprimento o ano de 2020.

Um dos grandes desafios da educação profissional, como descreve Rehem (2009, p.59), é “promover a formação, integrando teoria e prática, alternando os tempos formativos entre escola, empresa e mundo social, fazendo aprender em contextos”. Para isso, é preciso que haja uma série de atividades relacionando as disciplinas com o mundo do trabalho.

Ao serem questionados se a instituição incentiva o desenvolvimento de práticas colaborativas que estimulam o crescimento individual e coletivo dos alunos, apenas cinco docentes responderam que sim, citando, por exemplo, atividades extraclasse, em que os estudantes têm inúmeras oportunidades de participarem em eventos, oficinas, cursos, projetos de pesquisas e estágios. Ademais, citam que há uma equipe de apoio a portadores

de necessidades especiais que contribui grandemente para a solução de pequenos problemas do cotidiano e são oferecidos cursos aos docentes, como o de formação pedagógica.

A maioria dos docentes afirma que a instituição não incentiva ou incentiva parcialmente o desenvolvimento das práticas colaborativas para o crescimento dos alunos. Os docentes apontam que há casos isolados e que poderia ser mais intenso e efetivo. Destacam que os gestores não estimulam essas práticas, ficando a cargo de cada professor executar e propor as ações. De acordo com um dos relatos “os gestores não se importam como os professores ministram suas aulas, nem mesmo, se realmente ministram as aulas no período completo ou carga horária total”.

O diretor de ensino reconhece que as práticas não atuam de forma efetiva na instituição. O mesmo afirma que as “práticas colaborativas ainda são estudadas/praticadas de forma embrionária, na formação do profissional”. Essa deficiência também é percebida pela coordenação pedagógica, quando relata que a instituição apoia algumas práticas, mas não as desenvolve de modo a fazer diferença. Diante do exposto, verifica-se que a instituição necessita de um olhar mais atencioso, intensificando os planejamentos e ações, de forma a possuir estratégias mais adequadas e estruturadas para que as metas sejam, de fato, alcançadas.

Por fim, quando questionados se conhecem a realidade socioeconômica e cultural dos alunos, 1/3 dos docentes responderam que sim, 1/3 responderam que conhecem parcialmente e os outros 1/3 dos docentes responderam que não. O coordenador do curso expõe que conhece a realidade de uma boa parte dos alunos. A coordenação pedagógica afirma que conhece parcialmente, mas não de forma muito clara. O diretor de ensino afirma que conhece, relatando que a maioria do público do Técnico em Agropecuária são alunos com origem de escolas públicas, classe média baixa ou, no máximo, classe média, com acesso limitado aos bens culturais.

Aos docentes que afirmaram que conhecem, também informaram que a maioria dos alunos é de baixa renda. Salientaram que a maioria dos alunos relatam seus problemas e que o professor acaba sendo um "colega, amigo, psicólogo, dentre outras habilidades", sendo possível desenvolver ações a cada semestre, para cada nova turma, para que não abandonem o curso ou para que melhorem as notas. Informaram que é extremamente importante que todos tenham essa percepção de seus alunos. Ainda consideraram que os professores não devem estar preocupados apenas em fazer carreira de magistério, em adentrar numa categoria profissional para apenas assumir um papel e desempenhar uma função, procurando atingir objetivos particulares definidos por essa categoria. Conforme um dos professores relata, com o conhecimento sobre a realidade socioeconômica e cultural dos alunos, pode-se interceder e colaborar para reduzir os índices de evasão, principalmente nos cursos técnicos.

4.4 Concepções da Formação do Técnico em Agropecuária

Nossa pesquisa revelou que muitos docentes estão preocupados, somente, com a formação técnica, deixando de lado a formação profissional como um todo. Em nossa concepção, o ensino ofertado deveria ir além de uma formação para o mercado de trabalho, contemplando, também, uma formação para o mundo, tendo como princípio uma formação holística, formando os jovens profissionais através de uma educação com princípios humanos e cidadãos. Conforme Carvalho (2014, p. 38) expõe,

a educação forma técnicos, no entanto, não meramente técnicos que ‘apertam parafusos’, mas técnicos intelectuais, seres pensantes que sejam capazes de desenvolver as competências de saber-fazer, saber-ser e saber-conviver.

Pelos relatos dos docentes, é possível notar a predominância dos termos: mercado de trabalho; preparação para uma profissão; habilidades; competência; aprender a prática; conhecimento técnico. São poucos os docentes que apontam uma visão diferente da formação para o mercado de trabalho, esquecendo que a formação precisa ser ampla, garantindo, também, uma formação de cidadãos críticos e reflexivos e profissionais capazes de entender o todo dos processos em que atuam. Na própria Resolução nº 6/2012, sobre as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o art. 5º trata que:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Porém, Oliveira (2014), considera que existem contradições no modelo educacional proposto pela Educação Profissional, em que, ao mesmo tempo em que a educação é voltada para a formação de sujeitos autônomos e críticos ao modelo capitalista de produção, também são consideradas proposições educacionais que elegem como fundamental a formação de indivíduos orientados para a competição, para a disputa e o individualismo. Embora não sejam explícitas oficialmente, mas algumas concepções e discursos classistas vão se incorporando cada vez mais no espaço educacional e justificam-se pelo argumento de que o alcance da cidadania tem como requisito básico a capacidade dos indivíduos adquirirem no mercado os bens necessários à sua sobrevivência. Essa característica está enraizada na cultura de nossa instituição, em que, percebe-se que uma das preocupações é a formação de sujeitos capazes de competir por uma vaga no mercado de trabalho. Assim, está se perdendo o conceito de formação de sujeitos críticos, direcionados para agir em favor da comunidade em que vivem e no que se propõe as diretrizes da Educação Profissional atual.

Nesse sentido, questionamos se a instituição está formando profissionais apenas para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho como um todo, visto que este último demanda uma formação mais ampla. No objetivo central da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, há uma ressalva a essa concepção:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho; um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista [...] Os Institutos Federais devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (PACHECO, 2011, p. 7).

Ou seja, a formação para o mercado de trabalho é necessária, porém, é preciso ter, também, uma formação mais abrangente. Além disso, as escolas não podem perder sua autonomia, ficando a mercê, subordinadas apenas às regras e demandas do sistema produtivo. Diante disso, torna-se relevante uma compreensão mais aprofundada pelos docentes e gestores dessas diferenças, a fim de proporcionar uma formação que seja voltada realmente para o mundo do trabalho. É interessante que os docentes, assim como os gestores, tenham um olhar para além dos saberes disciplinares e do sistema produtivo. Bem como para o fato de que além de ensinar os conteúdos da área técnica, necessitam ter conhecimento e domínio sobre como ensinar, quais estratégias adotar, como lidar com o aluno, entre outros.

Assim, cabe à instituição garantir uma formação continuada aos docentes, principalmente voltada para a educação profissional, para que os mesmos se apropriem do projeto pedagógico de curso em que atuam, trabalhando de forma interdisciplinar para o

benefício dos alunos, identificando as demandas requeridas pela sociedade contemporânea, para, assim, formarem profissionais/cidadãos éticos e conscientes do seu papel na sociedade. Como sugestão, a coordenação pedagógica poderia desenvolver um programa de formação, principalmente com os docentes que apresentam possíveis resistências, a fim de conscientizá-los e fazer com que percebam a importância do saber pedagógico em sua prática docente. Conforme afirma Santos (2013, p.3):

Emerge a necessidade das instituições que atuam no segmento da educação profissional desenvolver e aprimorar as competências dos seus docentes, que já atuam nessa modalidade educacional, tendo em vista as mudanças contextuais, a legislação atual e a implementação de estratégias que contemplem uma docência que atenda tanto às demandas do mercado, quanto à necessidade de uma formação humana mais integral.

Por fim, acaba sendo um desafio ofertar a educação profissional frente ao contexto em que estamos inseridos, com mudanças tecnológicas e de mercado ocorrendo a todo momento. Os institutos precisam estar muito bem alinhados no papel de promover a educação, a ciência e a tecnologia com os princípios de gestão, inovação; integrando ensino, pesquisa e extensão na formação dos seus alunos, com o intuito de garantir aos indivíduos o direito ao desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva, cumprindo sua responsabilidade para com a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou compreender de que maneira a formação profissional oferecida no curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde contribui com as necessidades formativas atribuídas por lei e pela sociedade ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária. Constatou-se que, desde os primórdios, a educação sofreu influências do sistema produtivo, do sistema capitalista, dominado por grupos de interesses políticos e econômicos. Notou-se que o ensino profissional foi marcado por políticas públicas que definiram um perfil de formação de mão de obra para atender às necessidades dos detentores do poder/riqueza, centrada no ensino de técnicas, na dicotomia entre teoria e prática. Era de fundamental importância para o país, para a educação, bem como para diferentes áreas, melhorias na formação profissional, o que prescindia de novas políticas públicas num projeto nacional de desenvolvimento. As concepções e interesses na área da educação profissional foram mudando no decorrer dos anos. Após conflitos políticos e econômicos, mudanças de governos, como no caso da atuação do governo Lula (2003-2011), foi possível um desenvolvimento e emancipação do cidadão como sujeito de sua própria história, numa tentativa de reduzir o atraso tecnológico histórico que caracterizou o país. Na sociedade contemporânea, passou a ser exigida a formação de um profissional com novas habilidades e competências, formando o profissional para o mundo do trabalho.

Analisando as diretrizes da educação e os elementos norteadores do ensino técnico voltado aos IFs, verificou-se que houve uma reformulação no acesso à educação profissional, principalmente com a implantação da Lei nº 11.892/2008. As leis e decretos foram mais orientados para a integração da educação, trabalho e práticas sociais, partindo do princípio da formação integral do indivíduo. Assim, o perfil do Técnico em Agropecuária requerido, bem como o perfil de formação proposto pelo projeto pedagógico do curso no Campus Rio Verde do IF Goiano, conforme estudado, corrobora com o entendimento da educação profissional proposta em lei. Uma educação emancipadora e transformadora, para a formação de profissionais-cidadãos. Desse modo, os profissionais devem estar habilitados para além de exercer as atividades agropecuárias, habilitados para promover o desenvolvimento local e regional, tendo os valores humanísticos indispensáveis para o exercício da profissão e da cidadania.

O último capítulo buscou a compreensão e percepção dos discentes, docentes e demais gestores do IF Goiano – Campus Rio Verde sobre a formação do futuro Técnico em Agropecuária na instituição. Os dados revelaram que a maioria dos alunos (77,8%) estão totalmente satisfeitos com a escolha do curso, considerando, ainda, que 89% dos estudantes cursariam o ensino superior na instituição. Verificou-se que a maioria dos docentes e dirigentes não conhecem a realidade socioeconômica dos alunos e as reais dificuldades que enfrentam no decorrer do curso. Nota-se que a maioria dos professores possui formação técnica, fazendo com que alguns ainda considerem desnecessária a formação pedagógica para sua atividade de educador, ficando os mesmos focados em formar alunos apenas para o mercado de trabalho. Nesse sentido, consideramos necessário desmistificar a concepção da tradição do conhecimento disciplinar, em que o professor domina uma parcela do conhecimento e esse é reproduzido de modo limitado, recortado da realidade sócio histórica, restrito às abordagens de um único campo do conhecimento, isolado de outros. Neste contexto, identificou-se que há um desafio em nível institucional, no sentido de sensibilizar os docentes e dirigentes sobre a real demanda da educação profissional, assim como do fazer pedagógico. É preciso deixar um pouco de lado essa preocupação imediatista de ingresso do aluno no mercado de trabalho, lembrando que a educação para o trabalho é

importante, mas é apenas uma das dimensões da formação do homem.

Por outro lado, vale destacar que a instituição em foco é tida como referência de ensino na região e entre os institutos, apresentando uma eficiente verticalização do ensino e um alto nível intelectual do seu quadro de docentes. Além disso, a instituição apresenta diversas oportunidades de estudos, abrindo portas para aqueles que possuem alguma necessidade especial e para os que não possuem condições financeiras, com programas e auxílios em benefício dos estudantes.

Esse estudo buscou, ainda, propor alternativas para incentivar o desenvolvimento dos alunos nos diferentes conhecimentos, saberes e habilidades almejadas em sua formação. Conforme já mencionado ao longo deste trabalho, reconhecemos a necessidade de reformulação do planejamento e estratégias da instituição no intuito de formar profissionais éticos, sensíveis às mudanças tecnológicas, políticas, econômicas e sociais, formando sujeitos ativos inseridos na sociedade contemporânea. Nesse sentido, sugere-se programas de capacitação, ciclos de estudos, mensal ou bimestral, sobre diversas temáticas ligadas à promoção da educação profissional. Além disso, a criação de um canal de comunicação entre alunos, docentes e dirigentes da instituição, para a exposição dos reais problemas vividos por ambas as partes, com fóruns de discussões para encontrar soluções ou direcionamentos plausíveis para as dificuldades enfrentadas.

Sob a perspectiva de encontrar novos rumos para a educação profissional, no curso Técnico em Agropecuária, sugere-se, ainda, repensar o perfil proposto pelo projeto pedagógico do curso. Assim, consideramos pertinente a abordagem de Silva (2013), sobre o que é esperado que um profissional Técnico em Agropecuária consiga adquirir durante o processo formativo. Conforme a autora expressa, almeja-se que o profissional cultive a capacidade dialógica no mundo do trabalho, esteja apto a questionar e posicionar-se frente às imposições do mercado; opte pela sustentabilidade socioambiental, cuidando dos recursos naturais, possibilitando dominar e favorecer as técnicas agroecológicas; respeite e valorize as diferenças de ser, agir e pensar das pessoas; zele pela solidariedade e o cooperativismo; desempenhe a capacidade intelectual e prática no exercício da profissão; além de atuar com autonomia política e ideológica.

Uma vez que, através desse estudo, pressupomos que o ensino proposto no IF Goiano – Campus Rio Verde remete à formação de técnicos para o mercado de trabalho, ao cultivar a capacidade dialógica, o profissional formado terá mais autonomia e capacidades para enfrentar as dificuldades que puderem surgir no exercício da sua profissão. A formação deve permitir que o profissional, assim como todo indivíduo, respeite e valorize as diversidades de ser, agir e pensar. Na escola, esses conceitos de respeito e valorização devem ser empregados, ensinados e cultivados através do convívio com toda a comunidade acadêmica. Além disso, torna-se essencial mudar a cultura enraizada e o conceito de que a educação profissional é feita apenas para o fazer, a prática, é preciso proporcionar uma formação crítica e autonomia política e ideológica.

Silva (2013), ao sugerir que o Técnico em Agropecuária opte pela sustentabilidade socioambiental, sendo formado por atitudes pautadas em valores humanizadores, em que o objetivo é o respeito à diversidade, nos faz um alerta para que os técnicos respeitem os ecossistemas e as culturas construídas historicamente. Os profissionais ora formados, precisam repensar a forma de contribuir com o desenvolvimento local e regional nos espaços em que estão inseridos, além de refletir sobre a situação agrária do país, para que, a partir da formação adquirida e dos problemas e desafios encontrados, possam desenvolver pesquisas e propor alternativas, zelando, assim, pela solidariedade e o cooperativismo. É preciso pensar em soluções e alternativas para a escassez no mercado de trabalho, rompendo com o individualismo e a competição, instigados pelo capitalismo. É o caso de se pensar em associações e cooperativas como alternativas de produção e consumo de bens e

serviços, propagando novos valores à sociedade.

Por fim, consideramos a importância da pesquisa realizada, que possibilitou perceber que a formação precisa ser voltada tanto para conhecimentos teóricos como práticos. Que o profissional precisa ser capaz de questionar e se posicionar ante as condições do mundo do trabalho e do meio em que vive. A formação precisa proporcionar reflexões sobre a história do trabalho humano e das relações de trabalho, para que haja um espírito de solidariedade entre os profissionais. Precisa-se de um conjunto de fatores, como elementos políticos, econômicos, sociais, culturais e intelectuais para se produzir conhecimento que traga sentido e diferença à vida dos indivíduos. A escola não deve ficar à mercê do mercado de trabalho, com o ensino voltado somente para atender às demandas do sistema produtivo. Ela precisa ser autônoma, em que os docentes instiguem mais seus alunos, que não queiram apenas moldar profissionais para as exigências dos detentores do poder, mas que sejam um facilitador do aprendizado, auxiliando os alunos na construção da sua identidade, no seu caminho pessoal e profissional. O ser humano precisa ser o foco principal da educação e não o mercado de trabalho ser o referencial para o ensino e para a ação pedagógica.

Apesar da cultura histórica da educação profissional, marcada pela dualidade do ensino, verificou-se que já percorremos muitos caminhos e tivemos grandes avanços, com muitas lutas e discussões. Essa luta deve continuar, dia após dia, para criarmos mais oportunidades, principalmente para as classes menos favorecidas. A escola se torna uma mediadora, uma esperança de mudança de vida de muitos jovens. Como demonstrado na pesquisa, muitos encontram na escola o apoio que precisam tanto no campo profissional como pessoal. Demonstrou-se, também, através da pesquisa realizada, a influência que o professor tem na vida dos seus alunos, assim, sugere-se que os professores não sejam apenas interlocutores de conhecimento, mas que haja maior interação com os alunos e uma interdisciplinaridade, para, enfim, conhecerem melhor suas reais necessidades e pode-los incentivar a crescer e superar os desafios. Além disso, devem trabalhar em sua totalidade os conhecimentos, não apenas repassá-los de forma fragmentada, em disciplinas, que muitas vezes deixam os alunos desinteressados ou dispersos. Ou seja, a construção de conhecimento precisa acontecer de forma dinâmica, integrando conhecimentos técnicos com conhecimentos de formação geral. E a formação profissional deve estar focada na concepção de um ser pensante, líder, criativo, ético, capaz de tomar decisões, conscientes do papel fundamental do Técnico em Agropecuária para o desenvolvimento agrário do país. Precisa, além de tudo, incentivar os alunos a não meramente se adaptar à realidade, mas propiciar construções intelectuais para que busquem soluções, para que sejam autônomos, que possuam sua própria identidade e se posicionem no mundo do trabalho e na sociedade.

Através da pesquisa, também verificamos que com a expansão da rede federal de educação, com a implantação dos IFs, a educação profissional passou a ter outras vertentes e possibilitou o acesso à educação a muitas pessoas de baixa renda ou que antes não tinham a oportunidade. Podemos considerar, ainda, que a infraestrutura, a formação dos docentes e a verticalização do ensino em muitos institutos, principalmente no Campus Rio Verde, chama muita atenção da sociedade, sendo fatores que contribuem e fazem a diferença para o ensino-aprendizagem dos alunos. Verificou-se que o ensino ofertado propicia aos estudantes almejavam novos horizontes, como ingressar no ensino superior e até mesmo seguir carreira acadêmica.

Sendo assim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para aprofundar as discussões e reflexões acerca da educação profissional no nosso país, das políticas públicas que estão sendo adotadas nessa modalidade de ensino. Ainda esperamos contribuir com os gestores e professores do IF Goiano – Campus Rio Verde, no planejamento, nas ações e definições das políticas educacionais da instituição. Consideramos que a instituição tem potencial para

formar profissionais ainda mais preparados para o mundo do trabalho. Desejamos, ainda, que a educação profissional não sofra outros retrocessos, mas que ela possa acompanhar os avanços tecnológicos e científicos, integrando esses conhecimentos específicos aos sociais e humanísticos, para, enfim, formar o ser humano em sua totalidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá-Campus Santana sobre a formação pedagógica.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana.** 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional e tecnológica. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, vol.1, nº 01, Seropédica/RJ, p. 61-87, jan./jun. 2010.

BRASIL. Constituição, de 10 de novembro de 1937. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta 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.** Brasília, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** Brasília, 2008.

_____. MEC. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico.** Brasília: PROEP, 2000.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília: MEC/ SETEC, 2008.

_____. Resolução nº 6/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Isabella Abreu. **Formação docente para a Educação Profissional Técnica**

e sua Influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá-Campus Macapá: um Estudo de Caso. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2014.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G. *et al.* (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

Enguita, Mariano. Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

Escott, C. M.; Moraes, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.** Anais Eletrônicos, p. 1492-1508, 2012.

Felipe, Márcia Leyla de Freitas Macêdo. **Análise comparativa do desempenho entre os discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará – campus Iguatu.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2011.

Fonseca, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

Fonseca, Vitor. **Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Fonseca, Sônia Maria. O “ensino profissional” no Brasil Colônia: a propósito de três planos de estudos e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Alínea, p.17-37, 2013.

França, Elicia Thanes Silva Sodré. **A Atuação do Pedagogo na Educação Profissional: Um Estudo de caso sobre as Ações Pedagógicas Desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2016.

Freire, P.; Shor, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Freitag, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6 ed. São Paulo: Moderna: 1986.

Frigotto, Gaudênio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

GALLINDO, Jussara. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In. BATISTA, E.L; MULLER, M.T. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000.

GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, p.59-81, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

HEREDIA, B. M. A; CINTRAO, R. Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. **Revista Nera** (UNESP), v. Ano 9, p. 1-28, 2006.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE. **Projeto pedagógico de curso Técnico em Agropecuária na forma concomitante**. Rio Verde, 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/RV/2018/Junho/PPC-Agropecuria-.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

KLUGE, Luís Fernando. **Formação de profissionais para o mercado de trabalho: uma análise crítica da formação dos alunos do curso técnico em agropecuária do colégio agrícola de Camboriú**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2008.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

MELO, I. G.; SANCHEZ, L. B. A função da educação no campus Porto Velho Calama e o ideal de homem que se está formando. **Zona de Impacto**. ANO 17, Volume 1 – janeiro/junho, 2015.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boimtempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Graziela Gonçalves. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre o curso Proeja de desenho de construção civil do Instituto Federal de Sergipe**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

MÜLLER, Meire Terezinha. A Educação Profissionalizante no Brasil e no SENAI. In: BATISTA, E.L; MULLER, M.T. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, p.219-234, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90. **Coleção formação pedagógica**, v. 4. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, p.257-280, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, vol.1, nº 01, Seropédica/RJ, jan./jun. 2010, p.89-108.

PACHECO, E.; SILVA, C. R. Institutos Federais: um futuro por armar. **Institutos Federais lei**, v. 11, 2009.

_____. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

_____. (org). **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, p. 37-52, 2004.

RAPOPORT, M.; LAUFER, R. Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina: os golpes militares da década de 1960. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 43, n. 1, p. 69-98, 2000.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: N. Zago, M. P. de Carvalho, & R. A. T. Vilela, (Orgs.), **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação** (p. 245-264). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANCHEZ, Liliane Barreira. Refletindo sobre o projeto de formação dos IFETs: entre os limites do instituído e as possibilidades instituintes. In: OTRANTO, C. R.; FAZOLO, E.; GOUVÊA, F. (org.). **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais**. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

SANTOS, Sebastião Pereira dos. **Docência para a Educação Profissional – Formação Continuada para Docentes da Educação Tecnológica Via EAD**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância Belém/PA, - UNIREDE, 11 – 13 de junho de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

_____. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Aldemira Ferreira da. **O político e o pedagógico: análise das enunciações dos docentes e discentes do curso técnico em agropecuária**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2013.

SILVEIRA, A. C.; SCHWARTZ, C. TICs e relações afetivo-produtivas na agricultura familiar: enfrentando o isolamento e a exclusão digital. In: **II Conferência do Desenvolvimento**. Brasília. 2011.

SOUZA, João Francisco. **A Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Cortez, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da praxis**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

WEFFORT, Francisco C. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4º ed., Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGURY, Tânia. **O Adolescente por Ele Mesmo**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

7 APÊNDICES

Apêndice A



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

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE: UM ESTUDO DE CASO” da discente Dayana Cardoso Cruz, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

QUESTIONÁRIO (Discentes)

Nº _____

1. Dados de identificação e Socioeconômicos

- 1.1 Nome
(opcional): _____
- 1.2 Sexo: () masculino () feminino
- 1.3 Idade: () 14 a 16 anos () 17 a 19 anos () 20 a 22 anos () 23 a 25 anos () 26 a 28 anos () 29 a 31 anos () mais de 32 anos
- 1.4 Etnia: () Branco () Amarela () Pardo () Negro () Indígena () Outra
- 1.5 Escolaridade: () Ensino Médio () Técnico () Superior Incompleto () Superior () Especialização () Pós-Graduação
- 1.6 Quem são os membros da sua família (pode marcar MAIS DE UMA opção):
() Pai () Mãe () irmãos: ____ () conjugue _____ () filhos: _____
() outros. Quais?
- 1.7 Qual sua renda familiar por pessoa?
- () 0 a 0,5 salário mínimo
() de 0,5 a 1 salário mínimo
() de 1 a 1,5 salário mínimo
() de 1,5 a 2,5 salários mínimos
() de 2,5 a 3,5 salários mínimos
() acima de 3,5 salários mínimos
() prefere não declarar

1.8 Seus pais são (pode marcar MAIS DE UMA opção):

- Produtores rurais
- Trabalhadores assalariados na agricultura
- Funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal;
- Em atividades informais (pintor, eletricista, encanador etc.)
- Profissionais liberais
- Empresários ou comerciantes
- Do lar
- Outros. Qual?

1.9 Onde se localiza sua moradia? Zona urbana Zona Rural

1.10 Você reside em qual cidade? _____

2. Dados Educacionais

2.1 Qual período letivo você está cursando?

- 1º período 2º período 3º período 4º período

2.2 Em qual turno você estuda: Matutino Vespertino

2.3 O que motivou você a escolher o curso de Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde (pode marcar MAIS DE UMA opção)?

- a) Motivação/Influência dos pais
- b) Motivação/Influência dos parentes
- c) Motivação/Influência dos amigos
- d) Não teve outra possibilidade de escolha de curso na escola e na região
- e) Não foi uma escolha minha, mas da comunidade que pertence
- f) Foi uma decisão pessoal porque gosto de trabalhar com atividades rurais e pretendo permanecer ou substituir os pais nas atividades agrícolas
- g) Porque tem muitas possibilidades de emprego na região onde moro
- h) Porque esse curso tem tudo a ver com a minha personalidade
- i) Outro motivo. Qual?

2.4 Você está satisfeito com sua escolha?

- a) sim b) não c) talvez

Justifique sua resposta:

2.5 Se você não estivesse cursando o curso de Técnico em Agropecuária, que outro curso você gostaria de fazer? _____

Por quê?

2.6 Você enfrenta alguma dificuldade no curso de Técnico em Agropecuária? Sim Não.

Em caso positivo, indique qual ou quais dificuldades enfrenta para fazer o curso (pode marcar MAIS DE UMA opção)?

- a) A distância entre o local onde moro e o local da escola/instituto
- b) A falta de recursos financeiros da família
- c) A desmotivação dos professores
- d) A desmotivação dos colegas

- e) () As matérias são difíceis, tenho dificuldade em acompanhar os professores e os colegas
 - f) () A desorganização da escola
 - g) () A rigidez das normas da escola
 - h) () Não me sinto motivado(a) em fazer o curso de Técnico em Agropecuária
 - i) () Não vejo realização pessoal como Técnico em Agropecuária
 - j) () Outra (s). Qual/ quais?
-

2.7 Você acha que, no mercado de trabalho, a profissão de Técnico em Agropecuária é mais favorável para:

- a) () homens
 - b) () mulheres
 - c) () ambos.
- Por quê?
-

3. Perspectivas de Formação e projeto de vida

3.1 Ao se formar no curso de Técnico em Agropecuária, você acredita que (pode marcar MAIS DE UMA opção):

- a) () Me sentirei realizado(a) pela escolha da profissão porque era isso que eu queria
- b) () Não me sentirei realizado(a), pelo contrário, me sentirei frustrado(a) porque não era isso que eu queria como profissão
- c) () Não pretendo mais continuar os meus estudos porque preciso trabalhar para colaborar com minha família
- d) () Poderei continuar meus estudos indo para uma universidade cursar o curso de Agronomia ou outro ligado às atividades rurais
- e) () Poderei continuar meus estudos indo para uma universidade cursar outro curso que não tenha nada a ver com as atividades rurais
- f) () Outro. Qual?

3.2 Quanto ao seu projeto de futuro profissional, você pretende (marque apenas UMA das opções):

- a) () Trabalhar na propriedade da família
- b) () Trabalhar na minha comunidade, ajudando no seu desenvolvimento
- c) () Trabalhar na minha região, em atividades rurais, mas não na propriedade da minha família
- d) () Continuar morando no mesmo lugar, mas buscar algum trabalho remunerado na cidade
- e) () Ir morar na cidade e trabalhar em atividades que não tenha nada a ver com o mundo rural
- f) () Casar e ter minha própria propriedade no meio rural e produzir produtos agropecuários
- g) () Não pretendo casar, mas ter minha própria propriedade e produzir produtos agropecuários
- h) () Casar e ter filhos
- i) () Não pretendo ter filhos
- j) () Outro. Qual? _____

3.3 O que você considera que poderá dificultar a realização do seu projeto de futuro profissional (pode marcar MAIS DE UMA opção)?

- a) () Falta de uma melhor formação profissional
- b) () Falta de recursos financeiros da família
- c) () Medo e insegurança sobre o futuro profissional
- d) () Falta de apoio dos meus pais
- e) () Falta de apoio da comunidade onde vivo
- f) () Falta de apoio de parentes e amigos
- g) () Não acho que terei dificuldades em realizar meu projeto de futuro profissional
- h) () Outro. Qual? _____

3.4 Como você pretende realizar seu projeto de futuro profissional (pode marcar MAIS DE UMA opção)?

- a) () Com a ajuda da minha escola/instituto

- b) () Com a ajuda da família
- c) () Com a ajuda dos parentes
- d) () Com a ajuda dos amigos
- e) () Não tenho ideia se poderei contar com alguma ajuda
- f) () Não posso contar com ninguém. Acredito que terei que realizar meu projeto de futuro sozinho(a)
- g) () Outro. Qual? _____

3.5 Você cursaria um curso superior na instituição?

() sim () não

Se sim, qual? _____ Por quê?

Apêndice B



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

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE: UM ESTUDO DE CASO**” da discente Dayana Cardoso Cruz, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

QUESTIONÁRIO (Docentes e Coordenador de Curso)

Nº _____

1. Dados de identificação

Sexo: Masc. () Fem. ()

Idade: _____

Qual curso superior é formado?

Qual sua especialização e área de concentração?

Qual disciplina(s) ministra no curso Técnico em Agropecuária?

2. Sob quais perspectivas pedagógicas o curso Técnico em Agropecuária procura desenvolver o trabalho de formação de futuros Técnicos em Agropecuária?

3. Na sua opinião, a formação profissional oferecida pelo curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano - Campus Rio Verde aos estudantes, corresponde às necessidades formativas em relação ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária? Por quê?

4. Quais as principais dificuldades enfrentadas para ministrar as aulas?

5. Quais são as principais dificuldades que você percebe nos estudantes em relação ao curso de Técnico em Agropecuária?

6. Você consegue identificar as perspectivas de futuro profissional que os estudantes trazem ao ingressar no curso? Quais são?

7. Você considera importante ter conhecimentos pedagógicos para ser docente? Justifique sua resposta.

8. A instituição de ensino te incentiva a desenvolver práticas colaborativas que estimulam o crescimento individual e coletivo dos alunos? Justifique sua resposta.

9. Você discute com os estudantes, os procedimentos didático-pedagógicos e avaliativos que serão realizados em sala de aula?

Sim Não Às vezes

10. Você conhece a realidade socioeconômica e cultural de seus estudantes?

Sim Não Às vezes

Apêndice C



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

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE: UM ESTUDO DE CASO**” da discente Dayana Cardoso Cruz, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

QUESTIONÁRIO (Apoio Pedagógico e Diretor de Ensino)

Nº _____

1. Qual curso superior é formado (a)?
2. Qual sua especialização e área de concentração?
3. Sob quais perspectivas pedagógicas o curso Técnico em Agropecuária procura desenvolver o trabalho de formação de futuros Técnicos em Agropecuária?
4. Na sua opinião, a formação profissional oferecida pelo curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Campus Rio Verde aos estudantes, corresponde às necessidades formativas em relação ao exercício profissional de um futuro Técnico em Agropecuária? Por quê?
5. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para ministrar as aulas?
6. Quais são as principais dificuldades que você percebe nos estudantes em relação ao curso de Técnico em Agropecuária?
7. Você consegue identificar as perspectivas de futuro profissional que os estudantes trazem ao ingressar no curso? Quais são?
8. Você considera importante ter conhecimentos pedagógicos para exercer seu cargo? Justifique sua resposta.
9. A instituição de ensino incentiva a desenvolver práticas colaborativas que estimulam o crescimento individual e coletivo dos alunos? Justifique sua resposta.
10. Você conhece a realidade socioeconômica e cultural dos alunos do curso Técnico em Agropecuária?