

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

DISSERTAÇÃO

**OS SENTIDOS DA “FORMAÇÃO INTEGRADA” PELA ÓPTICA DE
EGRESSOS DE UM CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA CAPIXABA**

MÁRCIA HELENA MILANEZI

2015



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

**OS SENTIDOS DA “FORMAÇÃO INTEGRADA” PELA ÓPTICA DE
EGRESSOS DE UM CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA CAPIXABA**

MÁRCIA HELENA MILANEZI

Sob a Orientação da Professora
Dra. Akiko Santos

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

SEROPÉDICA, RJ
Outubro de 2015

630.7
M637s
T

Milanezi, Márcia Helena, 1970-

Os sentidos da "formação integrada" pela
óptica de egressos de um curso técnico em
agropecuária capixaba / Márcia Helena
Milanezi. - 2015.

74 f.: il.

Orientador: Akiko Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2015.

Bibliografia: f. 65-69.

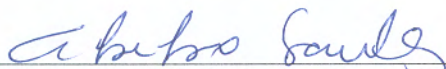
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Ensino
integrado - Teses. 3. Ensino profissional -
Teses. 4. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo -
Teses. I. Santos, Akiko, 1943- II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação
Agrícola. III. Título.

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

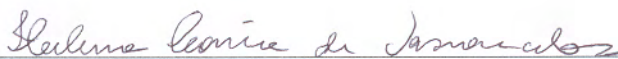
MARCIA HELENA MILANEZI

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/10/2015.



Akiko Santos, Dra. UFRRJ



Helena Correa de Vasconcelos, Dra. UFRRJ



Nilma Figueiredo de Almeida, Dra. UFRJ

DEDICATÓRIA

A Deus, que abençoa cada dia da minha vida, me proporcionando a convicção de que “tudo posso Naquele que me fortalece.” (Filipenses, 4:13)

Aos meus pais, Valdecir Angelo Milanezi (*in memoriam*) e Adélia Milanezi, pessoas simples e guerreiras, que não tiveram possibilidade de progredir em termos de estudos, mas que estiveram disponíveis para auxiliar na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

- Ao meu marido, Thiago Lopes Rosado, companheiro de todos os momentos, sempre dando suporte, apoio, incentivo para a concretização de sonhos;
- Às minhas filhas, Mila e Lara, amores que me apoiam e inspiram o desejo de ser uma pessoa melhor todos os dias;
- À minha orientadora, Akiko Santos, pelo cuidado, atenção, sensibilidade e disponibilidade nas orientações ao longo da realização deste trabalho;
- À professora Sandra Sanchez (*in memoriam*), que mesmo partindo subitamente, deixou sua marca de educadora em minha vida;
- Às professoras Ana Cristina Souza dos Santos e Helena Corrêa de Vasconcelos, pelos valiosos apontamentos iniciais por ocasião da qualificação deste trabalho;
- Aos membros e professores que compõem o Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGEA - que organizam e viabilizam esta formação;
- Aos gestores e colegas do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Santa Teresa - pelo apoio dado durante todo o processo de estudo e pesquisa;
- Aos egressos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, que colaboraram e participaram da pesquisa;
- Aos colegas da turma do Mestrado, pelo encorajamento nos momentos mais difíceis;
- Aos familiares e amigos que me incentivaram no processo de estudo e compreenderam minhas ausências.

RESUMO

MILANEZI, Márcia Helena. **Os sentidos da “formação integrada” pela óptica de egressos de um curso técnico em agropecuária capixaba.** 2015. 74p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

Este trabalho por objetivo conhecer os sentidos da formação integrada para os egressos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Santa Teresa. Considerando as impressões e experiências dos egressos relacionadas ao curso realizado, a análise da estrutura curricular do curso técnico em agropecuária, a contextualização dos conceitos e práticas de educação integrada na relação com o desempenho dos egressos no mercado de trabalho e a identificação das conexões existentes entre formação integrada e atuação profissional dos egressos, a integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico foi abordada nas concepções da complexidade e da transdisciplinaridade e na perspectiva da educação como preparação para o trabalho. Os dados foram obtidos por meio dos instrumentos de questionário, analisados qualitativa e quantitativamente e de entrevistas expostas pela análise de conteúdo. O universo total de egressos foi de 221 sujeitos, que concluíram o curso nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, sendo que 46 responderam a questionário misto e 06 participaram de entrevista semiestruturada. Os resultados possibilitaram o acesso às informações acerca da situação atual dos egressos em relação à sua vida profissional, em termos de prosseguimento de estudos e da influência da formação integrada neste processo. Neste contexto, identificou-se a importância da formação como instrumento de tomada de decisão e construção de identidade do egresso, as aprendizagens para além dos conteúdos desenvolvidos durante o curso, a dualidade existente entre ensino médio e ensino técnico como fatores presentes na formação integrada na trajetória e no contexto social vivido pelo egresso.

Palavras – Chave: Formação Integrada, Trabalho, Identidade do Egresso, Sentido.

ABSTRACT

MILANEZI, Márcia Helena. **The meaning of “integrated education” through the eyes of former agricultural technique students in the State of Espírito Santo, Brazil.** 2015. 74p. Dissertation (Master’s Program and Agricultural Education). Agronomics Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

This study aims at understanding the meaning of integrated education to former students of Agricultural Technique integrated to high-school at the Federal Institute of Espírito Santo, Santa Teresa Campus. This study takes into account the impressions and experiences of former students about the course taken; the analysis of the curricular structure of the agricultural technique course; the context of concepts and practice of integrated education regarding performance of former students in the labor market and the identification of existing connections between integrated education and professional performance of former students. Thus it verifies the integration between high-school and technical education based on the concepts of complexity and transdisciplinarity from the perspective of education as preparation to the labor market. The data were obtained by means of questionnaires, which were analyzed qualitative and quantitatively; and interviews that were exposed through content analysis approach. The universe of former students was made up of 221 individuals, who finished their courses in 2011, 2012, 2013 and 2014. Forty-six (46) of them answered the mixed questionnaire and 6 participated in semistructured interviews. The results allowed us to access information about the former students’ current professional situation, their possible continued education, and the influence of integrated education in this process. In this setting, we identified the importance of education as an instrument for decision-making and building former students’ identities. We also verified the significance of learning beyond the school curriculum and the duality between high-school and technical education as factors present in integrated education, in the path and context experienced by former students.

Keywords: Integrated Education, Work, Former Students’ Identity, Meaning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Breve Histórico da Educação Profissional	9
1.2 O Instituto Federal de Educação do Espírito Santo e o Campus Santa Teresa	13
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1 A Educação para o Trabalho na Perspectiva do Ensino Integrado.....	19
2.2 Conceito de “Integração” que subsidia a Atual Estrutura Curricular: Justaposição ou Articulação?.....	22
3 MATERIAL E MÉTODOS	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
4.1 Resultados e Análise dos Questionários.....	33
4.2 Resultados e Análise das Entrevistas	51
5 CONCLUSÕES.....	62
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
7 ANEXOS	70
7.1 Anexo A.....	70
7.2 Anexo B.....	71
7.3 Anexo C.....	74

1 INTRODUÇÃO

A escola pública é um espaço privilegiado no desenvolvimento da Educação Básica, pois acolhe os trabalhadores e seus filhos para participar do processo educativo em contexto propício para articular educação, trabalho e cidadania, por meio do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, compreendida neste trabalho no viés do Ensino Técnico.

A integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio se caracteriza pelas relações entre os conhecimentos técnicos científicos com a cultura, com o trabalho, entre teorias e práticas e/ou como um processo de preparação para o Ensino Superior.

Assim, o trabalho na educação exige constante reflexão sobre o tipo desejado de sociedade e sobre os desdobramentos da formação dos alunos, considerando que o processo educativo pode colaborar para a constituição de mecanismos que contribuem, seja para a construção de uma sociedade justa e com direitos plenos ou para a constituição de uma ordem social dominadora, discriminatória e fragmentada.

A educação de qualidade deve oferecer a todos os aprendizes maneiras de acesso aos conhecimentos adquiridos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história e, de posse desses conhecimentos, cada indivíduo deve ter possibilidades para percorrer o seu caminho, auxiliando na constituição deste processo histórico que é, por sua vez, contínuo.

É, portanto, por meio da Educação Básica, na qual se insere o Ensino Médio, que o aluno deve ter acesso ao conhecimento científico em todas as áreas e, a partir dele, atuar na vida social, política, laboral, de maneira a superar as relações injustas e desiguais frequentemente presentes nas relações estabelecidas na sociedade.

A reflexão constante acerca do tipo de formação oferecida é sempre necessária, para que a instituição educadora possa avaliar seu trabalho. A realidade posta aos egressos de um curso deveria sempre impor esta reflexão, já que a atuação dos formados é refletida nos diversos contextos sociais, provocando questionamentos acerca da sociedade que a escola ajuda a constituir.

No campo pedagógico, no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES (Campus Santa Teresa), essa atuação envolve o acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes do ensino integrado, remetendo-nos à às preocupações relacionadas aos resultados do processo de ensino para os alunos, ao auxílio e apoio aos professores na sua conduta didática, ao cuidado com a relação entre escola e família, entre outras atividades pertinentes à pedagogia. Esta relação pedagógica com os cursos técnicos integrados impulsionou a pesquisadora para a realização deste trabalho.

Em face disso, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa teve como objeto o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio que têm duração de 03 (três) anos, que ocorre em período integral e sua conclusão possibilita, ao menos teoricamente, maiores chances de ingresso imediato no mundo do trabalho, considerando que o educando conclui o ensino médio regular e o curso técnico. O ensino médio integrado, portanto, tem a função de preparar o jovem para o mundo do trabalho e/ou para a sequência futura de sua vida acadêmica.

Não existe registro da história do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no referido Campus. Pelos registros acadêmicos, percebe-se que antes da integração com o Ensino Médio, o curso era realizado separadamente, com duas matrículas distintas: uma para o Curso Técnico e outra para o Ensino Médio. As duas modalidades eram dadas de forma bem independentes, com certificação de conclusão de curso distintas, conforme legislação anterior (Decreto 2.208/97).

O cenário ocorrido na instituição formadora é decisivo para a vida social e profissional do estudante e, neste sentido, torna-se de significativa importância o conhecimento da trajetória profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária. Por meio desta

pesquisa, pretendeu-se então estudar e demonstrar sob que condições ocorre a influência do curso oferecido na vida dos estudantes, considerando a dialética entre formação cidadã e formação profissional.

Para os egressos do curso técnico integrado em Agropecuária, a conquista de um posto no mundo do trabalho depende de muitos aspectos, tais como a qualidade do processo educacional e a condição de oferta laboral. Associado à educação profissional, a formação humana deve perpassar os componentes disciplinares do curso, sendo que a abordagem de temas relacionados à cidadania e a vida centrados em valores humanos são elementos fundamentais na formação integrada.

Considerando que a investigação é fator de referência para melhoria da qualidade do curso que é ofertado, esta pesquisa está situada na área de atuação “Educação e Gestão no Ensino Agrícola” e pretendeu proporcionar a reflexão e os apontamentos para questões relacionadas ao resultado do curso para a vida dos estudantes, tais como: de que maneira a formação integrada contribui para a vida profissional e pessoal dos egressos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio? A partir desta problemática inicial, surgiram outras questões relacionadas acerca da formação integrada: Como a formação ocorre no trabalho e na vida desses estudantes? Que aprendizagens ocorrem para além da formação desenvolvida?

Neste contexto, o objetivo geral do trabalho foi o de conhecer os sentidos da formação integrada para os egressos do curso técnico em agropecuária. Com os objetivos específicos, pretendeu-se investigar as impressões e experiências dos egressos relacionadas ao curso realizado, analisar a estrutura curricular do curso técnico em agropecuária, tendo como referências as concepções integradoras no processo de ensino, contextualizar os conceitos e práticas de educação integrada na relação com o desempenho dos egressos no mercado de trabalho e identificar as conexões existentes entre formação integrada e a atuação profissional dos egressos.

A expressão relacionada aos sentidos é utilizada neste trabalho para auxiliar na compreensão sobre as contribuições do curso Técnico em Agropecuária capixaba no contexto social e profissional dos egressos. Os sentidos são manifestados na natureza humana como expressão da sensibilidade e das percepções sobre o mundo vivenciado. O pensamento, as ações, as decisões, as conexões exercitadas socialmente são, portanto, expressões baseadas nas impressões dos sentidos, efetivadas nas diversas ações e reações manifestadas ao longo da vida.

Os sentidos estão aqui diretamente relacionados com a concepção de óptica: trata-se da tentativa de ver para além da visão em si, da percepção da realidade com as lentes da experiência e dos paradigmas tradicionais que condicionam a visão de educação integrada.

A trajetória de leituras para aporte teórico para a realização da pesquisa se apoiou em legislações e em produções de pesquisadores relacionados ao tema. Assim, a busca bibliográfica foi centrada principalmente nas legislações acerca do tema e em autores que tratam diretamente de assuntos a ele relacionados, sobretudo pelo princípio da complexidade, investigada a partir dos textos de Morin e Santos, pelas abordagens sobre transdisciplinaridade e pela ideia de ações integradoras, por meio dos estudos de Santos, Nicolescu e Sommerman e Ramos. Além desses autores, foram pesquisadas abordagens sobre o ensino médio integrado e o trabalho como princípio educativo, à luz das teorias de Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani e Kuenzer.

Outros pesquisadores e referências em documentos legais relacionados ao tema contribuíram significativamente com a pesquisa no sentido de articular teorias para fundamentar a realidade pesquisada e são apresentados ao longo do trabalho.

Além dos estudos de educadores aqui expostos, é importante registrar que pesquisas relacionadas ao tema vêm sendo realizadas nos últimos anos.

Bernadim (2013) analisou as relações dos jovens da classe trabalhadora com a educação, com o trabalho e com os sentidos que eles atribuem à educação profissional integrada ao ensino médio, considerando o atual estágio do sistema capitalista. Como conclusão, o autor sinaliza que enquanto os estudantes com situação econômica menos privilegiada optam pela educação profissional, incluindo neste contexto, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, os jovens pertencentes às classes sociais economicamente abastadas optam pelo ensino médio regular tradicional, que se apresenta como caminho natural para o prosseguimento dos estudos nas universidades.

A Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), apresentada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), foi realizada em meio à expansão dos Institutos Federais e teve como objetivo analisar a formação técnica de nível médio, ofertada pelas instituições da rede federal e tecnológica em relação à empregabilidade dos egressos, a continuidade de seus estudos após a conclusão do curso e sua avaliação em relação à formação técnica realizada. A pesquisa sinalizou a importância da oferta da educação profissional e tecnológica pelas diversas regiões do país, enfatizando a perspectiva de inserção e facilidade de mobilidade dos egressos no mundo do trabalho.

Percebe-se, assim, a relevância de estudo do tema para compreender a importância da formação integrada para o aluno diante das transformações sociais, econômicas e políticas situadas na realidade.

Conhecer as experiências acadêmicas e de trabalho vividas pelos egressos do curso integrado é fundamental para realização da leitura da significação do processo de ensino integrado na vida dos estudantes.

Diante da perspectiva apontada acima, realizou-se então, pelas experiências pessoais e de trabalho dos egressos, outra parte da abordagem metodológica, que buscou avaliar a possibilidade de maior aproximação entre o currículo atualmente em vigor e as necessidades apontadas, verificando se a oferta do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio oferecido pelo IFES - Campus Santa Teresa – cumpre com os objetivos da formação integrada nas dimensões da cidadania e do trabalho.

Neste sentido, foi considerado o cenário profissional ocorrido na vida dos egressos dos últimos 04 (quatro) anos – 2011 a 2014 -, ressaltando a importância do papel da escola na sua trajetória profissional, nas suas “escolhas” profissionais ou de avanços em relação aos seus estudos, tendo em vista ainda as vivências e os significados relacionados às questões socioeconômicas e culturais que impulsionam para desfechos que nem sempre podem ser opções individuais ou vocacionais. Desses aspectos, é possível inferir que as concepções relacionadas à formação profissional analisada no contexto da complexidade, da transdisciplinaridade, do ensino integrado e do trabalho como princípio educativo se constituem como principais pilares de estudo e consolida esta pesquisa.

No que se refere à complexidade refletida na realidade social, Morin (2001, p. 38), define a complexidade – “complexus” – como

o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

As múltiplas e diferentes dimensões da realidade estão, portanto, interligadas, e estabelecem relações, numa busca de conexões entre o todo e as partes que, mesmo que sejam contraditórias, formam o contexto social e teoria da complexidade interage com as

concepções da transdisciplinaridade e das ações integradoras no ensino à medida que o foco é o ser humano, ocorrendo pela internalização do conhecimento, pela interação e, finalmente, pela ação. De acordo com Santos (2004, p. 108, 109), “*estamos idealizando uma educação que tem por objetivo abarcar a totalidade do ser e não apenas o seu componente racional.*” O objetivo da formação integral é, antes de tudo, romper com a disputa existente entre ensino propedêutico e educação profissional, devendo abranger objetivos e metodologias como um todo. Por essa razão, o Ministério da Educação (2007) afirma o trabalho como princípio educativo no desenvolvimento do Ensino Médio, considerando as conexões entre educação e produção.

De modo constante, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam a necessidade de vinculação entre educação e prática social, concebendo o trabalho como princípio educativo. A prática educativa para a emancipação deve superar a dicotomia entre educação profissional e educação básica em um processo onde os conhecimentos apropriados devem ser articulados com o processo de produção.

Em termos metodológicos, o trabalho se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, que se apoiou nos instrumentos de questionário e entrevista, realizados junto aos alunos egressos e contextualizados com auxílio dos estudos bibliográficos. A amostra de participantes foi de 20,8% do total de 221 egressos formados no período de 2011 a 2014. Foi submetido um questionário a 06 participantes, que responderam à entrevista, e cujas aplicações estão explicitadas na descrição metodológica desenvolvida. Os dados foram analisados, interpretados e relacionados com os estudos bibliográficos para apresentação dos resultados.

Quanto às referências bibliográficas deste trabalho, pode-se afirmar que, além de terem permitido conhecer os fios que tecem a história da educação profissional até os dias atuais, apontaram também para respostas e reflexões diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo.

A justificativa para a realização da pesquisa consistiu principalmente diante da não existência de estudos que demonstrem os resultados desta formação na vida dos alunos que concluíram este curso, apesar do curso Técnico em Agropecuária ser um dos mais antigos da cidade onde está inserido.

Por meio de consulta em documentos próprios do setor de registros acadêmicos, foi possível então averiguar que, antes da existência do curso Técnico em Agropecuária integrado, existia o curso Técnico em Agropecuária Concomitante. Naquela ocasião, o Ensino Médio e Ensino Profissional ocorriam de forma independente (Decreto 2.208/97). Com a integração, a matrícula tornou-se única (Decreto 5.154/2004). Essa integração teve início no ano de 2009 com um novo projeto de curso intitulado “integrado”, dentro do qual o aluno deveria cursar o Ensino Médio e o ensino técnico em regime de horário integral e em um período de 03 (três) anos. Esse início se materializou com o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, que é o foco deste trabalho.

De acordo com informações da Coordenação de Registros Acadêmicos, em 2009 e 2010 - primeiros anos de oferta do curso integrado - foram disponibilizadas 160 vagas para alunos ingressantes no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Em 2011, o número de vagas foi reduzido para 120, devido à cessão de 40 vagas para outro curso técnico integrado do Campus. Ao contabilizar as vagas ofertadas para o curso, verificou-se que de 2009 a 2014 a oferta total foi de 800 vagas.

Todavia, nem sempre o número de vagas foi preenchido em sua totalidade ao longo da existência do curso. A tabela abaixo apresenta número de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que ingressaram no Campus, bem como os egressos dos últimos 04 (quatro) anos:

Tabela 1: Número de Alunos ingressantes e de alunos egressos

Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio		
Ano	Número de Alunos Ingressantes	Número de Alunos Egressos
2009	142	-
2010	161	-
2011	93	47
2012	117	75
2013	110	41
2014	117	58
Total	740	221

Fonte: Registros Acadêmicos do Campus Santa Teresa

De acordo com a tabela, o número de alunos ingressantes e concluintes não pode ser diretamente relacionado no mesmo ano, considerando o tempo de cada estudante para a conclusão dos seus estudos. A maioria dos alunos que ingressaram no ano de 2009 e completaram o curso são alunos concluintes do ano de 2011. Deve-se considerar, portanto, a duração mínima do curso, que é de 03 (três) anos. Outra questão que deve ser levada em conta é que parte dos alunos que ingressaram em determinado ano, por motivos diversos, não conseguiram concluir o curso no tempo mínimo estabelecido.

Além disso, o número de alunos que ingressaram em 2013 e 2014 consta na tabela apenas a título de informação, sendo que não foram incluídos como participantes da pesquisa, considerando que eles ainda estão em processo de curso atualmente. O universo de ingressantes no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio é de 513 alunos nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012. Estes tiveram possibilidade de conclusão do curso até 2014. O total de egressos dos anos citados foi de 221 alunos.

O curso é realizado de acordo com o seu projeto pedagógico, que determina a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Profissional e Tecnológica no currículo da Educação Profissional, conforme exigência da Lei nº 10.639/2003. O documento afirma ainda que esta implantação deve ocorrer de forma transversal e também por meio de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, definindo como temas transversais que precisam ser “ministrados” nas disciplinas do Ensino Médio e/ou da Educação Profissional: Africanidades, Meio Ambiente, Ética, Controle de Qualidade da Produção, Segurança do Trabalho, Manejo Integrado de Pragas, Legislação e Políticas Agropecuárias.

A matriz curricular é componente constante do Projeto Pedagógico do curso e é apresentada na forma que se segue:

Tabela 2: Matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

FORMAÇÃO GERAL – ENSINO MÉDIO						
ÁREAS DO CONHECIMENTO/DISCIPLINAS	HORA/AULA			Total Anual		
	2009	2010	2011			
	1º ano	2º ano	3º ano			
BASE NACIONAL COMUM	Línguas, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	480
		Redação	1	1	1	120
		Arte	0	1	0	40
		Informática	2	0	0	80
		Educação Física	2	2	2	240
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Física	2	2	2	240
		Química	2	2	2	240
		Biologia	2	2	2	240
		Matemática	4	4	4	480
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	1	1	1	120
		Sociologia	1	1	1	120
	Sub-total semanal / anual	Subtotal semanal	25	24	23	-
		Subtotal anual em aulas	1.000	960	920	2.880
Subtotal anual em horas		833,33	800,00	766,67	2.400	
Disciplinas						
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Obrigatória) – Inglês	1	2	2	200	
	Língua Estrangeira (Optativa) – Espanhol	0	1	1	80	
	Total Semanal	26	27	26	-	
	Subtotal anual em aulas	40	120	120	280	
	Subtotal anual em horas	33,33	100,00	100,00	233,33	
	Total Geral em aulas	867	900	867	2.633	
FORMAÇÃO ESPECÍFICA – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL						
ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	HORA/AULA SEMANAL			TOTAL ANUAL	
		2009	2010	2011		
		1º ANO	2º ANO	3º ANO		
PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL	Tecnologia de Alimentos	-	3	-	120	
	Subtotal	0	3	0	120	
GESTÃO	Administração e Economia Rural	1	-	-	40	
	Técnicas de Comunicação Rural	-	1	-	40	
	Administração do Agronegócio	-	-	2	80	
	Subtotal	1	1	2	160	
PRODUÇÃO VEGETAL	Olericultura e Plantas Medicinais	3	-	-	120	
	Agroecologia	1	-	-	40	

	Manejo Fitossanitário	-	1	-	40
	Culturas Anuais	-	2	-	80
	Floricultura e Jardinagem	-	1	-	40
	Propagação de Plantas e Fruticultura	-	-	3	120
	Cafeicultura	-	-	2	80
	Silvicultura	-	-	2	80
	Subtotal	4	4	7	600
PRODUÇÃO ANIMAL	Zootecnia Geral	1	-	-	40
	Animais de Pequeno Porte	4	-	-	160
	Suínocultura e Caprinovinocultura	-	2	-	80
	Bovinocultura	-	-	3	120
	Subtotal	5	2	3	400
INFRA-ESTRUTURA	Pedologia e Fertilidade do Solo	3	-	-	120
	Mecanização Agrícola	-	2	-	80
	Topografia e Instalações Rurais	-	3	-	120
	Irrigação	-	-	2	80
	Subtotal	3	5	2	400
Subtotal semanal/anual	Subtotal semanal	13	15	14	-
	Subtotal anual em aulas	520	600	560	1.680
	Subtotal anual em horas (+ ESTÁGIO SUPERVISIONADO)	433,33	500,00	466,67	1.500,00

CARGA HORÁRIA DA MATRIZ INTEGRADA

DISCRIMINAÇÃO	HORA/AULA SEMANAL			TOTAL ANUAL	
	2009	2010	2011		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO		
Formação Geral (E. Médio)	Subtotal semanal em aulas	26	27	26	-
	Subtotal semanal em horas	21,67	22,50	21,67	-
	Subtotal anual em aulas	1.040	1.080	1.040	3.160
	Subtotal anual em horas	866,67	900,00	866,67	2.633,3
Formação Específica (E. Profissional)	Subtotal semanal	13	15	14	-
	Subtotal semanal em horas	10,83	12,50	11,67	-
	Subtotal anual em aulas	520	600	560	1.680
	Subtotal anual em horas	433,33	500	466,67	1400
Matriz Integrada (F. Geral + Específica)	Estágio Supervisionado (horas)	-	-	-	100
	Total semanal em aulas	39	42	40	-
	Total semanal em horas	32,50	35,00	33,33	-
	Total anual em aulas	1.560	1.680	1.600	4.840
	Total anual em horas	1.300,0	1.400,0	1.333,3	4.133,3

Fonte: Projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

De acordo com o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (9394/96) o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e sua formação integrada deve preparar o jovem para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. O artigo 22 afirma que a “*educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*”. (Lei 9.394/96)

As finalidades do Ensino Médio estão definidas no artigo 35 da LDB:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ocorre que o cumprimento das finalidades não se efetiva quando reservada apenas ao campo legislativo. Além de questões estruturais, é preciso considerar as condições materiais e também a formação dos educadores no desenvolvimento do curso.

Se o currículo do curso se apresenta e se concretiza de forma estanque, sem conectividade entre as diversas áreas de conhecimento, a relação entre os saberes da escola e os saberes da vida pode nem sempre ter sentido para o estudante, resultando na desvinculação entre o processo educativo, a prática social e a prática produtiva, conforme afirmado por Kuenzer (2002, p. 55):

Concebidos dessa forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares em que as disciplinas são rigidamente organizadas e sequenciadas segundo a sua própria lógica. Os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio de método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à respostas de questões, em que mais importa cumprir a tarefa, quanto para o aluno tanto para o professor, do que estabelecer profícua relação com o conhecimento.

A democratização da escola deve, assim, ocorrer não apenas em termos de acesso. O ensino deve ser democrático pela preparação intelectual para o trabalho e para o exercício de sua cidadania. Nesta direção, Kuenzer (2002, p. 44), orienta que:

Esse novo intelectual, a ser formado também pela mediação do Ensino Médio, potencialmente preparado para ser governante, será fruto da nova síntese entre ciência, trabalho e cultura, e portanto, capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da pólis, sujeito e objeto de direitos, e como trabalhador, em um processo produtivo em constante transformação.

De acordo com o autor, pode-se inferir que trabalhar um processo educativo de qualidade exige a possibilidade de acesso a conhecimentos que estejam minimamente integrados, capazes de desenvolver dimensões afetivas, cognitivas, de compreensão e apreensão da realidade no seu todo, fatores essenciais para atender as necessidades dos educandos, sejam elas situadas no âmbito individual ou social, considerando a atuação do egresso como cidadão, seu poder de participação ativa no meio em que convive de forma a contribuir para uma sociedade onde todos/as tenham voz e vez. Afinal, durante toda a vida o ser humano é aprendiz, e por isso a reflexão sobre os efetivos resultados do trabalho educacional deve nortear as práticas do cotidiano escolar. Refletir e definir o que, para que e

para quem serve o que é aprendido. A educação pública de qualidade deve ser desenvolvida por meio de acesso a conhecimentos que permitam que o aluno exerça sua cidadania de forma plena e sintonizada com os interesses das camadas populares menos favorecidas economicamente, pois são essas pessoas que em geral estão presentes nas instituições públicas de ensino gestadas pelos governantes.

A trajetória do aluno serviu como base da pesquisa e reflete o resultado de sua prática após a conclusão do curso. Contextualizar o curso e sua interferência no cotidiano vivido pelo egresso, nas relações que podem ser de submissão, de dominação, de solidariedade, de exploração, de encontro, de busca, no cumprimento de seus deveres, no gozo dos direitos, no trabalho perigoso e/ou insalubre, na dignificação humana por meio do trabalho, enfim, na realidade vivida pelos alunos após o curso e como esta formação é significada em suas vidas pode representar um sinalizador importante do trabalho que se desenvolve atualmente no curso integrado.

É importante ver além da realidade do senso-comum e dos julgamentos aleatórios que a muitos parecem óbvios. Avaliar a possibilidade de uma reestruturação curricular, considerando a convicção de que a educação deve servir, sobretudo, à formação e valorização das relações humanas, à formação para o trabalho que dignifica e contribui para a construção da identidade do sujeito aprendiz, capaz de se situar, interpretar e agir no mundo globalizado pode ser também uma via de reflexão para que a realidade de que tratamos possa ser pensada pelas instâncias competentes da educação pública.

O fato do Campus não possuir estudos que apontem os resultados efetivos do processo educacional do ensino integrado, dificulta a aquisição de parâmetros para avaliar o trabalho desenvolvido na instituição. Por essa razão, a compreensão dos fatores e dos fatos que definem os lugares sociais dos egressos torna-se fator importante para demonstrar os fins do processo educativo viabilizado no Campus, com indicativos que demonstrem a percepção dos alunos formados em relação a contribuição e influência do curso em suas vidas. Com a pesquisa, pretendeu-se promover a reflexão sobre as diversas práticas presentes no curso e proporcionar ao trabalho pedagógico o acesso às informações que criam a possibilidade de avaliação das opções metodológicas utilizadas, pois ela aponta para os resultados da efetivação dos cursos na vida dos alunos egressos e, conseqüentemente, para o contexto do trabalho da instituição.

1.1 Breve Histórico da Educação Profissional

O início da história da educação no Brasil pode ser relacionado com a subordinação de índios e escravos, geralmente obrigados a aprender as formas de trabalho impostas pela coroa portuguesa. Foi nesse contexto que a vinda da família real portuguesa, D. João VI em 1808 criou a Colégio das Fábricas para formação de artistas e aprendizes chegados de Portugal.

Entretanto, a preocupação com o ensino regular no Brasil pode ser relacionada ao processo de implantação da República, ocasião em que se necessitou do aperfeiçoamento da educação popular para reordenar a estrutura administrativa e dar suporte ao acompanhamento da modernização do país. A educação profissional surgiu principalmente da capacitação dos jovens órfãos e demais “desvalidos da sorte” em atividades da indústria e do campo e no desenvolvimento da indústria, que demonstrava a necessidade da instauração e regulamentação desse segmento educacional.

Sob o argumento constante da população das cidades, que exigia que fossem facilitados às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, um dos primeiros deveres do Governo da República teria sido a formação de cidadãos úteis à Nação e, para isso, tornar-se-ia necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los

adquirir hábitos de trabalho profícuo, a fim de afastá-los da ociosidade ignorante, da escola do vício e do crime. Assim, em 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, para a criação de dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, uma em cada Estado da República, que foram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Nasceu, então, a educação profissional que ainda passou por transformações diversas ao longo do tempo.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices ocorreu no início do processo de industrialização e de crescimento urbano. O oferecimento de alternativas de formação profissional aos “desprovidos da fortuna” ou aos “menos capazes” foi a saída encontrada pelas elites de apresentar alternativas de amparo aos filhos da população mais pobre em termos econômicos, tornando-os produtivos, colocando o trabalho como o caminho para a conquista de virtudes, que evitava o caminho da ociosidade e do crime, conforme considerações do Decreto nº 7.566/1909.

Este pensamento denuncia o aspecto ideológico e conservador da criação destas escolas. Ao mesmo tempo, pode-se destacar o aspecto progressista (apesar da questão exploratória) ao considerar que o movimento de industrialização estava se instalando no país e que as Escolas teriam a função de formar os menores para atuação nas indústrias, colaborando com o desenvolvimento brasileiro.

Desta maneira, a formação profissional era oferecida de modo primário e gratuito, em uma perspectiva voltada para a moral, realizada por meio do trabalho. Para a elite, era oferecido o ensino primário, o ensino secundário propedêutico e posteriormente o ensino superior, que era caracterizado pela formação profissional. Ficava claro assim quem desempenharia o trabalho instrumental e o trabalho intelectual naquela época, e as instituições de ensino eram diferenciadas: as de formação acadêmica intelectualizada e as de fazeres instrumentais.

Posteriormente, a Constituição Brasileira de 1937, outorgada pelo então presidente Getúlio Vargas, tratou do ensino técnico, profissional e industrial, destinando esta atividade para as classes menos favorecidas. Foi esta Constituição que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, cuja função era oferecer ensino profissional em todos os ramos e graus. Ela ainda determinou a instituição de novos Liceus por todo o território nacional.

De acordo com Veiga (2007), as Leis Orgânicas da Educação – a chamada Reforma Capanema - começaram a vigorar em 1941 e reformularam o ensino do Brasil. O ensino profissional passou a ser constituído por cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Os cursos foram divididos em dois níveis. O primeiro se constituía de curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o segundo era o curso técnico industrial.

O conjunto de leis era constituído pelos seguintes Decretos:

- Decreto nº 4.048/1942 - criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai;
- Decreto nº 4.073/1942 - correspondente a “Lei” orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto nº 4.244/1942 - tratava do Ensino Secundário;
- Decreto nº 6.141/1946 - tratava do Ensino Comercial;
- Decreto nº 8.529/1946 - versava sobre o Ensino Primário;
- Decreto nº 8.530/1946 - tratava do Ensino Normal;
- Decreto nº 8.621 - criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac;
- Decreto nº 9.613/1946 - tratava do Ensino Agrícola.

Por meio do Decreto 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, os liceus industriais se tornaram Escolas Industriais e Técnicas, estas oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao do ensino secundário.

Na década de 1940, ocorreu um desenvolvimento crescente dos setores secundários e terciários, o que justificou a multiplicação de instituições e cursos para atendimento às demandas de cunho ocupacional. A distinção da formação, porém, ainda era fortemente demarcada, considerando que existiam os estudos voltados para os pensadores e dirigentes e aqueles que consistiam na preparação para o mundo do trabalho, que eram destinados aos filhos dos trabalhadores.

Em seguida, o período compreendido entre os anos 1956 a 1961 foi marcado pelo aprofundamento das relações entre Estado e economia com o Governo de Juscelino Kubitschek, cujos objetivos da formação priorizavam o desenvolvimento do país. Neste período, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, conquistaram autonomia de gestão e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais.

A participação brasileira na II Guerra Mundial proporcionou empréstimo financeiro dos Estados Unidos para o país e este fator foi decisivo para impulsionar a industrialização no Governo Getúlio Vargas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 4.024, promulgada em 1961, equipara o ensino profissional com o ensino acadêmico.

Kuenzer (2002) afirma que na época essa LDB foi inovadora ao estabelecer a equivalência entre ensino profissional e ensino propedêutico. No entanto, a distinção na formação para as diferentes classes sociais em relação a divisão social do trabalho não foi alterada. Isso quer dizer que a dualidade estrutural do Ensino Médio não foi superada, apesar das alterações legislativas. Em 1967, o Decreto 60.731, com a transferência das Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, elas passam a atender com a denominação de Escolas Agrícolas.

O crescimento econômico e o desenvolvimento industrial demandaram formação técnica qualificada, e em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 trouxe a profissionalização compulsória do Ensino Médio para que todos os estudantes tivessem a mesma trajetória. O país, porém, não alcançou os patamares de desenvolvimento previstos, e a profissionalização do Ensino Médio não chegou a ser concretizada nas instituições de ensino. Kuenzer afirma que os pareceres 76/1975 e 7.044/1982 se encarregaram de reestabelecer a modalidade de educação geral para o Ensino Médio, com o objetivo de preparação para o ingresso para as universidades e a educação profissional voltou a ser destinada à formação de trabalhadores para atendimento às demandas do processo de produção. Consta-se assim, ao longo da história, a dualidade presente na concepção e prática do Ensino Médio diretamente relacionada com a divisão social do trabalho: a formação para dirigentes e a formação técnica, sempre destinada aos filhos da população trabalhadora.

Por fim, entre 1980 a 1990, o processo de globalização foi intensificado, provocando novas configurações referentes ao processo de produção. O mercado de trabalho passa a exigir a formação de um trabalhador com autonomia intelectual para produzir e solucionar problemas de maneira ética, com comprometimento, criatividade e que responda às demandas da reorganização produtiva. A questão crucial neste sentido seria realizar a democratização da educação, impondo-lhe qualidade com igualdade, eliminando a precariedade do processo. Ao mesmo tempo, isso não se realiza sem transformação social, sem que a escolarização do sujeito não seja demarcada pela origem de sua classe. Em 08 de dezembro de 1994, instituiu-se então o Sistema Nacional de Educação, que transformou as Escolas Agrícolas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

É importante ressaltar que a história da educação profissional revela a sua cumplicidade em relação à manutenção da sociedade de classes. O conhecimento, antes privilégio reservado apenas à elite social, se estende aos poucos à classe trabalhadora ainda

que baseado no caráter produtivo. Este cenário ainda pode ser observado quando se compara os resultados da educação que é desenvolvido nas escolas públicas e nas escolas privadas. Neste sentido, é evidente que, atualmente, na escola pública a maioria dos alunos tem origem na classe trabalhadora, enquanto as escolas privadas se colocam a serviço das camadas populares que detêm maior renda financeira. Eram os alunos das escolas privadas que até bem pouco tempo conquistavam a maioria das vagas em cursos de prestígio nas universidades públicas, onde o nível de ensino é considerado de boa qualidade, enquanto a maioria dos estudantes da classe trabalhadora conquistava vagas em cursos cujo status social era menor em relação àqueles alcançados por estudantes com situação socioeconômica privilegiada.

O ensino básico de baixa qualidade é reservado às camadas pobres da população, tanto pela falta de infraestrutura e materiais básicos para desenvolvimento de processo educativo de qualidade quanto pela carência da formação continuada para professores, enquanto a mesma educação pública e os cursos superiores publicamente reconhecidos por sua qualidade foram destinados aos alunos de origem econômica abastada. A tendência do Estado ao longo da história, portanto, foi conservar uma educação de má qualidade para pobres, preservando os privilégios do conhecimento para interesses elitistas.

Retomando pelo viés da história, o Decreto nº 2.208 de 1997 teve a intenção de produzir a Reforma da Educação Profissional no Brasil, separando o ensino médio do ensino técnico com o objetivo de oferecer educação distinta para públicos diferenciados. Neste contexto, situou-se a garantia da dualidade do ensino médio integrado, que oferece aos filhos da classe trabalhadora a formação para o trabalho manual e aos filhos das classes abastadas a formação para o trabalho intelectual.

Reafirma-se aqui a questão da dualidade que se faz muito presente ainda hoje no processo educacional, à medida que os filhos das classes com maiores recursos econômicos estudam em instituições nas quais a qualidade do ensino oferece-lhes condições necessárias a um percurso acadêmico privilegiado, ingressando em cursos que lhes proporcionam altos retornos financeiros, enquanto para a maioria da classe trabalhadora são destinados os cursos voltados para a produção, utilizando sua força de trabalho e renda sempre inferior. Este aspecto é reforçado à medida que os filhos da classe trabalhadora precisam de renda econômica antes mesmo de completar 18 anos. Trata-se da hierarquização de ocupações de acordo com a classe social.

Continuando no percurso da história, a educação profissional tem capítulo próprio na Lei nº 9.394 – LDB, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Em 2004, o Decreto nº 5.154 permitiu a integração entre ensino médio regular e ensino técnico de nível médio. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ocorreu no ano de 2008, por meio da Lei 11.892. Com a referida Lei, deu-se a criação de 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia em todo o país.

Com isso, percebe-se ao longo da história que a educação profissional e tecnológica teve a seguinte evolução:



Fonte: site do MEC - <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

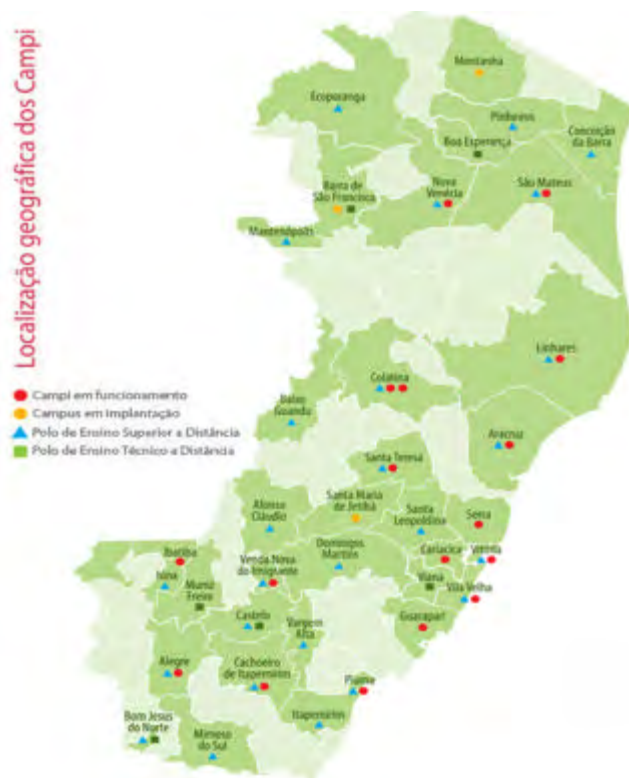
Figura 1: Evolução da Rede Federal

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação – MEC (2015), a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta atualmente com investimentos na ordem dos bilhões para expansão da educação profissional. São 562 unidades, que distribuem 600 mil vagas no país.

Com a expansão dos Institutos Federais, o governo atende a demanda de institucionalizar a educação profissional e tecnológica como política pública que pretende atender a exigências do mercado de trabalho, objetivando também diminuir as desigualdades sociais por meio da formação para o trabalho. E a história vai delineando seu curso na vida da classe trabalhadora brasileira.

1.2 O Instituto Federal de Educação do Espírito Santo e o Campus Santa Teresa

No Espírito Santo, a integração das Escolas Técnicas Federais de Santa Teresa, Alegre, Colatina e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), com suas unidades descentralizadas e unidas por uma única estrutura, deu origem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES. Existem atualmente no Estado, 21 unidades atuando no oferecimento de cursos Técnicos, Técnicos integrados ao Ensino Médio, Técnicos integrados ao PROEJA, Superiores e de Pós-graduação, além de outros 34 polos de apoio presencial para a educação à distância. Como demonstrado no mapa abaixo, o Espírito Santo com a localização de todos os campi que compõem o IFES atualmente:



Fonte: Site do IFES

Figura 2: Localização dos Campi do IFES

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) é o documento que projeta a atuação de todas as suas unidades no cenário educacional do Espírito Santo, considerando as demandas nas áreas de educação tecnológica e da pesquisa. De acordo com este documento, o IFES é:

uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, nas suas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas contextualizadas. (PDI, 2009: pg. 71)

Ainda citando o PDI, a missão do IFES é “*promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável*” (PDI, 2009, p. 22)

Fica evidente que o Plano procura equilibrar aprendizagem significativa para o aluno e desenvolvimento humano sustentável na definição e na missão do Instituto.

Conforme registro anterior, uma das unidades do IFES situa-se no município de Santa Teresa e compõe o escopo deste trabalho. A história da população atual desta localidade foi iniciada entre 1874 e 1875 com a chegada dos primeiros imigrantes italianos. Em 1877 chegaram famílias originadas da Suíça, da Alemanha e da Polônia, ocupando várias áreas desse território.

A cultura do café teve destaque no trabalho dos colonos nesta região, produção esta que permanece como um dos pontos fortes na economia do município até os dias atuais.

O município de Santa Teresa localiza-se na Microrregião Central Serrana do Espírito Santo e possui limites geográficos com outros oito municípios capixabas. Sua área territorial é de 683.157 km², que corresponde a 1,51% do território estadual. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014), a população de Santa Teresa é de 23.585 habitantes. Abaixo, a localização do município inserido em parte do mapa do Espírito Santo:



Fonte: Site Prefeitura de Santa Teresa

Figura 3: Localização do município de Santa Teresa

O IFES – Campus Santa Teresa – fica localizado no distrito de São João de Petrópolis e, pela característica agrária da região, oferece o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

A história deste Campus antecede muito a criação deste Instituto. Ela se inicia em setembro de 1940 com o Decreto-Lei nº 12.147, do Interventor Federal no Estado do Espírito Santo, João Punaro Bley. Antes da denominação IFES, a dinâmica de sua história lhe conferiu várias denominações: Escola Prática de Agricultura, Escola Agrotécnica do Espírito Santo, Escola Agrotécnica de Santa Teresa, Colégio Agrícola de Santa Teresa e Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa. A partir de dezembro de 2008, foi uma das unidades que passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, constituindo a rede IFES.

Trata-se de uma escola fazenda com área de 6.280.000 metros quadrados, com vários setores de estudo ao longo de seu território. Como escola rural, a sua maior oferta de cursos ao longo da história ocorreu na área agrícola. A seguir demonstra-se, por foto aérea, parte da fazenda do Campus:



Fonte: Foto Divulgação

Figura 4: Vista aérea do IFES – Campus Santa Teresa

Atualmente, o Campus oferece os cursos superiores de Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

No ensino técnico, o Campus Santa Teresa oferece os seguintes cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio (Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Proeja), Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio foram instituídos a partir do Decreto 5.154/2004 e por orientação do Estatuto do IFES (2009), em seu artigo 5º, que prioriza a formação básica supostamente integrada com a educação profissional. Objetiva-se, por meio do estudo das disciplinas do Ensino Médio, que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos e culturais ao longo da história humana e, de forma articulada, seja desenvolvida a formação para o trabalho por meio das disciplinas da educação profissional.

Desse modo, o art. 4º do referido Decreto regulamenta que a educação profissional técnica de nível médio deve ser articulada com o Ensino Médio, com observação dos objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, das normas complementares dos sistemas de ensino, das exigências de cada instituição de ensino de acordo com seu projeto pedagógico.

A formulação do Decreto ocorreu, portanto, para garantir aos trabalhadores a formação básica associada à educação profissional por meio da integração de conhecimentos profissionais com os fundamentos da educação básica. Essa concepção de integração exige o relacionamento dos conhecimentos com a realidade do educando, com o que ele pode significar e fazer.

No Campus Santa Teresa, os cursos técnicos de nível médio ocorrem de forma integrada e subsequente. Nessas modalidades, são oferecidos os cursos Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroindústria destinado aos alunos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

O curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, objeto desta pesquisa, ocorre em regime de tempo integral. Para atender aos alunos deste curso em termos de estrutura física, o Campus possui salas de aulas equipadas com mesas, cadeiras, quadro branco e aparelhos de data show instalados. Além das salas de aulas, o Campus possui 04 laboratórios de informática, que são utilizados para todos os cursos desta unidade de ensino.

A biblioteca é outro espaço que pode ser utilizado pelos alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, que têm acesso ao acervo bibliográfico, computadores com acesso a internet e salas de estudo.

Apesar de precisar de cuidados, reformas, manutenção e atualização constantes, a área do Campus possui grande potencial para o desenvolvimento de estudos na área agropecuária por meio de seus diversos setores. Além disso, os laboratórios também são espaços importantes para a construção e apropriação do conhecimento. De acordo com a Coordenação de Pesquisa, Pós Graduação e Extensão – CPPEX do Campus, os seguintes laboratórios podem ser utilizados para desenvolvimento de conteúdos do curso técnico em agropecuária: laboratório de análise de solos, laboratório de biologia, laboratório de ecologia e biodiversidade, laboratório de física, laboratório de química, laboratório de microbiologia e entomologia, laboratório de tecnologia de sementes.

Os setores dispostos pelo Campus que atendem ao curso de Técnico em Agropecuária integrado ao ensino Médio são:

- **Setor de Culturas Anuais** - onde são cultivadas culturas como milho, soja, feijão, arroz, algodão, cana-de-açúcar, entre outras;
- **Setor de Olericultura** - onde são cultivadas culturas como tomate, pimentão, quiabo, jiló, pepino, berinjela, entre outras;
- **Setor de Culturas Perenes** - onde são cultivadas culturas como laranja, banana, coco, café, pimenta-do-reino, goiaba, entre outras;
- **Setor de Produção de Mudanças** - onde são produzidas mudas de olerícolas, frutíferas, espécies florestais nativas e exóticas, entre outras;
- **Setor de Animais de Pequeno Porte** - onde são desenvolvidas atividades relacionadas à avicultura de corte e de postura, à cunicultura, à coturnicultura e à apicultura;
- **Setor de Animais de Médio Porte** - onde são desenvolvidas atividades relacionadas à caprinocultura, à ovinocultura e à suinocultura;
- **Setor de Animais de Grande Porte** - onde são desenvolvidas atividades relacionadas à bovinocultura de corte e de leite;
- **Setor de Mecanização Agrícola** - onde estão localizadas as máquinas e implementos agrícolas necessários para a manutenção da fazenda e para o atendimento de aulas práticas.
- **Setor de Agroindústria** - onde são realizados os processamentos de produtos de origem animal (carne e leite) e vegetal;
- **Setor de Agroecologia** - onde são cultivadas as mais diversas culturas, dentro das premissas agroecológicas;
- **Setor de Jardinagem e Paisagismo** - responsável pela manutenção da ambiente paisagístico do Campus.

Pelas informações sobre a infraestrutura, percebe-se que o Campus tem condições básicas que fornecem suporte para o acesso a conhecimentos relevantes para realização de um curso técnico integrado na área agropecuária.

Em relação aos referenciais pedagógicos e didáticos, existe o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), que abriga o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que foi elaborado no ano de 2009 a partir dos projetos existentes nas quatro autarquias do Estado do Espírito Santo que atualmente constituem o IFES. O Campus Santa Teresa ainda não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) instituído. Suas ações são pautadas pelo PDI e pelo PPI institucional.

A ausência do PPP próprio do Campus pode confundir os caminhos que a instituição de ensino precisa percorrer, comprometendo a qualidade que se pretende atribuir ao trabalho desenvolvido. Não se nega aqui a relevância do PPI institucional, que apresenta diretrizes fundamentais para o desenvolvimento das ações pedagógicas em todos os Campi. A partir dessas diretrizes, é importante que se constitua o PPP de cada unidade de ensino,

considerando que os Campi são localizados em diferentes locais, com realidades muito distintas e é este o instrumento que deve ser constituído pela comunidade escolar local, canalizando o olhar para a realidade de cada região, para as potencialidades e para as possibilidades próprias daquela unidade de ensino. A elaboração do PPP reflete a importância que é atribuída ao desenvolvimento do processo educativo. É ele que apresenta as características do Campus e reconhece suas prioridades, peculiaridades e elaboração de seus objetivos e percursos para a formação de seus educandos.

O fato é que se deve considerar que o sujeito estudante tem interesses, desejos, sonhos, potencialidades que devem ser consideradas no processo educativo. Cada estudante vai constituindo sua história de acordo com seus anseios e com o meio social onde interage. O futuro dos egressos de um curso é constituído de acordo com fatores individuais e coletivos do ambiente em que vive. Muitos estudantes do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico optam por prosseguir com seus estudos por meio do ingresso em curso de graduação. Outros iniciam a vida produtiva por meio do trabalho na sequência da conclusão do curso integrado.

Independente dos caminhos que tomam os egressos, a formação integrada deve ser focada no ser humano, em cada estudante, cujos rumos da vida estarão pautados nesta formação. Nesse cenário, é preciso considerar a singularidade de cada sujeito aprendiz e os significados que a formação oferecida pode representar para o seu futuro. Daí, a importância de um processo educativo que pense, prioritariamente no desenvolvimento da pessoa humana como ser capaz de atuar como cidadão consciente dos seus direitos e deveres e de transformar seus projetos de vida em realidade na medida em que conhece e concebe sua forma de produção como meio de constituição de sua emancipação na prática social. A produção do trabalho é também a produção da maneira de existência de cada pessoa.

Tão importante quanto definir a educação que se deseja para o estudante, é tomar consciência das formas como este processo educativo se materializa na vida do egresso e, como instituição educadora, ter clareza do protagonismo que esta formação deve cumprir para além dos conhecimentos profissionais e científicos previstos no currículo do curso.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A Educação para o Trabalho na Perspectiva do Ensino Integrado

A educação básica constitui a fundação dos pilares que sustentam a vida acadêmica e profissional dos estudantes. O ensino médio faz parte desta base. Esta etapa do ensino representa, muitas vezes, a chance de um posto no mercado de trabalho, a possibilidade de ascensão na representação de status social (na maioria das vezes, ilusória), a oportunidade de prosseguimento de estudos e tantas outras hipóteses de caminhos a serem percorridos pelos jovens egressos deste nível do ensino.

O Decreto 5.154 (BRASIL, 2004), traz a possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Com isto, esta etapa do ensino deve desenvolver ações de aprendizagem relacionadas à cultura, à ciência e ao trabalho. Esta seria a concepção de realização do ensino médio e educação profissional de forma integrada.

De acordo com o documento base da educação profissional técnica de nível médio (2007), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem para apreensão dos conceitos que se articulam com uma totalidade concreta que precisa ser explicada e compreendida. Assim, o documento base (BRASIL, 2007, p. 47) afirma que:

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

O ensino integrado surge como uma tentativa de aferir qualidade ao processo educacional por meio dos estudos dos conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo de sua história aliado à preparação para o trabalho. Assim, esta integração deve permitir que o sujeito aprendiz conheça a história da qual faz parte enquanto ser da natureza, bem como os processos culturais e tecnológicos que se desenvolveram ao longo da história e a interação do homem na natureza por meio do trabalho, como aspecto primordial do seu desenvolvimento.

O currículo integrado é traduzido atualmente no IFES na forma de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Trata-se do oferecimento de formação articulada, que deve abordar além das técnicas e procedimentos necessários para a prática de determinada ocupação profissional, aspectos políticos, sociais, econômicos diante da suposição de que o aluno egresso deverá ter acesso como cidadão qualificado ao mundo da produção na era globalizada.

A integração deve buscar a superação da dualidade estrutural existente entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Nesta direção, a lei nº 11.741/2008 reafirma a previsão do Decreto 5.154/2004, discorrendo sobre o processo de formação profissional. Este instrumento legal altera dispositivos da Lei 9.394/96 intencionando “*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.*” (BRASIL, 2008)

A legislação atual estimula a integração dos conteúdos humanísticos com a educação profissional. O desafio consiste na superação das dificuldades para viabilização de um processo educativo que ofereça, com condições reais em termos econômicos, de estrutura física, de equipamentos e de recursos humanos, uma formação de qualidade para os jovens. Neste sentido, as práticas educativas no Ensino Médio devem interagir com as transformações do mercado de trabalho, precavendo para que esta interação não seja baseada em relações de submissão.

Tendo como pressuposto os estudos de Morin (2003), evidencia-se que as práticas educacionais da escola devem estar voltadas para o desenvolvimento do binário autonomia/dependência do sujeito aprendiz, considerando que o mercado tem dinâmica acelerada de transformação em função dos requerimentos do mundo globalizado. O processo educativo deve servir, sobretudo à formação humana nas perspectivas da formação para o trabalho e para a cidadania.

Boaventura (2009), afirma que a emancipação social tem sido organizada por meio de uma tensão entre aspectos contraditórios como regulação e emancipação, ordem e progresso, entre a sociedade problemática e a expectativa de criação de uma vida melhor, em meio às opressões emergentes da vida cotidiana.

O ser humano age sobre a natureza, por meio do trabalho, para garantir sua sobrevivência. É através do processo de trabalho que ele se afirma enquanto ser social. Sua identidade é construída a partir de suas realizações enquanto ser produtivo.

Educar para o trabalho é conduzir o indivíduo para a constituição de si mesmo e de sua formação, aprimorando sua capacidade de ação enquanto parte ativa pensante que constrói a sua história no plano individual e coletivo.

Como ensina Saviani (2007, p. 154):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O autor coloca claramente a questão da constituição da identidade humana por meio do trabalho. A partir da ação produtiva o ser humano se constitui e promove a transformação do meio social. E todo este movimento ocorre pela formação pelas quais as pessoas se submetem ou são submetidas.

O trabalho, portanto, é parte integrante da formação do homem, desenvolvido por meio do conhecimento. Assim, localiza-se o trabalho como princípio educativo. O sujeito age na realidade por meio de sua produção. É a produção que transforma a realidade e é também ela que pode transformar os sujeitos para atuarem de forma autônoma, como senhores do que produzem ou passivos de sua produção que se disponibilizam para estar a serviço do mercado de trabalho e do sistema de exploração. Quando a formação não adquire sentido para o educando, a lógica dominante é a de subordinação, caracterizada pelas relações de poder e exploração próprias do sistema capitalista.

A educação profissional deve, portanto, auxiliar na constituição das formas de pensamento, de existir e ser no mundo e para o mundo. Segundo Kuenzer (2002, p. 34):

O objetivo a ser atingido é a capacidade de lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, de forma a assegurar qualidade de vida e preservar a natureza.

Dentro dessa perspectiva, a prática educacional emancipadora torna-se utopia, na medida em que as estruturas das ações educacionais se curvam às exigências do processo de desenvolvimento científico e tecnológico que pretende servir prioritariamente as relações capitalistas, desprezando as relações humanas e o desenvolvimento social. A escola age como

instituição que intervém na vida do indivíduo, podendo produzir resultados favoráveis ou contraditórios às relações de emancipação social. Ela pode formar para a ação na sociedade, tendo como parâmetros princípios de justiça, igualdade, honestidade, ou para servir a doutrinas que condenam alunos a atuarem como objetos manipulados a favor de interesses dominadores do sistema social que age a favor das relações de opressão.

O aparente distanciamento entre o processo educativo idealizado e praticado afasta o conceito de integração entre trabalho e educação, se pensado de forma mais ampla. Ciavatta e Ramos (2011, p. 41) atribuem como sentido da integração no ensino médio integrado como:

uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas.

A aprendizagem não pode ser descontextualizada do sujeito que aprende. Ela deve fazer sentido para ele juntamente com a sua história, com seu meio social e com a sua produção. Em suma, ela deve se relacionar com a sua vida. O conhecimento deve igualmente relacionar-se com a condição humana no mundo, com a cultura que faz do indivíduo um ser social, singular e plural simultaneamente, com toda a sua subjetividade, manifestada nas ações no coletivo da sociedade.

A sociedade se transforma, ganha outros significados que se concretizam ao longo da história por novas descobertas que ocorrem por meio de processos, estruturas e políticas que se submetem a determinada ordem que não é, prioritariamente, a ordem relacionada à formação humana. Desse modo, Pochmann (2004, p. 397) afirma que:

em pleno limiar da sociedade do conhecimento, o Brasil precisa abandonar a concepção conservadora e ultrapassada do trabalho como obrigação pela sobrevivência para reconstituir uma nova transição do sistema escolar para o mundo do trabalho.

A formação para o trabalho é constantemente aliada à formação para o mercado, tornando a instituição escolar instrumento de reprodução de um sistema que trata o sujeito como um objeto a serviço exclusivo das relações de consumo e o contexto da formação humana cidadã se torna um simples apêndice ou é excluído desse processo.

É comum atribuir à educação a função de ser o principal pilar da emancipação do sujeito em formação, pois o processo educacional deve discutir e refletir de forma constante acerca do conflito entre regulação e emancipação social para tomar consciência do que de fato ocorre nas práticas educativas para a formação do cidadão e que dá sentido às ações educativas e aos seus efetivos resultados.

A escola auxilia o aluno na construção de seu processo educativo e na constituição de sua autonomia enquanto sujeito atuante na sociedade, mas não se pode ignorar as falhas existentes nas políticas públicas que sustentam o sistema educacional brasileiro e nem atribuir somente aos que realizam o trabalho educativo toda a responsabilidade pelos resultados obtidos. A desigualdade histórica no sistema educacional é estrutural e sua superação demanda também a superação da desigualdade socioeconômica. A diferença de classe não deve ser um fator determinante para a diferenciação qualitativa da oferta de ensino.

A educação que prioriza a lógica do mercado não considera a formação humana como prioritária. O Ensino Médio integrado deve superar a dualidade estrutural entre os componentes curriculares com a viabilização de uma formação abrangente e integradora que abrigue os conhecimentos históricos, tecnológicos e científicos e a qualificação para o trabalho. No processo educativo, quando as contradições entre teoria e prática se fazem muito

presentes, podem ser refletidas em formação deficitária dos estudantes. Desta maneira, o discurso de educação libertadora e emancipadora se apresenta muito distanciado das práticas pedagógicas.

Ramos (2004) alerta que o conhecimento é um direito de todos, já que se constitui em um processo construído ao longo da história da humanidade, torna-se patrimônio coletivo. Nesse processo de apropriação do conhecimento, a superação da dualidade entre a formação geral e específica precisa ser construída de fato, além da necessidade de deslocar o foco dos objetivos do ensino para o mercado de trabalho, direcionando-os para a formação humana.

Não basta apenas a intenção de formar para a cidadania. A escola deve realizar essa formação de fato, de maneira que o sujeito se constitua de conhecimentos nas várias áreas que o tornem capaz de atuar de forma crítica e consciente como protagonista da sua história no meio social. Diante dessa necessidade, refletir sobre o papel do processo educacional exige, sobretudo, que se tome consciência do trabalho desenvolvido, ou seja, saber a escola que se tem, situando-a em seus problemas e buscar alternativas de construção da escola que se quer. A escola ocupa um lugar social onde deve ser desenvolvido o processo de aprendizagem que aborde as ciências, as tecnologias e as artes, articulando os conhecimentos com a vida do seu educando. Ao processo educativo, cabe criar mecanismos para a concepção de uma formação que é desenvolvida para cada estudante, considerando que cada sujeito deve ser cidadão do mundo, capaz de compreender processos e estruturas que definem e dominam a vivência e sobrevivências sociais, situando-os como partícipes ativos na história, interferindo de forma significativa no meio em que vivem diante de suas múltiplas vivências no espaço social.

2.2 Conceito de “Integração” que Subsidiaria a Atual Estrutura Curricular: Justaposição ou Articulação?

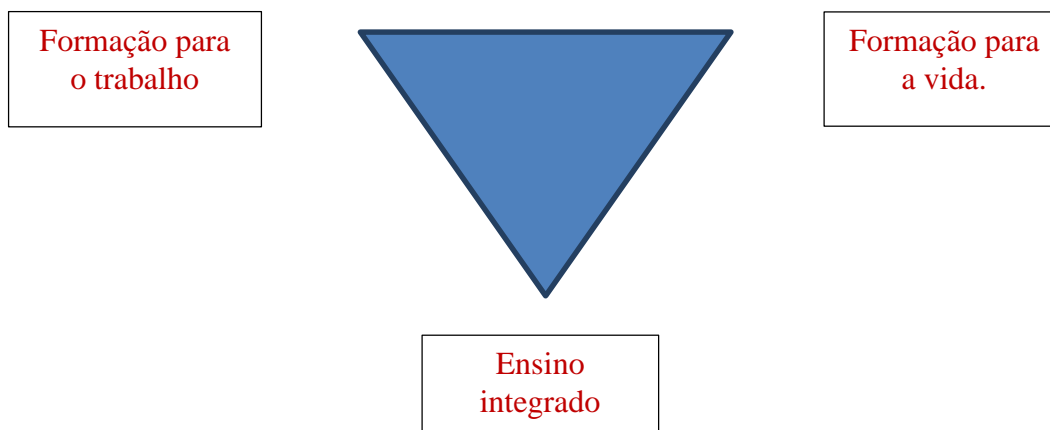
O ser humano é produto social e cultural, constitui-se na vivência familiar, religiosa e escolar, existindo nesta experimentação um controle explícito da sociedade sobre o indivíduo, tanto que ele se torna um ser social ou tende a ser excluído desta sociedade.

O cerne da problemática surge na origem da formação social, que já investe o sujeito de conceitos prontos desde o seu nascimento. No curso inicial da vida, as ideias, as ditas verdades, são pouco relativizadas e, portanto, pouco se questiona sobre tais coisas. Existe muito conformismo com respostas prontas e acabadas. O indivíduo recebe a informação à medida que é educado, conforme os princípios culturais, sociais, políticos, religiosos já existentes. E nesse contexto, o ser humano pode ser condicionado à passividade, à aceitação do que se considera óbvio, evitando ações que o remetam à transformação do que está posto e estabelecido. Esse fenômeno é apontado por Morin (2001), que constata que as pessoas agem e reagem conforme os paradigmas culturais que lhes são inscritos durante sua vida. E essa dinâmica social é reproduzida, desde o início da vida e tem prosseguimento por meio da formação que é oferecida na escola. Segundo o autor, uma dita verdade pode impedir o surgimento de outras possibilidades, quando a concepção do que é considerado “certo” é dado como fim determinado em si mesmo. A impossibilidade de examinar o que se julga como verdadeiro pode impor e expor aspectos restritivos de determinada realidade e impedir o surgimento de outras concepções que se formariam sob o exame de outra natureza ou visão.

A falta de sentido, de significado, pode originar a aquisição de conhecimentos de forma com caráter fragmentado. A fragmentação dos saberes é refletida desde as concepções iniciais da criação de um curso, ao pensar sua forma de funcionamento. Ao analisar a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, percebe-se claramente a sobreposição dos componentes curriculares ali inscritos. Cada componente trata de conteúdos diretamente relacionados a determinados assuntos, e não se percebe comunicação e integração entre eles. Não se atribui ao curso a característica hologramática na perspectiva de situar cada componente curricular como parte de um todo. O saber

fragmentado dificulta a aprendizagem do complexo, do que deve ser tecido juntamente e delimita a capacidade de pensamento e reflexão do aluno. A origem dessa determinação de conceitos soberanos remonta a Descartes a partir da cultura ocidental como referência, tendo sido imposta nos desdobramentos da história desde o século XVII. No paradigma cartesiano, ocorria a separação do sujeito o do objeto, mesmo pertencendo a uma só realidade, como elementos distintos e distanciados.

O conhecimento isolado pode tornar-se restrito e vazio de significado já que não se complementa com outras áreas para ser apropriado na totalidade em que ele é abrigado; trata-se de envolver a complexidade do conhecimento, permitindo suas conexões, unindo, como afirma Morin (2001), a unidade e a multiplicidade. A especialização tende, muitas vezes, a favorecer este processo de fragmentação, fechando-se em si mesma, distanciando da visão global, essencial para a apropriação do seu significado. Neste cenário, o sujeito é aquele que passa pelo processo educativo, que interage e se constitui enquanto pessoa em formação para atuar no meio produtivo, político, econômico, cultural, religioso, produzindo e reproduzindo cenários na dinâmica social. Essas produções são resultados das suas experiências interativas em relação à sua formação na vida. Portanto, a partir da óptica dos egressos, a análise desta pesquisa se centra em três vertentes:



A concepção de cursos técnicos integrados ao ensino médio, regulamentados pelo Decreto nº 5.154/2004 representou um avanço em termos legais de superação da dualidade entre ensino médio e ensino técnico, apesar de não ter caráter obrigatório.

De acordo com o artigo 4º, §1º do referido Decreto, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio ocorrerá de forma:

- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso;
- subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O curso integrado, foco da pesquisa, não deve se restringir apenas à constituição da matriz curricular. As concepções metodológicas e as ações pedagógicas são determinantes para direcionar a identidade do processo de ensino e as relações dialógicas da sua prática. Este contexto compreende as concepções de complexidade e de transdisciplinaridade fundamentais para a materialização do fazer integrado de fato.

Complexidade é aqui pensada como aquilo que é tecido juntamente e, ao mesmo tempo, como o que pode ser concebido de formas diversas. Trata-se da interação, do entrelaçamento de concepções, da aceitação de pensamentos flexíveis, não estanques diante de verdades ditas como absolutas.

A transdisciplinaridade relaciona a construção contextualizada das formas de saber para compreensão do mundo. A prática transdisciplinar supera a dicotomia entre sujeito e objeto, direcionando para o diálogo entre os diversos saberes, conteúdos, disciplinas.

Em se tratando de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, pode-se afirmar a existência da dualidade entre a formação profissional e o desenvolvimento de conhecimentos científicos, apesar da concepção de integração de ambos no contexto de um mesmo curso. Esta dualidade reside em pilares históricos, considerando que o conhecimento científico foi (ou ainda é?) destinado às classes dirigentes e a formação profissional reservada às classes trabalhadoras.

O oferecimento do ensino integrado no ensino médio surge como uma expectativa de superação dessa dualidade à medida que são dadas condições para o desenvolvimento da formação integral do educando por meio da articulação entre conhecimentos científicos e formação para o trabalho. Nesse contexto, insere-se a necessidade de estudo e viabilização de práticas concebidas nas teorias da complexidade e da transdisciplinaridade.

Ao analisar o projeto e a estrutura do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, constata-se a ausência conceitual e referências às propostas que caracterizam a integração de conteúdos. Apesar de se tratar de curso integrado, a matriz e o projeto do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio traduzem as disciplinas de forma delimitada e independentes, isentas da necessidade do diálogo possível entre as diversas áreas de conhecimento.

As disciplinas da matriz curricular são apresentadas de forma estanque, justapostas, sem perspectivas explícitas de concepções integradoras que permeiam o trabalho de forma transdisciplinar. Predomina no documento a concepção fragmentária dos conteúdos. A sobreposição e a justaposição são práticas pedagógicas tradicionais que contrariam as concepções relacionadas à integração. As disciplinas da base nacional comum e da parte profissionalizante são integradas quando os conhecimentos gerais e específicos se relacionam e se estabelecem dialogicamente.

Estudos de Nicolescu (1999) demonstram que a ciência moderna faz da objetividade o principal instrumento de pesquisa científica em um único nível de realidade, separando o indivíduo e a realidade, uma vez que ela o transforma em mero objeto. Assim, a prática educativa pode tornar-se mero processo de transmissão do conhecimento, em que a experiência vivida pelo/a aluno/a não é considerada, ou seja, a realidade e os conteúdos escolares não são conectados e o caráter emancipatório caracterizado pela busca da apropriação dos conhecimentos na realidade é ignorado nas ações que viabilizam o processo educativo.

Conforme afirma Sommerman (2008), o caráter fragmentário do processo educativo teve seu início no século XII, quando ocorreu uma grande ruptura na elite intelectual europeia, relacionada à visão cosmológica, antropológica e epistemológica que objetivava buscar a resposta sobre a origem do conhecimento verdadeiro. A partir desta ruptura e seus desdobramentos, o racionalismo e o empirismo dominaram o pensamento intelectual, destacando a experiência como o maior recurso para a constituição do conhecimento humano.

Apesar dos avanços tecnológicos ocorridos a partir da razão aristotélica, este processo gerou a fragmentação nos métodos de pesquisa e no processo educativo, sobretudo a partir do século XIX. Nesse sentido, Sommerman (2008, p. 19), afirma:

Se as posições reducionistas contribuíram muito para o grande desenvolvimento tecnológico, cooperaram também para a fragmentação crescente da realidade e das disciplinas e para a redução do sentido da vida humana. Se todos os outros níveis de realidade foram descartados, sob o pretexto de que não poderiam ser apreendidos pela razão e pelos sentidos – que passaram a ser consideradas as únicas faculdades cognitivas capazes de permitir um acesso a um conhecimento verdadeiro -, toda ou quase toda a atenção da pesquisa humana passou a ser dirigida para um único nível de realidade.

O autor ressalta ainda que, com a utilização exclusiva da faculdade discursiva, analítica, o ser humano fragmenta cada vez mais esse nível de realidade para, a partir das partes, chegar à compreensão do todo. No referido processo, ao esquecer o caminho de volta, do macro ao micro, a significação do saber sob a óptica da integração de conteúdos entre as diferentes disciplinas da matriz curricular do curso deixa de existir. Elas se tornam “ilhas do saber”, sem conectividade, nem interação.

O objetivo do currículo integrado é trabalhar os diversos conteúdos como uma unidade, identificando as relações que os constitui. Transmitir conteúdos e desenvolver as disciplinas da base nacional comum e profissionalizante de forma simultânea é diferente, portanto, de trabalhar numa perspectiva integradora.

Quando o currículo é desenhado e praticado sob a forma da justaposição, obedecendo à lógica clássica, propaga práticas educacionais fragmentadas e desprezam a importância das práticas integradoras. Neste sentido, Santos, Sanchez e Bueno(2013, p. 5), afirmam que:

Superar a dualidade estrutural implica para as comunidades escolares vários desafios, dentre os quais redimensionar o próprio modo de pensar e ensinar, o de construir fundamentos teóricos coletivamente, como também examinar a estrutura educacional; ressignificar conceitos, definir projetos que articulem saberes; e reestruturar o currículo, adequando-o ao tempo e ao espaço com a participação de todo o quadro docente.

A formação técnica integrada ao ensino médio se constitui como um conjunto de ações que, quando desprovidas de articulação, perdem o sentido de integração. O exercício dialético entre ensino propedêutico e profissional, entre prática escolar e realidade, entre saberes e fazeres e o repensar de ações e propostas devem ser elementos constituintes no processo que direciona cursos de vida.

Os conteúdos presentes nos currículos devem ser compostos por temas que não sejam distanciados do trabalho, da realidade vivida, devem ser relevantes para o aluno no sentido da aplicabilidade em sua vida. Ressalta-se aqui a questão do significado da aprendizagem. Daí a importância da construção do projeto de curso integrado vinculado à produção da vida individual e coletiva do aluno.

Paradigmas instituídos são difíceis de serem superados, pois são como princípios que dominam conscientemente e/ou inconscientemente a leitura da realidade, a lógica de enxergar o mundo. O mero repasse de informações não traduz a prática de um processo educativo dedicado a formar o cidadão capacitado profissionalmente e consciente de seus direitos, deveres e da sua função de agente de transformação social. Este processo mais se caracteriza como formação baseada na passividade, onde o sujeito recebe conceitos prontos e acabados e aceita o que está por vir, sem maiores questionamentos. Santos (2010) afirma que os professores que possuem a “mente conformada” com a fragmentação estrutural de ensino representam o maior obstáculo para a superação do pensamento cartesiano e da dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. A autora ainda chama a atenção sobre o método de aprendizagem quanto a disponibilização das informações:

As informações ficam disponíveis, incluindo o discurso dos professores, mas elas somente são úteis às pessoas que conseguem dar-lhes um sentido, fazendo recortes, selecionando... Informação não é sinônimo de conhecimento. Informações em quantidade levam ao problema da dispersão. Elas só tomam sentido quando se transformam em um instrumento de interlocução, de diálogo (interior) multifacético e multidimensional. (Santos 2010, p. 20)

Os conteúdos estudados na escola não devem ser tratados com metodologias que os colocam como componentes abstratos, desvinculados da realidade. O significado da aprendizagem tem que vir à tona de forma constante no processo educativo, tanto para sujeitos que aprendem quanto para aqueles que ensinam, o que exige que estes sujeitos construam tais significados a partir de análises e avaliações que determinam a importância do que se aprende num diálogo entre o objeto de estudo e a realidade.

Como compreender o mundo por fragmentos? Ao fragmentar os conteúdos, fragmenta-se a formação. Compreender o mundo por fragmentos é um limitador para a compreensão do todo deste mundo, além de evitar que o sujeito aprenda como um ser naturalmente contextualizado. Trata-se de uma poda da natureza humana, da carência de aprendizagem própria de nossa espécie.

Os componentes devem se relacionar dialogicamente. A justaposição favorece a fragmentação e dificulta que o aluno estabeleça relações no processo de aprendizagem. Ao justapor os conteúdos, separando-os e trabalhando-os cada qual em sua especialidade, os aspectos históricos e de significação dos conhecimentos são destinados à ignorância, neutralizando sua origem e a relação que se possa fazer com a realidade.

Ramos (2012) observa que aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se possam construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tanto material – a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares.

A atribuição de sentidos no processo de aprendizagem do aluno é a alavanca para que ocorra a aprendizagem constituída e apropriada pelo sujeito. Neste processo de significação é que ocorre o diálogo entre o que se estuda e o que se vive, pontes necessárias entre a teoria e a realidade e a indispensável leitura de mundo. Confundir informação com conhecimento e a ausência da preocupação com a significação no processo de aprendizagem são fatores que facilmente levam o aluno a fazer uso da decoração de conteúdos não significados, com representações simbólicas que lhe são estranhas e que geralmente são esquecidas em pouco tempo e muito dificilmente se transformam em aprendizagem para a sua vida.

Morin (2003) instrui para a importância de tecer junto, relacionando conhecimentos, sentidos. Assim, a aprendizagem não se constitui apenas por fatores externos. O que é intrínseco ao sujeito influi de forma fundamental naquilo que ele aprende e na forma que ele manifesta o que foi aprendido.

A construção do conhecimento constitui, portanto, a identidade do sujeito por meio de suas experiências com o mundo que lhe é externo e por seu conjunto de manifestações internas. A autonomia é fruto desse processo de interação ou de crise, com o interno e com o externo, que ocorre por meio de um processo articulado, dialógico em que os componentes fariam sentido para o sujeito. Se não há sentido, não existe constituição de sujeito autônomo de fato.

Os fatores externos atuam significativamente na dinâmica de aprendizagem. Além de considerar o que é intrínseco no educando, a escola se depara com o desafio de trabalhar também as relações de poder. O meio social é dinamizado por tais relações, onde se situam as questões políticas, econômicas, sociais e afetivas e o processo educativo pode conscientizar seus sujeitos, situando-os no bojo desta dinâmica. Não se realiza um processo educativo desconectado de tais relações, que se fazem presentes de maneira consciente ou inconsciente e que são incorporados pelos sujeitos de diversas formas de maneira passiva, ativa, crítica ou apática. A concepção e a realização de um curso podem influenciar a manifestação de posturas nesse sentido.

Ao desenvolver todo o processo de constituição de um curso técnico integrado, desde a elaboração do projeto desse curso até sua viabilização prática, incluindo a certificação dos alunos, a previsão é de que os objetivos do curso devam se concretizar na prática das pessoas que se qualificam, na sua ação enquanto profissionais e enquanto cidadãos atuantes no meio social em que as ações educativas repercutem e se consolidam. Consiste não apenas na mera preparação para o exercício de uma determinada profissão, mas envolve, de fato, a preparação para a vida.

A aprendizagem deve estar na condição de objeto a ser aprendido e, com isso, o aprender se transforma. Quando a relação é contrária e o sujeito é colocado como objeto, ele perde seu status enquanto indivíduo capaz de compreender por meio da construção de seu conhecimento e, por esse vetor, sua consciência é coisificada, conforme afirma Santos (2010). A coisificação do sujeito ocorre mediante processo de domesticação, o que contraria o desenvolvimento de um processo educativo baseado em práticas que promovam a emancipação do sujeito.

Nicolescu (1999) apresenta uma nova visão de mundo para a educação: como uma rede conectada, com diferentes níveis de realidade numa perspectiva de incluir mesmo o que não é considerado inclusível. Ele caracteriza o nível de realidade como um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais e apresenta a reflexão sobre os pares contraditórios mutuamente exclusivos A e não A, opostos quando analisados pela lógica clássica, baseando-se em três axiomas. O primeiro é o axioma da identidade, no qual A é A. O segundo é o da não contradição, em que A não é não A e o último é o axioma do terceiro excluído, que afirma a inexistência de um terceiro termo T (terceiro incluído) que seja A e não A simultaneamente. Em face disso, a lógica se fecha e desconsidera a compreensão da existência de um terceiro termo -T -que é A e não A ao mesmo tempo e que se torna evidente quando introduzido nos conceitos de diferentes níveis de realidade. Ao se considerar apenas um nível de realidade, restringe-se a análise apenas aos elementos contraditórios (A e não A). O terceiro termo T inclui os contraditórios numa lógica do pensamento complexo, pois atravessa o que é contraditório nas diferentes áreas do conhecimento.

Pela concepção das práticas fragmentadas existentes no processo educativo, dificilmente se considera o terceiro termo. É mais difícil trabalhar com possíveis contradições, que contrariam ideias e práticas consolidadas e tidas como o que é certo e o que é errado. Daí podem surgir as intolerâncias, os preconceitos, as limitações nocivas a direitos individuais, culturais, sociais, políticos, religiosos.

Nos tempos atuais, a acumulação do conhecimento avança num ritmo sem precedentes. Todavia, nem sempre os saberes desenvolvidos são colocados a serviço do ser humano, por quem é produzido e deveria ser utilizado.

O processo de conhecimento não deve ser concluído em certezas e verdades absolutas. A hipótese de um único nível de realidade contradiz a lógica dialógica na medida em que, ao reduzir a realidade a um nível único, dificilmente cria-se espaço para outras interpretações e significações da realidade. Considera-se apenas o que está posto, acabado, concluído, desprezando a coexistência de opostos.

O conceito da transdisciplinaridade desenvolvido por estudiosos como Santos, Nicolescu, Sommerman, aponta para práticas em que a conectividade entre as disciplinas deve ter caráter multidimensional. Nicolescu (1999, p. 53), afirma que:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade de conhecimento.

Segundo o autor, de acordo com a lógica clássica, cada disciplina é um todo independente de qualquer outra disciplina. Ela deve ter um fim nela própria. A transdisciplinaridade aponta as restrições trazidas pela lógica clássica considerando os diferentes níveis de realidade como multidimensionais enquanto a lógica clássica apresenta uma realidade unidimensional que se encerra nos conhecimentos restritos de uma unidade do conhecimento.

O aluno deve ser envolvido por ações educativas que valorizem a reflexão, o pensamento, o desafio da busca da significação em relação ao objeto a ser apreendido. Ao conceber o processo educativo como mera transmissão de saberes, o fazer didático torna-se mais domesticação do que educação e a capacidade de construção do conhecimento como mérito do sujeito aprendiz é rejeitada. O aluno pode tornar-se reproduzidor de um discurso pronto, que não foi constituído por seu pensar, numa sociedade que tem tendência a oprimir quem é passivo. Neste sentido, Morin (2003, p. 16) afirma que:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros: por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

À medida que a escola ensina a separar os conhecimentos daquilo que, na verdade, deveria estar relacionado, os estudantes perdem a capacidade de contextualização, dificultando que os conteúdos estudados sejam situados sócio historicamente e que sejam compreendidos em seu contexto global e local. Assim, a escola não deve servir à marginalização do ser humano. Deve preparar este ser para a vida, sem privá-lo do sentido de sua existência e de seu fazer ativo na sociedade, situando-o como parte ativa do universo. Isso leva à formação de cidadãos responsáveis, solidários, competentes, comprometidos com a sua atuação pessoal, profissional e com o meio social onde vivem.

O ensino médio, realizado de forma integrada de fato, objetiva a superação das formas de fragmentação do ensino, que podem ser refletidas no adestramento para mero atendimento das demandas do mercado de trabalho e busca, nas perspectivas da complexidade e da transdisciplinaridade, a compreensão da ciência, da cultura e do trabalho para a materialização de uma educação emancipadora do sujeito aprendiz.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A descrição da metodologia de pesquisa tem a função de retratar os passos em termos de instrumentos, procedimentos e comportamentos adotados para a realização do trabalho investigativo.

A pesquisa teve como problemática a contribuição da formação integrada na vida profissional e pessoal dos egressos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio oferecido pelo IFES - Campus Santa Teresa – a partir da óptica dos egressos, e se relaciona com os saberes adquiridos no curso e sua finalidade para a atuação no meio social, com ênfase no mundo do trabalho. Tem caráter qualitativo, pois trata da investigação de informações predominantemente subjetivas, constituídas a partir de experiências vivenciadas significando sua realidade social a partir do curso realizado.

Conforme Minayo (2009, p. 24), a pesquisa qualitativa tem a função de “*compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade*”.

Trata-se de um estudo de caso, pois o fenômeno analisado é atual, situado no contexto escolar e também não é passível de controle constante, ou seja, é subjetivo em alguma medida. O estudo teve a função de registrar os diversos pontos de vista dos sujeitos relacionados ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, ao direcionar para possíveis respostas ao problema colocado por meio do conhecimento e da reflexão de literaturas, análise de evidências, desenvolvimento da argumentação, avaliação e apontamentos para superação da referida problemática.

Estão presentes no decorrer deste trabalho estudos de nível histórico e conceitual, contextualizando informações sobre o curso em referência, além de aplicação de instrumentos de pesquisa para os egressos que estiveram envolvidos de forma direta na dinâmica da realização do curso e nos resultados deste processo.

Inicialmente, foi realizada uma investigação documental sobre a história da educação profissional, a instituição escolar e a concepção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Essa parte da pesquisa se efetivou com informações provenientes de pesquisas, artigos, sites e referências literárias próprias do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES relacionadas à história da educação profissional no Brasil. A dedicação à literatura do tema em pauta fez parte integrante da rotina da pesquisa na medida em que serviu como pressuposto teórico para melhor apropriação do conhecimento das bases pioneiras da educação profissional, além de auxiliarem na sustentação de análises, confrontação e possíveis conclusões da problemática em questão.

A coleta de dados para a pesquisa ocorreu por meio do contato com alunos e documentos que tratam do curso, utilizando-se dos instrumentos de questionário misto (Anexo B) e entrevista semiestruturada (Anexo C).

Os instrumentos de pesquisa foram devidamente aprovados pelo Conselho de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, de acordo com o parecer de protocolo nº 548/2015 (Anexo A).

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido pela

técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário consistiu na técnica investigativa composta por um número de questões apresentadas por escrito aos sujeitos da investigação, objetivando conhecer as suas opiniões,

expectativas, experiências para coletar as informações da realidade. Este instrumento foi estruturado previamente e, por meio dele, pretendeu-se identificar a situação atual do aluno em termos de sua atuação profissional, como os fatores relacionados ao seu trabalho e/ou estudo, a relação com o curso técnico realizado, a realização profissional e pessoal associada à sua atuação laboral ou outros caminhos que ele tenha percorrido, com indicativos predominantes sobre a contribuição e o significado do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na sua vida.

O questionário possuiu perguntas com campo para comentários e perguntas fechadas, a partir das quais o participante deveria analisar e indicar opção de resposta.

A entrevista foi constituída por questionamentos principais, que foram complementados por outras informações relevantes para enriquecimento dos dados da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 94), a entrevista é entendida como o “*encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto.*” Assim, este instrumento traduziu as informações e conceitos do entrevistado sobre o problema exposto, de modo que favoreceu a descrição do fenômeno em questão, sua explicação e compreensão, contextualizando o significado do curso na vida do egresso.

Segundo Trivinos (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal, colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para executar a investigação com os alunos, foi realizada uma ação de sensibilização anteriormente à aplicação do questionário. O primeiro contato, por meio de telefone, foi realizado para explicação da pesquisa e suas fases, com ênfase na importância de seus resultados para dispor de avaliação do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no Campus Santa Teresa.

Os critérios que direcionaram a participação na pesquisa se constituíram pela realização do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no Campus Santa Teresa e pela maioria dos participantes.

A escolha dos critérios se justificou primeiramente pela natureza do estudo sobre a formação integrada, em seguida pelo fato de o curso técnico em agropecuária ter sido oferecido, desde a criação do Campus, sob várias versões, e, por fim, pelo desenvolvimento de sua versão integrada desde 2009 a partir do Decreto 5.154/04 e cujos egressos começaram a surgir a partir do ano de 2011. O critério da maioria foi ancorado na realidade que possibilita o acesso formal ao mercado de trabalho por parte dos egressos na área do curso realizado, sobretudo após os 18 anos de idade.

O contato por telefone significou um recorte no processo de pesquisa, já que muitos alunos mudaram o número de contato desde que saíram da instituição, impossibilitando o convite para a pesquisa.

A partir dos contatos realizados, foram preparados 115 (cento e quinze) questionários para serem enviados a alunos egressos dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. No período, 221 (duzentos e vinte e um) alunos concluíram o curso.

Apesar da recepção ao convite à pesquisa neste primeiro contato ter sido positiva com a maioria dos participantes, ocorreram problemas de natureza diversa, registrados ao longo do texto.

Após contato com os egressos por meio de telefone, a documentação chegou aos participantes de maneiras diversas: por meio dos correios, entregue no local de trabalho ou residência daqueles que estavam localizados em regiões nas proximidades do Campus ou ainda por meio de pessoas que conheciam e tinham acesso a alguns deles.

No caso de envio pelos correios, um envelope selado também foi enviado para devolução da documentação. O procedimento de envio por esse meio se justifica pela constatação que os sujeitos egressos estão localizados em locais diversos com distância média de mais de 60 km em relação a localização do Campus, contabilizando um total de 70% (setenta por cento).

O conjunto da documentação enviada foi composto pela carta de apresentação da pesquisa, questionário e termo de consentimento (em duas vias), com orientação para assinatura do participante e devolução do questionário e de uma das vias do termo de consentimento à pesquisadora.

É importante relatar no processo a ocorrência de alguns fatores que dificultaram ou impediram o envio e/ou o recebimento dos questionários, tais como a demora da devolução ou a não devolução da documentação da pesquisa por parte dos participantes, ou ainda instrumentos que voltaram à pesquisadora por não terem chegado ao destino de forma correta.

É difícil mensurar aqui a maior dificuldade diante da necessidade de realização das fases da pesquisa em seus respectivos prazos mas, seguramente, a questão do êxito nos contatos com a maioria dos participantes foi um fator que contrariou retornos planejados. Muitos cadastros de egressos estavam desatualizados ou incorretos, impossibilitando o contato com um número significativo de participantes sorteados. Essa constatação, somada à falta de retorno da parte de alguns participantes e ao atraso na entrega da parte dos correios, constituíram-se em fatores que definiram a decisão de estabelecer contato com todos os egressos com os quais se conseguiu falar para tentar alcançar o número de retornos necessários à significação deste trabalho.

A partir da ampliação do contato, retornaram 46 (quarenta e seis) questionários preenchidos, que significou a participação de 20,8% dos egressos na pesquisa.

O instrumento entrevista foi utilizado a partir da necessidade de esclarecimento e complementação de informações de alguns questionários. Após análise dos questionários, decidiu-se proceder com o instrumento de entrevista com 06 (seis) participantes. Este instrumento serviu, portanto, para esclarecer, acrescentar e/ou complementar dados que não tenham ficado evidentes em determinados questionários.

As entrevistas foram registradas por meio de gravador digital de voz, com autorização de todos os participantes entrevistados. As gravações foram ouvidas várias vezes para a realização das transcrições, que foram colocadas à disposição dos participantes para alterações, caso fosse necessário.

Para análise das entrevistas, usou-se a técnica de análise de conteúdos, com as categorizações desta análise, que, de acordo com Franco (2012, p. 66) “vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas a luz das teorias explicativas.”

Por intermédio da entrevista, pretendeu-se esclarecer os fatos decorrentes na vida dos educandos, relacionados com o curso em questão e, a partir desses dados e dos resultados dos questionários, realizaram-se análises e interpretações, baseadas nos pressupostos teóricos estudados.

O trabalho teve a pretensão de contemplar o conhecimento de comportamentos profissionais e pessoais, auxiliar na definição de hipóteses sobre o problema, na medida em que os instrumentos serviram para descrever a realidade dos egressos e o significado dos efeitos da formação obtida por meio do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio em suas vidas.

Na amostra, predominaram os aspectos qualitativos da pesquisa, mas também foi considerado o tratamento quantitativo de dados coletados para maior eficiência de reflexões e análises.

Os dados coletados serviram para confrontar as abordagens teóricas e as informações obtidas por meio dos sujeitos egressos. Analisar e interpretar os dados, associando-os às leituras de mundo, torna-se fundamental no processo. Assim, é necessário dar sentido para além dos dados coletados, realizando as devidas interpretações, considerando as constatações obtidas na pesquisa e as leituras realizadas, atribuindo significado ao trabalho desenvolvido. Para tanto, foram realizadas análises contínuas e simultâneas dos dados coletados para identificar relações, significados, buscando interpretações para alcançar uma análise final do problema posto no trabalho.

Para tratamento dos dados, foram consideradas as etapas de coleta, análise e interpretação, com o objetivo de compreender o contexto social e profissional do egresso e sua relação com o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Assim, as interpretações foram sendo construídas a partir da coleta e análise dos dados. Neste sentido, procedeu-se com a identificação da construção dos significados do curso para o aluno contando, analisando, interpretando os fatos da prática deste sujeito, compreendendo as relações, as conexões das aprendizagens com seu modo de produção na sociedade.

Considerando os aspectos históricos e sociais vivenciados, os processos metodológicos adotados possibilitaram que os sujeitos envolvidos na pesquisa tivessem participação significativa e fossem os principais agentes colaboradores deste trabalho na medida em que eles tiveram a possibilidade de registrar seu pensamento e sua vivência sobre a problemática em questão, por meio das informações e dados coletados, sem descuidar do caráter científico.

Com o desenvolvimento da pesquisa, pretendeu-se obter uma gama de informações que possibilitou análises, verificações, elaboração de gráficos estatísticos e conclusões valiosas para a reflexão sobre as práticas que viabilizam e concretizam o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e sobre as dimensões da formação e da qualidade de trabalho pedagógico que se oferece aos estudantes deste curso no Campus Santa Teresa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram coletados por meio dos questionários preenchidos pelos alunos e também pelas entrevistas, utilizadas como um meio de complementar e/ou esclarecer alguns destes instrumentos da pesquisa.

É importante ressaltar o número de questionários respondidos, que somaram 46 (quarenta e seis), e o número de entrevistas realizadas, que totalizaram 06 (seis).

A verificação dos resultados permitiu a correlação com as referências bibliográficas que orientaram o processo deste trabalho.

Serão expostos os resultados e a discussão dos questionários, das entrevistas, bem como a contextualização dos dados obtidos.

O processo de aplicação dos instrumentos está detalhado na descrição metodológica deste trabalho.

4.1 Resultados e Análise dos Questionários

O questionário misto se constituiu de questões abertas e fechadas.

O sexo masculino foi maioria na questão do gênero dos egressos dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014.

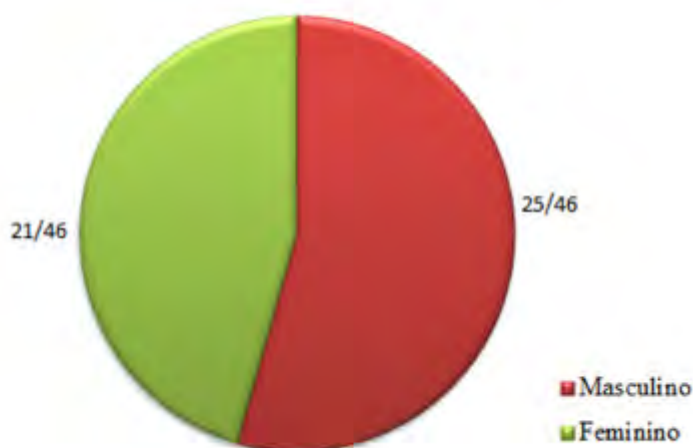


Figura 5: Gênero dos egressos

A predominância do sexo masculino dos egressos do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio pode estar relacionada à necessidade de práticas nos setores do campo que requer uso de força física, além de trabalhos ao sol.

Questionados sobre a nacionalidade, todos os participantes se declararam brasileiros.

O local de origem da maioria dos participantes varia entre os municípios de Santa Teresa e municípios vizinhos, no Espírito Santo. De fora do estado, aparecem como municípios de origem, Prota (MG) e Porto da Mata (BA).

A idade dos participantes variou entre 18 e 24 anos, sendo que a idade predominante dos participantes foi de 19 a 21 anos.

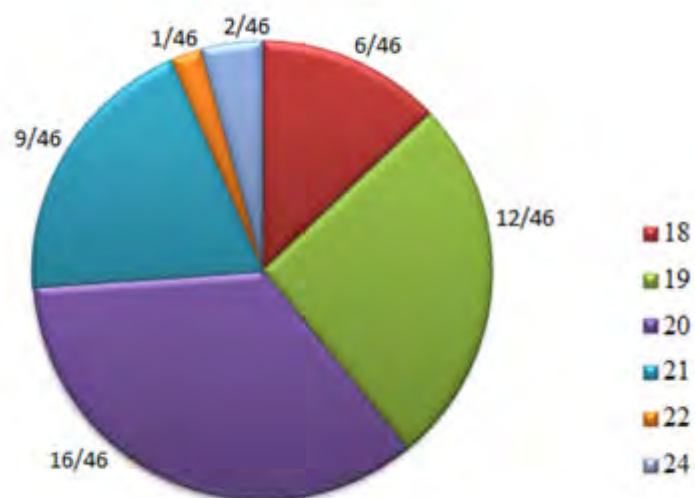


Figura 6: Idade dos Egressos

Os participantes encontram-se na faixa dos 18 aos 24 anos, na fase da juventude, considerando que os anos de conclusão dos egressos participantes da pesquisa foram 2011, 2012, 2013 e 2014, tempos recentes ao ano atual.

Pochmann (2004, p. 239) afirma que “a educação deve ganhar prioridade no enfrentamento da temática juvenil”, por meio da reformulação do processo da formação para o trabalho, já que a sociedade do conhecimento exige mais do que o sistema educacional tem oferecido aos jovens. É então nessa fase da vida que as juventudes são direcionadas para decidirem seus rumos em termos de vida produtiva, com a conclusão da educação básica.

Em relação à vida acadêmica dos egressos, a maioria deles declarou que está cursando a graduação.

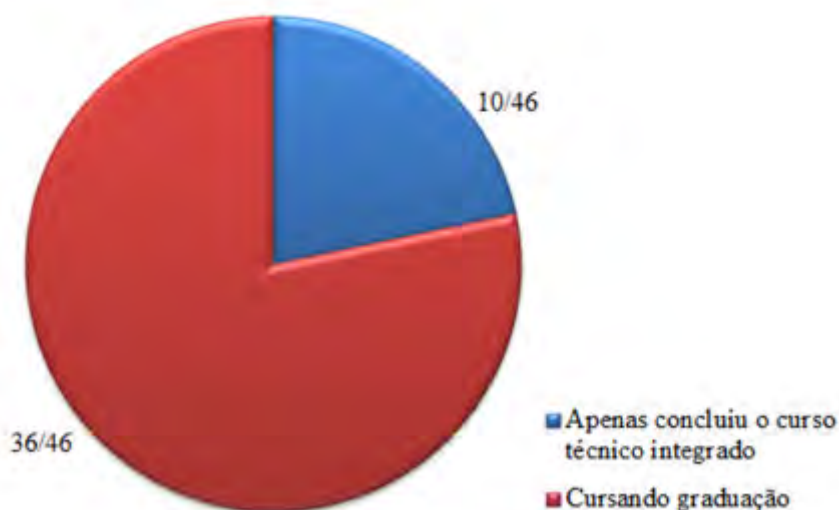


Figura 7: Vida acadêmica dos egressos

O prosseguimento dos estudos foi o caminho percorrido pela maior parte dos egressos. Apurou-se assim, nesse universo, a opção de curso superior que eles estão realizando e o itinerário formativo por eles seguido. Os resultados demonstram que parte significativa dos cursos de graduação que os egressos realizam tem relação com o curso técnico em agropecuária.

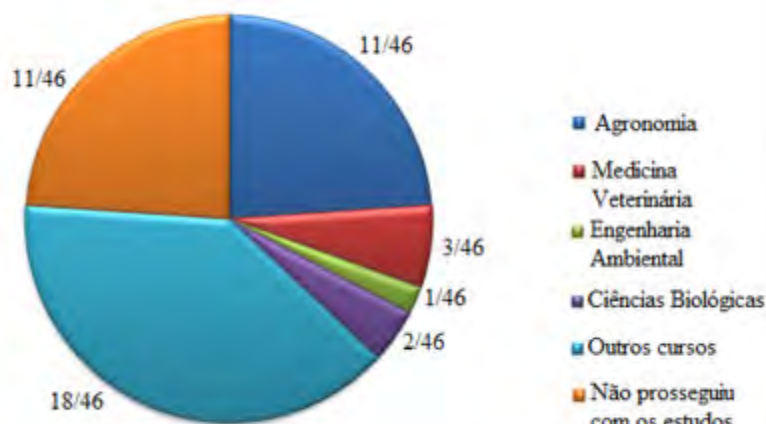


Figura 8: Opção de curso superior dos egressos

A continuidade dos estudos em áreas relacionadas, não é o caminho tomado pela maioria dos egressos do curso, que optaram por profissões cujas áreas do saber são distanciadas do curso técnico integrado realizado. Este fator aponta que a busca pelo ensino médio no ensino integrado foi o preponderante para a maioria dos egressos.

É importante considerar que o fato de a maioria dos egressos ter prosseguido com os estudos representa, segundo Pochmann (2004), as possibilidades de ampliação da escolaridade e melhor preparação para o ingresso no mercado de trabalho por meio de transferências de renda que financiam a inatividade juvenil, como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e a concessão de bolsas de estudo, como o ProUni (Universidade para Todos).

Questionados sobre o principal motivo para a realização do curso, as respostas dos alunos revelam que, em sua maioria, eles realizaram o Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio pelo desejo de fazer o Ensino Médio no IFES.

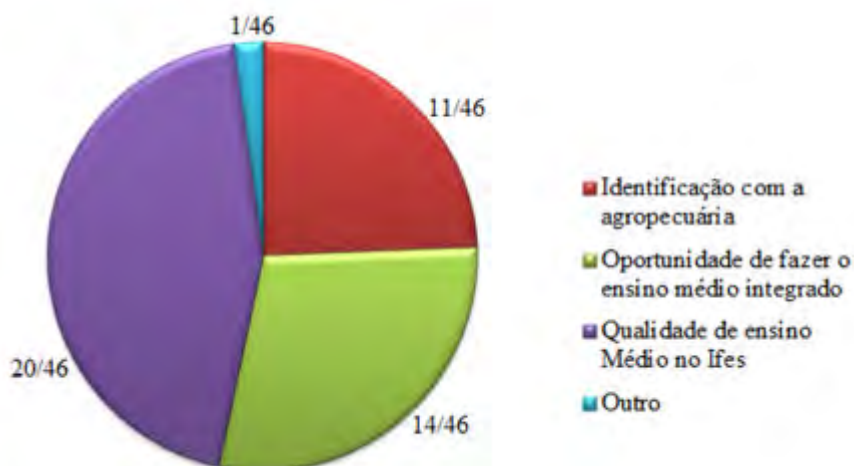


Figura 9: Motivo para realização do curso

O que o ocorre na vida dos egressos revela o crédito dado ao Ensino Médio realizado no sistema público federal: pelo resultado, a questão da integração do curso não está entendida ou é desconsiderada pela maioria dos estudantes, que reafirmam a parte do Ensino Médio como referencial para a escolha do curso. Além disso, há uma compatibilidade numérica pelo interesse da área, ao verificar que, no quadro anterior (Figura 07) 10 participantes “apenas concluíram o curso técnico integrado” e no quadro seguinte (Figura 09) 11 participantes declararam que o “motivo para a realização do curso” foi por “identificação com a agropecuária”.

Na verdade, a maioria dos estudantes realizou o ensino médio integrado ao ensino técnico, focados na parte do ensino médio para prosseguimentos dos estudos.

O modo de pensar cartesiano parece ser reproduzido na maneira dos egressos conceberem o curso, que deveria ser integrado. O modo de integração, ou seja, a justaposição apenas de disciplinas da área profissional e humanística faz com que os estudantes escolham o curso técnico integrado como meio de acesso para os cursos superiores não relacionados com a formação técnica obtida. Isso é demonstrado na Figura 08, “opção de cursos superiores dos egressos”, em que 18 participantes declararam que estão em “outros cursos”.

A justaposição como modo de integração é uma consequência da aplicação da lógica clássica que fundamenta o sistema moderno. Os estudos de Santos, Sanchez, Santos e Bueno (2013, p. 10) afirmam que:

Como consequência do modo de pensar moderno, a estrutura da matriz curricular dos cursos é multidisciplinar, reúne um conjunto de disciplinas justapostas sem nenhuma comunicação entre si. Obedecendo ao raciocínio A é A e não pode ser não-A, prevaleceu na organização curricular a postura de “ou é isto ou é aquilo”, o que resulta na composição de distintas disciplinas compartimentadas: Física, Química, Biologia, História, Sociologia, etc. Isso faz com que o conhecimento permaneça em um só nível, no nível da simplicidade.

Na questão seguinte, o questionário solicita que os participantes relacionem o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio com a sua atuação profissional, e pergunta se a carga-horária das disciplinas do Ensino Técnico foi suficiente para apropriação dos conhecimentos da profissão.

Uma parcela significativa dos participantes (14 no total) indicou que não trabalha na área agropecuária, optando por não opinar em relação à carga-horária do ensino técnico. Dos que opinaram, a maioria dos jovens nega a suficiência da carga-horária para a apropriação dos conhecimentos da profissão.

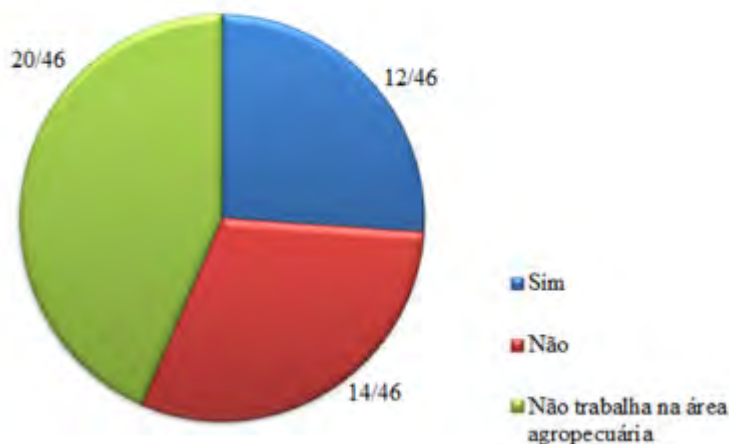


Figura 10: Carga horária do curso técnico suficiente para apropriação de conhecimentos da profissão

Identifica-se, nos comentários feitos pela maioria dos participantes da pesquisa, o sentimento da falta de práticas no curso para exercício da profissão. Algumas falas foram realizadas nesse sentido e transcritas a seguir:

“Algumas disciplinas não tiveram carga-horária, principalmente práticas, suficientes para a preparação para o mercado de trabalho.” (Questionário 9)

“A falta de prática no curso faz com que não tenha conhecimento de mão de obra, mas cuida para que teoricamente tenhamos bastante conhecimento.” (Questionário 24)

“Em questão teórica a carga horária-atendeu, porém a parte prática tornou-se deficitária.” (Questionário 30)

“Gostaria de ter tido maior prática no campo, que no ensino técnico é o principal. Na área agrária há coisas que só se aprende na prática.” (Questionário 43)

Os comentários da referida questão apontam para a separação nítida entre teoria e prática na disciplina. A fragmentação se caracteriza não apenas no curso, mas também nas formas de desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas. Os egressos demonstram sentir falta da conexão entre teoria e prática, característica da educação integrada na modalidade justaposta que vai além das meras explicações e dos pressupostos teóricos sem vinculação com a realidade.

Nesse caso, a descontextualização dos saberes é apontada por Morin (1991, p.123) quando afirma que:

A soma do conhecimento das partes não é suficiente para se conhecer as propriedades do conjunto, pois o todo é maior do que a soma de suas partes. Por outro lado, quando se toma o todo não se vê a riqueza das qualidades das partes por ficarem inibidas e virtualizadas, impedidas de expressarem-se em sua plenitude, daí que, o todo é menor do que a soma de suas partes.

Com a prática, os egressos esperam maior preparação para enfrentar o desafio do mercado de trabalho com maior segurança. A contextualização entre teoria e prática pode contribuir para a aprendizagem do todo, se o currículo for estruturado na modalidade de articulação entre os saberes, complementando o currículo disciplinar com a transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade, com sua *lógica de terceiro termo incluído* articula as diversas dimensões do conhecimento. Ao articular os saberes, emerge uma nova compreensão dos fenômenos. Também dito por Kuenzer (2002, p. 87) em termos de politecnia:

A politecnia supõe, portanto uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência (...). Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.

Assim, teoria e prática se complementam, imprimindo maior sentido no processo de ensino e de aprendizagem.

Foi questionado aos egressos sobre a atuação profissional e/ou prosseguimento de estudos, se a carga-horária das disciplinas do Ensino Médio foi suficiente para apropriação dos conhecimentos das diversas áreas de conhecimento. As opções de resposta eram sim ou não e havia espaços para comentários, se os participantes desejassem fazê-lo.

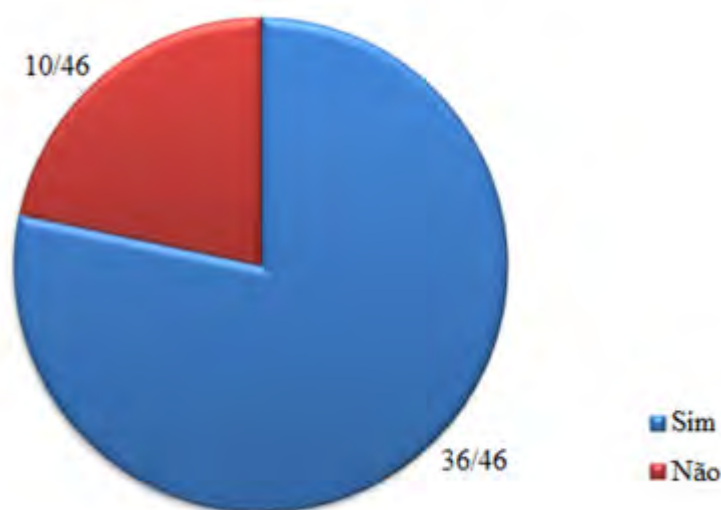


Figura 11: Carga horária do ensino médio suficiente para compreensão das diversas áreas do conhecimento

Para a maioria dos participantes, a parte do ensino médio no curso cumpriu seu papel, que era o de propiciar condições para o prosseguimento dos estudos. Os estudos propedêuticos, nesse caso, mantêm-se com uma clara demarcação em detrimento dos estudos profissionalizantes. Para a maioria dos estudantes que buscaram o ensino médio e não o ensino técnico ou ambos, o curso atendeu às expectativas. Abaixo, alguns comentários realizados para a questão:

“O ensino médio é excelente.” (Questionário 2)

“A qualidade de ensino foi de extrema importância para o bom prosseguimento dos meus estudos.” (Questionário 13)

“Teria que ter sido mais intenso, focando o ENEM.” (Questionário 36)

“A carga horária do ensino médio é adequada e suficiente para adquirir conhecimentos necessários.” (Questionário 46)

Os conceitos relacionados à transdisciplinaridade citados neste trabalho por meio dos estudiosos do tema como Santos, Sanchez, Santos e Bueno (2013), Nicolescu (1999), Santos e Sommerman (2009), levam à reflexão e à orientação sobre o trabalho de forma integrada entre as diversas disciplinas e à superação da fragmentação dos diversos saberes desenvolvidos ao longo do curso.

Nicolescu (1999, p. 75) ensina com sabedoria sobre a natureza transdisciplinar na ação educativa ao afirmar que:

O estudo da Natureza viva pede uma nova metodologia – a metodologia transdisciplinar – que é diferente tanto da metodologia da ciência moderna como da metodologia da ciência antiga do ser. É a co-evolução do ser humano e do universo que pede uma nova metodologia.

O autor complementa que *“uma tarefa prioritária da transdisciplinaridade é a elaboração de uma nova Filosofia da Natureza, mediadora privilegiada do diálogo entre todos os campos do conhecimento.”* (NICOLESCU, 1999: p.75)

A maioria dos estudantes sinalizou a suficiência da carga-horária da educação básica, enquanto que parte significativa deste público registra a carência em relação ao ensino técnico, o que caracteriza a falta da articulação entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento que são contempladas no curso integrado.

A questão seguinte do questionário se referiu justamente à existência de integração de conteúdos no curso.

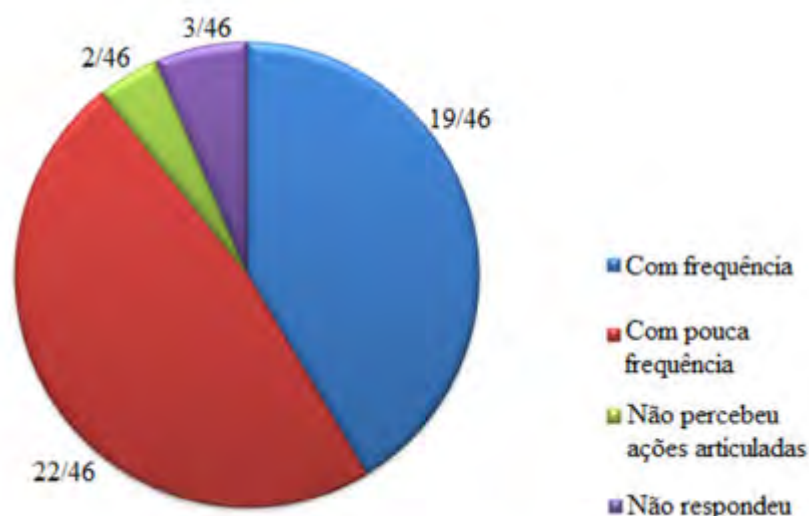


Figura 12: Existência de ações integradas entre as diversas disciplinas do currículo

A maioria dos participantes percebeu ações integradas com pouca frequência. Três participantes da pesquisa não responderam a esta questão.

A articulação dos saberes é fortemente defendida por Santos (2009, p. 35), que entre os seus ensinamentos, alerta que:

A aprendizagem é um processo progressivo em anel retroativo-recursivo que transgride a lógica Clássica, em direção a um nível cada vez mais amplificado, integrado ao todo. Esse conceito de aprendizagem não visa a acumulação de conhecimentos, reestruturando-se e retendo o que é significativo. Aprender é uma construção pessoal, autopoietica, interagindo com os conhecimentos em volta. Assim, educar significa levar os jovens a dialogarem com o conhecimento. Cuidar da autorreferencialidade através da multirreferencialidade. Cuidar da unidade através da diversidade.

Percebe-se nas respostas desta questão que a maioria dos egressos (24 no total) indicou ações integradas com pouca frequência ou não chegaram a percebê-las durante o curso. Por esta indicação pode-se concluir que nem sempre o curso se compõe de ações integradoras. Em geral, tais relações ficam a cargo de cada aluno.

A ocorrência de ações integradoras de forma justaposta durante um curso não faz dele um curso integrado, já que a integração dos saberes abrange a perspectiva de articulação entre as suas diversas disciplinas, entre o seu currículo como um todo.

A questão seguinte solicitou que os participantes avaliassem o seu nível de aprendizado durante o curso.

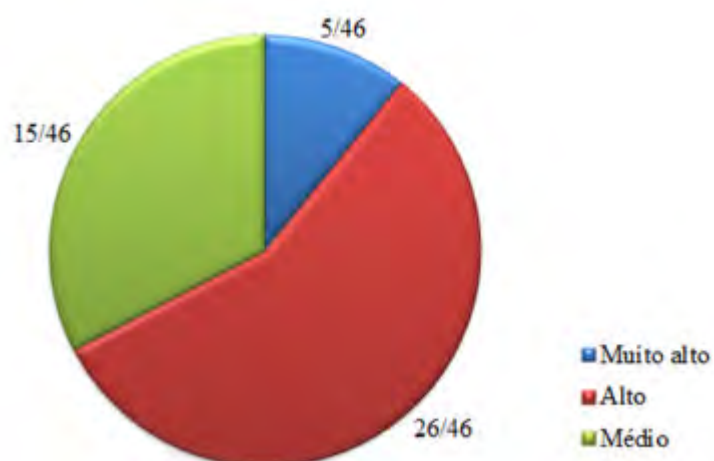


Figura 13: Avaliação do aprendizado durante o curso

Pode-se concluir que para a maioria dos participantes, o nível de aprendizagem foi satisfatório, embora a minoria tenha avaliado o aprendizado do curso como “muito alto”.

Os conhecimentos desenvolvidos ao longo do Ensino Médio devem objetivar, em termos gerais, a preparação do sujeito para a atuação efetiva no mundo social e produtivo permeado pelo exercício de sua cidadania. Neste sentido, Kuenzer (2002, p. 60), registra:

É sempre necessário reafirmar que a escola pública será, para muitos jovens, o espaço por excelência da sua relação com o conhecimento científico em todas as áreas. Portanto, a base da educação geral deverá ter por meta a universalização dos conhecimentos minimamente necessários à sua inserção na vida social, política e produtiva nas condições mais igualitárias possíveis, para o que a escola deverá propiciar situações de aprendizagem que permitam enfrentar, se não superar, as condições de pauperização cultural presentes na maioria dos jovens oriundos das camadas populares.

Pode-se então deduzir que os conhecimentos tiveram um aprendizado satisfatório para a maioria dos egressos que prosseguiram com os estudos. Não se pode ignorar os que apontaram, em questão anterior, a insuficiência de conteúdos relacionados a parte técnica do curso (Figura 10).

É evidente, porém, a importância dos conteúdos das disciplinas da educação básica para esses jovens, a maioria com origem nas classes populares.

A questão seguinte se referiu à contribuição que o curso teve na vida profissional e para o crescimento pessoal do estudante.

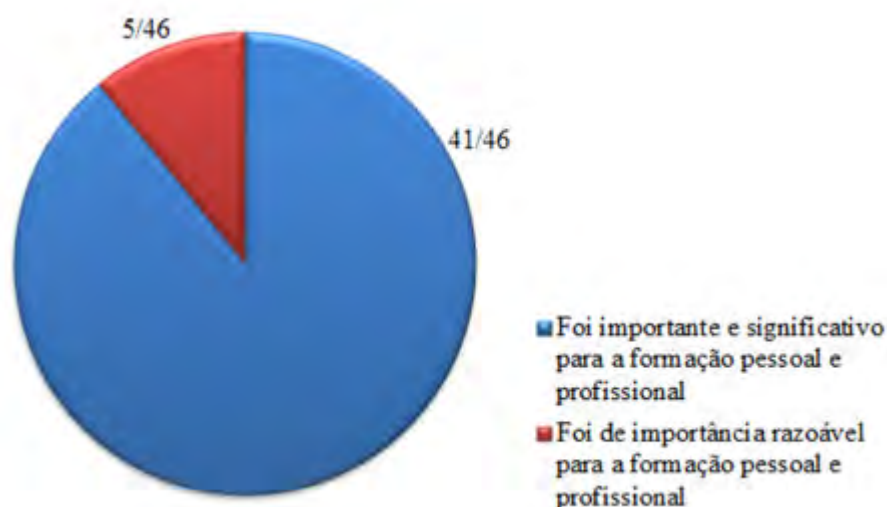


Figura 14: Contribuição do curso para a vida profissional e para o crescimento pessoal

Frigotto (2012, p. 76) concebe o ensino médio integrado na vida dos estudantes da seguinte forma:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela.

O curso integrado, segundo os egressos, foi de alguma maneira, fundamental em suas vidas. Este apontamento demonstra a importância que esta fase da formação assume para a transformação de vidas, que pode traduzir-se em transformação social. O aprendizado, considerado “alto” seguido pelo conceito “médio”, pela maioria dos participantes (Figura 13), aliado à representação do curso em sua vida profissional (Figura 14) denota parte da importância do curso na trajetória dos egressos.

A intenção da questão seguinte foi saber da vida profissional do egresso. Com os resultados para esta questão, podemos concluir que a grande maioria dos egressos prosseguiu com seus estudos, seja em área relacionada ou em área diferenciada em relação à agropecuária. O quantitativo de egressos que se dedicou à atuação profissional de sua formação ou que atuam em áreas parcialmente relacionadas a esta formação foi de 21,7%.

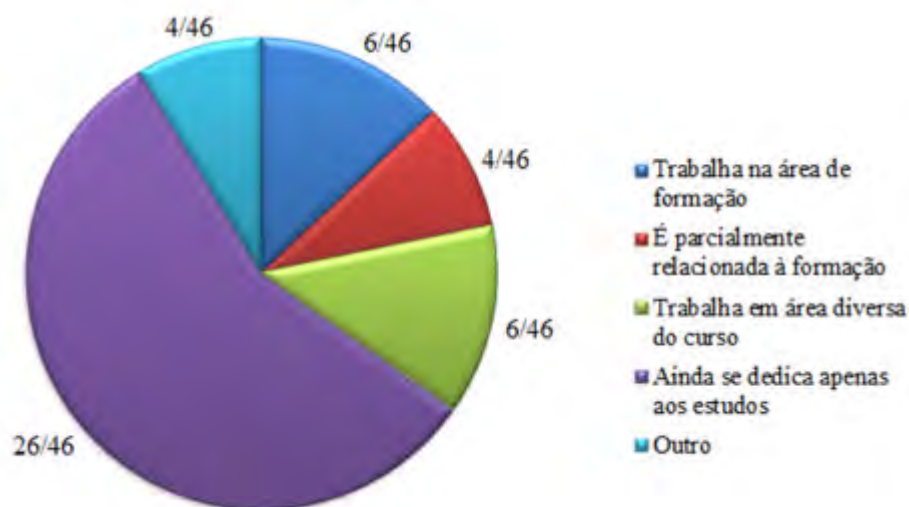


Figura 15: Vida profissional atual

As respostas que tiveram como resultados a opção “Outro. Qual?”, poderiam, segundo análise da pesquisadora, estar nas opções anteriores de respostas, pela natureza dos registros, considerando que dois participantes declararam atuar na área de saúde e um registrou que trabalha e estuda em área diferente de sua formação (opção referente à área diversa da agropecuária), e o outro afirma ser agricultor (profissão totalmente relacionada à área de atuação).

O fato de todos os alunos estarem trabalhando e/ou estudando sinaliza que o curso, de alguma forma, auxiliou os egressos na busca por algum caminho, de algum projeto para o futuro.

Sobre educação e trabalho Frigotto (2012, p. 29) registra:

Parece difícil pensar um trabalho educativo que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, das classes populares, sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência.

O processo de conhecimento desenvolvido no curso, portanto, auxiliou nos projetos de vida assumidos por todos os egressos.

A questão seguinte teve o objetivo de investigar o principal motivo pelo qual o egresso não exerce atividade profissional na sua área de formação.

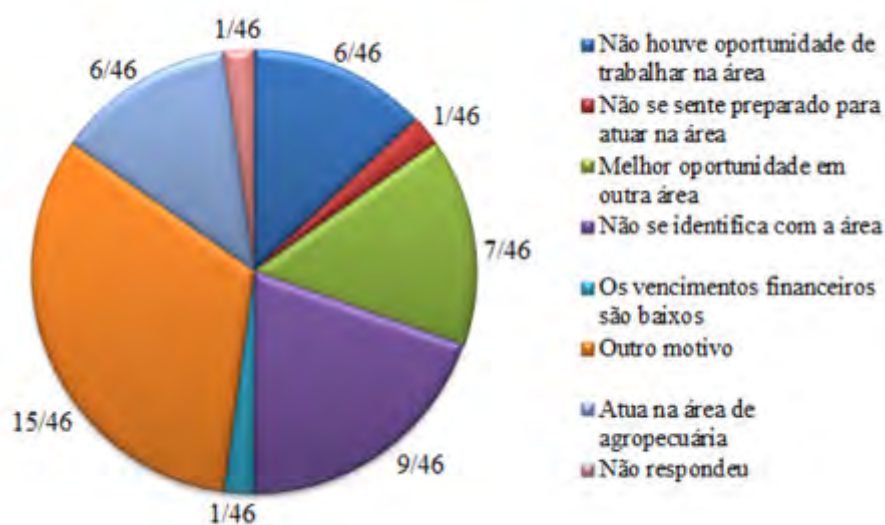


Figura 16: Motivo pelo qual não exerce atividade profissional na área de formação

Segundo Pochmann (2004, p. 219) “(...) o conhecimento torna-se cada vez mais o elemento decisivo na trajetória ocupacional.” Desta maneira, os graus mais altos de escolaridade preparam os cidadãos para a disputa de melhores oportunidades de trabalho.

As indicações de respostas revelam também o significado do ensino técnico na vida dos egressos. As opções de “não se identifica com a área” (indicação de 09 participantes) e “Outro motivo” (indicação de 15 participantes), em que os egressos se situam no ensino superior, referenciam, mais uma vez, a preponderância do Ensino Médio no ensino integrado.

Ressalta-se, nesse contexto, que enquanto a conclusão do curso técnico pode significar o ingresso imediato do jovem no mercado de trabalho, o prosseguimento de estudos por meio de curso superior pode significar a chance de ascensão social e de melhor colocação deste jovem frente aos meios de produção.

A questão nº 14 investigou sobre a relação entre o trabalho e/ou estudo e a formação no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

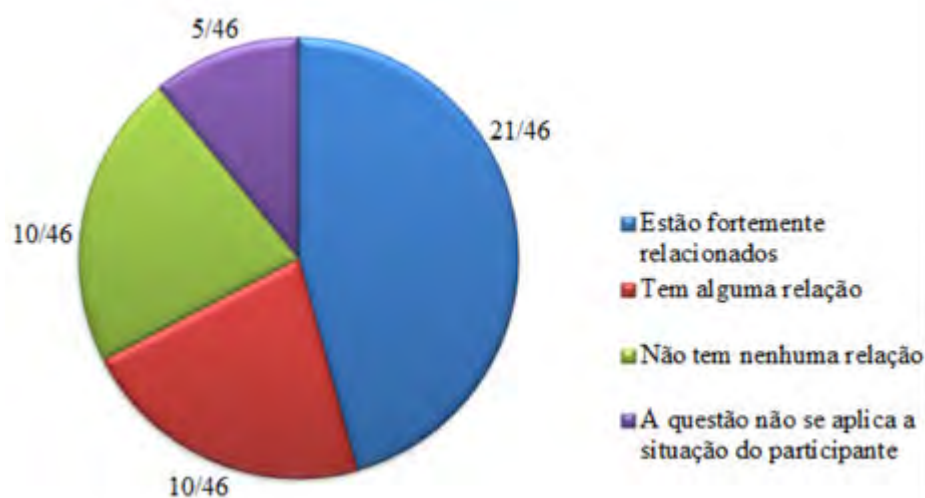


Figura 17: Relação entre o trabalho e/ou estudo e a formação no curso

A partir das práticas sociais dos egressos, na articulação entre trabalho, cidadania e vida acadêmica podem surgir (ou não) as conexões com a formação realizada. O conhecimento não contextualizado despreza a relação entre o sujeito que aprende e o objeto de sua aprendizagem. Kuenzer (2004) expõe sobre esta questão quando afirma que a contextualização provoca uma aprendizagem significativa no aluno a partir do estabelecimento de conexões entre o conteúdo a ser estudado e as experiências do estudante.

Nessa questão, embora uma parcela significativa dos participantes tenha apontado que o seu trabalho ou estudo esteja fortemente relacionado com a sua formação, os conteúdos estudados no Ensino Médio (que são necessários para o prosseguimento de estudos, independente da área) parecem ter sido desconsiderados pela outra parcela de participantes, ao constatar que a maioria escolheu uma das três últimas alternativas da questão que diminuem a proporção da relação entre trabalho, estudo e formação integrada.

A forma de obtenção de emprego foi questionada aos participantes. Constatou-se, mais uma vez, que a maioria dos participantes não está trabalhando. Entre os que trabalham, a maioria conseguiu emprego por meio da seleção curricular.

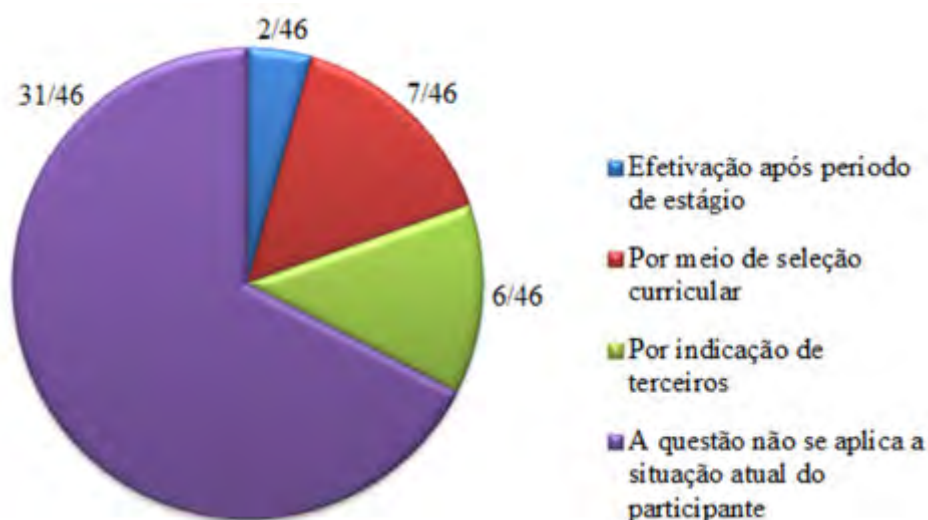


Figura 18: Obtenção do emprego atual

A maioria dos participantes indicou que a questão não se aplica à sua situação atual, pois a maioria ainda não está atuando profissionalmente (Figura 15).

Frigotto (2004) afirma que a inserção dos jovens no mercado de trabalho nem sempre é uma escolha. Pode ser uma imposição da origem social daquele jovem, que tem que optar pela sobrevivência, devido ao tipo de sociedade desigual instalada no país.

O jovem egresso que consegue emprego após a conclusão do curso, às vezes tem de optar entre a fonte de renda e o prosseguimento dos estudos. Isso ficou demonstrado em algumas das entrevistas feitas para este trabalho. Sem ignorar o que seria uma faceta social excludente, o fato é que, para o jovem, o currículo do curso tem contribuído para obtenção de emprego.

A questão de número 16 do questionário de pesquisa solicitou que o participante avaliasse cada afirmação direcionada pela pesquisadora, utilizando valores de 0 a 5, sendo 0 o valor mínimo e 5 o valor máximo. Foram colocadas 06 afirmações:

- O corpo docente do curso Técnico em Agropecuária integrado e do Ensino Médio tinha um bom nível de conhecimento.

- Os estudos desenvolvidos durante o curso foram suficientes para um bom desempenho profissional.
- Os conteúdos das disciplinas foram desenvolvidos de forma adequada.
- Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas tinham relação com a formação para a vida.
- O curso foi importante para a minha vida profissional.
- O curso foi importante para o meu crescimento como pessoa.

Abaixo, apresentam-se as afirmações com os resultados e análises. As transcrições de falas dos participantes foram colocadas conforme foram emitidas pelos entrevistados.

Afirmação: O corpo docente do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio tinha um bom nível de conhecimento.

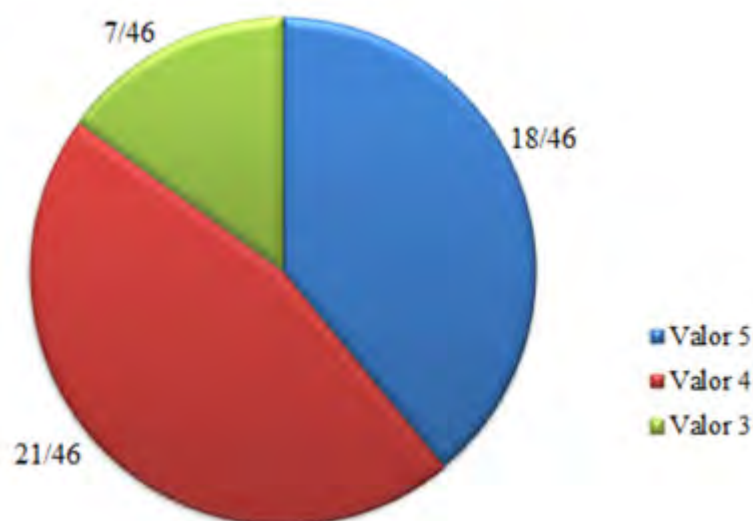


Figura 19: Nível de conhecimento do corpo docente

Alguns registros sobre este aspecto:

“Na minha opinião, o curso é de ótima qualidade, contando com profissionais maravilhosos.” (Questionário nº 16)

“Os professores de alta qualidade tornam o aprendizado mais fácil.” (Questionário nº 29)

Não se pode ignorar, porém, que uma parcela significativa de egressos indicou o valor 3, a partir da qual se pode inferir que a formação e o direcionamento do trabalho de professores pode ser aprimorada. Sobre tal aspecto, também houve fala nos questionários: *“Alguns professores eram bons, mas outros não davam o suporte que os alunos necessitavam”* (Questionário 24)

Com o resultado apontado, pode-se constatar que a maioria dos participantes considera que os professores do curso tinha um bom nível de conhecimento. Os docentes foram bem avaliados pelos egressos do curso.

Santos (2010, p. 92) afirma que *“o sentido da educação é facilitar o processo de superação”* e ensina que *“educar é fazer com que os jovens dialoguem com o conhecimento”*. Seguindo esse viés educativo, da educação dialógica, o aluno é envolvido e desafiado a descobrir, investigar e superar o desconhecido, orientado pelo docente.

Afirmção: Os estudos desenvolvidos durante o curso foram suficientes para um bom desempenho profissional.

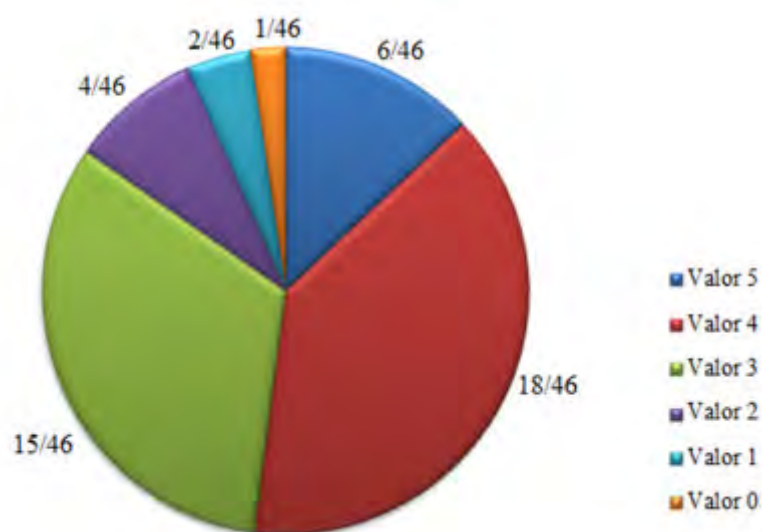


Figura 20: Estudos suficientes para o bom desempenho profissional

Posicionamentos relacionados aos estudos desenvolvidos durante o curso também aparecem nos registros dos egressos. Alguns deles foram:

“Acredito que o curso amadurece, permite visões expressivas do que o mercado oferece.” (Questionário 12)

“Poderia ter estudos mais focados na agropecuária.” (Questionário 43)

“Para uma atuação profissional e de qualidade, a carga horária das disciplinas devem ser aumentadas para melhor treinamento e segurança dos técnicos atuantes na profissão.” (Questionário 20)

A atuação no mercado de trabalho parece exigir mais conhecimentos do que é oferecido no curso.

Santos (2002, p. 78) chama atenção para a trajetória do conhecimento. O autor afirma que *“todo conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber.”*

No contexto do saber para o mercado de trabalho, é necessário refletir o que seria suficiente para a atuação na sociedade do conhecimento.

Afirmação: **Os conteúdos das disciplinas foram desenvolvidos de forma adequada.**

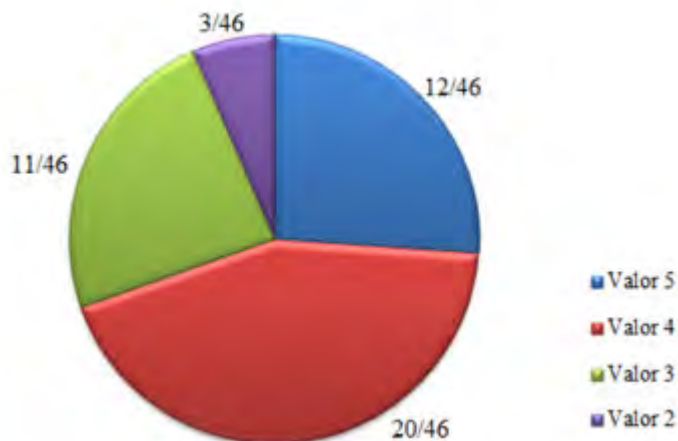


Figura 21: Conteúdos desenvolvidos de forma adequada

Alguns registros dos participantes que podem ser relacionados a esta afirmação:

“O curso oferece uma ótima qualidade de ensino.” (Questionário 29)

“... faltam muitos conteúdos a serem abordados... e excesso de disciplina por ano letivo, o que impede que o aluno se dedique profundamente ao tema abordado.” (Questionário 19)

“...percebo que poderíamos ter tido mais aulas práticas, onde os alunos realizassem mais atividades em campo.” (Questionário 40)

Freire (1996, p. 92) faz referência ao ato de educar no contexto da ação humana, afirmando que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

A articulação de conteúdos é ferramenta que favorece o desenvolvimento de temas em várias disciplinas e pode aproximar o objeto de estudo com a realidade.

Afirmção: Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas tinham relação com a formação para a vida.

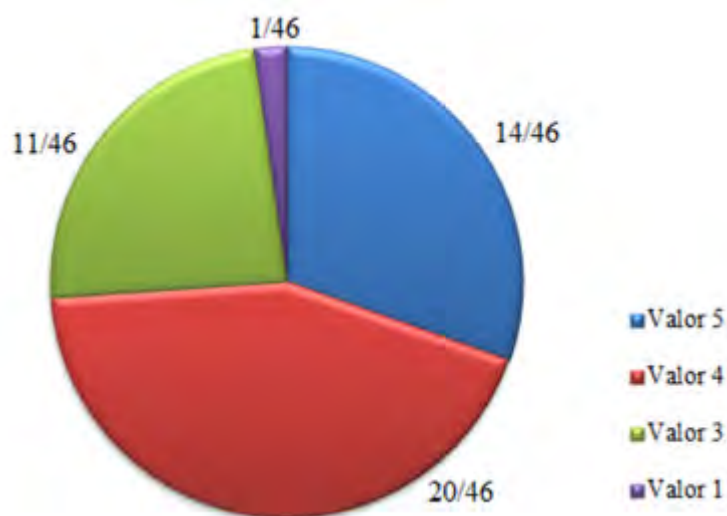


Figura 22: Conteúdos relacionados com a formação para a vida

Como registro dos egressos relacionado a este item, destacam-se:

“Me deu conhecimentos teóricos da vida no campo.” (Questionário 24)

“Devido ao fato de ter prosseguido os estudos na área.” (Questionário 30)

O curso foi *“(...) um aprendizado e uma lição que levarei para sempre.”* (Questionário 33)

“...alguns assuntos de importância deixaram a desejar.” (Questionário 23)

O valor 04 foi o mais apontado na avaliação dos egressos, relacionando os conteúdos desenvolvidos no curso com a formação para a vida.

A aprendizagem para a vida é o que o aluno carrega consigo, utilizando-a na construção das relações com as pessoas com a quais se relaciona. É o que faz dele sujeito singular na interação social. Como afirma Ramos (2012, p. 108):

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

Afirmação: **O curso foi importante para a minha vida profissional.**

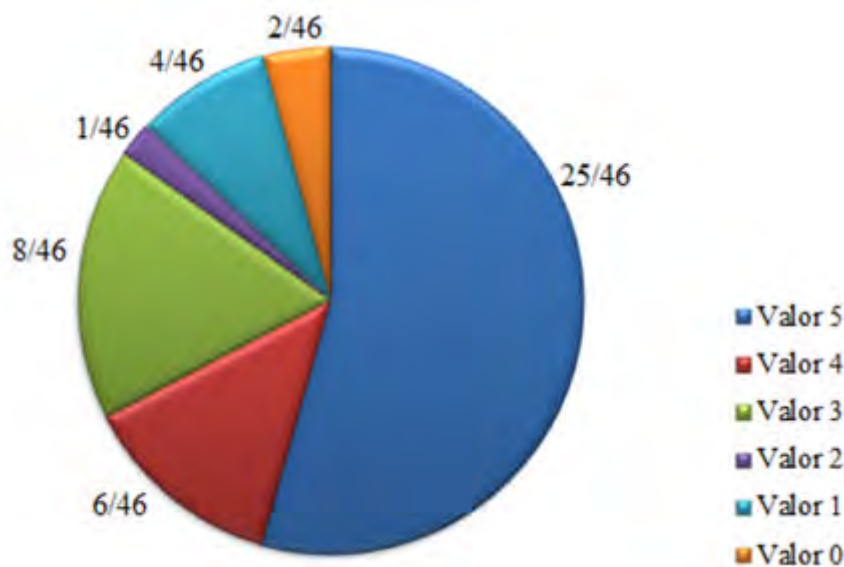


Figura 23: Importância para a vida profissional

Alguns registros dos egressos relacionados a questão foram:

“Hoje sou técnico na empresa (...) e o curso técnico me ajudou a conquistar este posto (...) o técnico se forma com poucos recursos práticos, e por causa disso, muitos não conseguem seguir profissão.” (Questionário 14)

“O curso técnico proporcionou oportunidade imediata de emprego.” (Questionário 2)

“(...) ao formar como técnica atuei na área permitindo assim realizar o ingresso no curso superior.” (Questionário 12)

“Como não atuo na área agropecuária, considero razoável, pois foi muito bom fazer o curso.” (Questionário 37)

“Não tive oportunidade de usá-lo ainda” (Questionário 7)

A maioria dos participantes atribuiu valor 05 para a importância do curso para a vida profissional. Esse dado pode ser correlacionado com os egressos que estão atuando na área e com aqueles que seguiram o itinerário formativo na área de agropecuária, por meio da realização de cursos superiores afins ou não. No sentido da profissionalização, portanto, o curso integrado deu suporte na trajetória da maioria dos egressos em termos de prosseguimento de estudos e de atuação profissional.

A maioria dos egressos demonstrou, por meio da pesquisa, o mais alto grau de importância do curso em suas vidas.

Afirmação: **O curso foi importante para o meu crescimento como pessoa.**

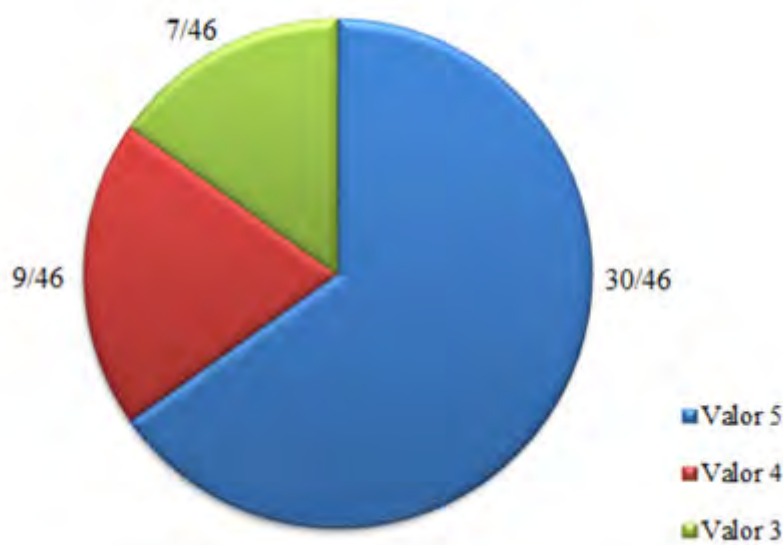


Figura 24: Importância para o crescimento como pessoa

Algumas falas neste sentido:

“Foi na instituição que adquiri responsabilidades.”(Questionário 39)

“Meu maior crescimento nessa escola foi como pessoa, independente das questões.”(Questionário 20)

“Me fez crescer como pessoa e como profissional da área”.(Questionário 14)

Contribuiu *“principalmente na formação de opinião.”* (Questionário 43)

A maioria dos egressos avalia essa questão com valor máximo. Totalizando os egressos que indicaram valor 05 e valor 04, verifica-se que 39 participantes afirmaram a relevância do curso traduzida no seu desenvolvimento pessoal.

No sentido da formação humana, considera-se que o curso tem alcançado seu objetivo na perspectiva do egresso. Assim como diz Ciavatta (2012, p. 83):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A realização do ser humano enquanto cidadão ocorre na compreensão e na interação com o mundo em seus aspectos sociais, culturais e históricos. Dominando estas dimensões, que são conectadas, materializa-se o objetivo da educação.

4.2 Resultados e Análise das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com 06 (seis) dos participantes que responderam ao questionário. Os entrevistados foram selecionados para esclarecer ou complementar dados que não foram apresentados nos questionários. Para não identificar os participantes, as entrevistas foram nomeadas por letras: A, B, C, D, E e F.

A entrevista A (gênero feminino) foi realizada porque a pesquisadora ficou em dúvida em relação a alguns registros da participante no questionário.

A entrevista B (gênero feminino) foi selecionada devido à extensão dos comentários do participante em seu questionário. A interpretação pareceu estar ligada à necessidade da entrevistada em querer expressar mais seus sentimentos e posicionamentos em relação ao curso realizado. Esse diálogo extensivo foi realizado com a entrevista.

A entrevista C (gênero masculino) realizou-se diante da ênfase do participante enfatizou em relação à dificuldade em trabalhar na área, atribuída à falta de prática no curso, o que também foi apontado em outros questionários. A pesquisadora optou por esclarecer melhor as informações com a referida pessoa, que se mostrou disponível para a realização da entrevista.

As entrevistas D (gênero feminino) e E (gênero masculino) foram selecionadas pelos comentários um tanto quanto retraídos em relação ao que foi apresentado no questionário.

Em relação à entrevista F (gênero feminino), foi realizada diante da ausência total de comentário no decorrer de todo o questionário. A partir daí, optou-se pela entrevista como complementação de informações.

Para a demonstração das informações referentes às entrevistas, foi utilizada a técnica interpretativa de análise de conteúdo, conforme descrito na metodologia deste trabalho.

As categorias foram identificadas a partir dos questionamentos, das respostas dadas nas entrevistas e de critérios fundamentados nos objetivos da pesquisa.

Os critérios elaborados a partir dos objetivos da pesquisa foram:

- Experiência profissional e acadêmica dos egressos relacionadas ao curso técnico integrado;
- Concepção de integração que os egressos possuem considerando a grade curricular do curso;
- Relação do currículo do curso com a experiência profissional do egresso;
- Relação entre a vida acadêmica e profissional dos egressos e o curso realizado.

A partir dos critérios e da aplicação da entrevista, foram pensadas as seguintes categorias: o curso como apoio na vida profissional e/ou acadêmica, a segurança na prática profissional, o conhecimento e a formação, o significado do currículo do curso e vida profissional, a sequência de estudos, a resolução de relação conflituosa, a formação para a cidadania, a valorização do trabalho, a educação em tempo integral como sinônimo de educação integrada, a validade do curso e, por fim, o curso na vida dos egressos.

A seguir, apresentação da análise das entrevistas relacionada à categorização realizada. Na transcrição das falas, preservamos o modo de dizer de cada participante, inclusive com todas as suas marcas de oralidade.

- O curso como apoio na vida profissional e/ou acadêmica:

A questão que se relacionou com esta categoria foi: O curso auxilia na sua vida profissional ou acadêmica? Como?

Os entrevistados A e F afirmaram que o curso não auxiliou na vida profissional ou acadêmica pelo fato de estarem atuando ou estudando em área não relacionada à agropecuária.

Os entrevistados B, C, D e E afirmaram que o curso auxiliou de forma significativa, relacionando o curso com a sua vida profissional ou acadêmica. Algumas falas relacionadas a esta questão:

“Indiretamente auxilia, sim. Antigamente, quando eu trabalhava na agroquímica eu tinha contato com o produtor diretamente, questão de receituário agrônomo, recomendações... Aqui nem tanto porque a gente lida com fornecimento de peças. Mas na disciplina de irrigação a gente aprende os tipos de peças, utilização, essas coisas assim...” (Entrevista B)

“Sim, é por ele que eu trabalho. Se não fosse por este curso eu não tinha conseguido um emprego na Coopeavi, que é onde trabalho que... assim... para trabalhar lá é preciso o curso técnico. Então é por ele que eu estou lá trabalhando.” (Entrevista E)

“Em nada! Pra minha profissão de agora, em nada...” (Entrevista F)

Nas falas das respostas desta questão, os participantes consideraram o curso técnico. Nenhum entrevistado fez menção à colaboração ou não dos conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas da educação básica. Percebe-se que, para a maioria dos egressos o curso auxiliou na vida profissional e/ou acadêmica, mas a questão da integração do curso nem sempre é evidente para os egressos, pois eles separam ou ignoram o todo do curso. Neste sentido, Ramos (2012, p. 121) afirma que:

No currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Para os egressos que não atuam ou não estudam na área técnica na qual se formaram, não houve referência ao suporte que pode ser dado pela educação básica. As falas registradas demonstram que o currículo do curso não foi organizado de forma que os conhecimentos, de formação geral e os profissionais, tivessem articulação para a realização da formação integrada de fato.

- Segurança na prática profissional

As questões que nortearam esta categoria foram: Você executa suas tarefas profissionais com segurança? Em caso positivo, como você adquiriu esta segurança? Em caso negativo o que lhe falta para adquirir confiança?

A maioria dos entrevistados julga ter segurança no que faz, porém este sentimento quase nunca é atribuído ao curso realizado.

O entrevistado A afirma que adquiriu segurança na prática profissional por meio do curso realizado, principalmente pelos estudos realizados na parte técnica.

Os entrevistados B e D afirmam que a segurança é conquistada com o tempo de trabalho e que o curso auxilia, mas que o aluno não a adquire com o curso. Segundo eles, é a prática profissional, o trabalho é quem dá segurança de executar as tarefas da profissão de técnico. O entrevistado B ainda ressalta a dificuldade de adquirir esta confiança de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Os entrevistados C e E afirmam que a segurança para a prática profissional é adquirida na empresa onde o técnico atua. O entrevistado F afirma que tem segurança na sua prática e que ela foi adquirida na faculdade que está cursando, apesar de estar ingressando no 2º período do seu curso de graduação.

Alguns trechos das falas foram:

“No início eu senti uma certa dificuldade de não ter muita prática e eu acho 100 horas pouco, de estágio. É pouco contato que a gente tem... aí eu senti uma dificuldade no início. (...) como se portar diante do mercado e do que ele impõe que pra mim foi o maior baque.” (Entrevista B)

“... porque no curso você tem muito teórico. Só que você sai de uma escola formado e você entra no outro ano num comércio, é complicado até você pegar, engrenar certinho, passar as

coisas com segurança, no caso. Então, no meu caso, a confiança eu adquiri lá na prática.” (Entrevista C)

“Sinceramente eu acho que não. Porque apesar de a gente ter aquela base teórica, a gente não tem tanta prática. Então, pra gente ter aquela segurança pra trabalhar a gente teria que ter experiência. Mas acho que esta experiência a gente só ganha trabalhando mesmo. As práticas não são suficientes, eu acho pra dar segurança pra quem está trabalhando.” (Entrevista D)

“Eu aprendo muito na empresa. Eu cheguei lá já sabendo algumas coisas, que eu aprendi no IFES, é... muitas coisas que eu não sabia antes de entrar lá eu aprendi, é... tive práticas com, com certas coisas.” (Entrevista E)

Conforme pode ser percebido, a maioria dos participantes afirma que a segurança no trabalho é adquirida com o tempo, com a experiência e não com o curso realizado. Nesta questão, é importante ressaltar que o público da pesquisa é jovem e que o trabalho se apresenta como nova etapa em suas vidas.

Pochmann (2004, p. 224) chama atenção para as exigências da sociedade do conhecimento e destaca que *“o tempo e a preparação para o ingresso no mundo do trabalho passa a ser maior, assim como a educação e a formação precisam ser continuadas ao longo da vida útil das classes trabalhadoras.”*

O autor ainda afirma que até mesmo a formação definitiva na fase adulta passa a não ser suficiente para o mercado atual e resalta a necessidade da formação continuada ao longo da vida do trabalhador, sincronizando o sistema educacional com o mundo do trabalho.

A segurança na execução do trabalho parece se concretizar com a execução do trabalho e com as demandas que vão surgindo neste contexto. A realidade imposta pelo mercado se apresenta como um desafio de superação da insegurança na execução do trabalho, que pode ser administrada com a experiência laboral do sujeito.

Pode-se perceber também, nesta questão que os participantes, mais uma vez, direcionaram suas respostas com base no ensino técnico, sem fazer nenhuma menção ao Ensino Médio, que é composto por disciplinas da base nacional comum, responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos relacionados à comunicação, expressão, interpretação, cálculo e outros que poderiam ser contextualizadas em relação à formação obtida no cotidiano do trabalho dos egressos.

- Conhecimento e formação

A questão que gerou esta categoria foi: Que tipos de atividades desenvolvidas durante o curso foram muito válidas para a sua formação?

Nesta questão também a maioria dos entrevistados - A, B, C e D - se referiram a parte técnica do curso, ou seja, as atividades de conhecimento da parte profissional do curso é que foram consideradas para serem relacionadas com a formação obtida pelos jovens. Uma entrevistada - E - que citou as atividades da semana de ciência e tecnologia, que julga terem sido significativas para a sua área de atuação atual, que é a educação. Outro entrevistado - F - enfatizou a importância do estágio profissional.

Algumas das falas registradas nesta questão:

“Olha foi a parte técnica mesmo. Porque faço curso técnico em enfermagem, então... (riso) Olha, não tô comparando pessoas com animal... (risos)... Mas a verdade é que me ajudou e continua me ajudando: aplicar injeção, essas coisas assim... Está me ajudando muito agora.” (Entrevista A)

“... a parte do técnico, eu posso falar assim que 90% das matérias que eu estudei me ajuda. Porque... não muito para a prática, mas para você ir para a prática, você tem que ter um pouquinho de noção das coisas. Aí, 90% das matérias que eu cursei no técnico, com certeza estão me ajudando. E muito!” (Entrevista C)

“... eu aprendi muito na parte de estágio, que eu estagiei na Incaper e eu lidei com GPS lá pra medir as áreas e hoje eu faço isso. Eu sou um cara que mede área e depois vai lá e monta. Então, tem tudo haver com isso aí... é na área de irrigação, né? Eu estou atuando mais na área de irrigação. E com este estágio que eu fiz eu aprendi bastante coisas. É uma coisa boa aí que não pode acabar. Tem que existir estágio.” (Entrevista E)

Mesmo para quem não está atuando ou estudando na área de formação do curso, as atividades relacionadas à área técnica foram lembradas. Os conhecimentos desenvolvidos na parte da educação profissional do curso serviram como pontes de conhecimento para os alunos atuarem no mercado de trabalho.

Não se pode ignorar, porém, que a parte técnica e a educação básica são muito demarcadas para o egresso. Isso remete a pesquisadora ao pensamento do significado que deve permear o processo de formação do estudante. Morin (2001, p. 48), afirma que o processo educativo não pode se desvincular do seu contexto, pois a fragmentação reduz o pensamento. Diante disso, o autor alerta que:

o humano continua esquartejado, partido como um pedaço de quebra-cabeça ao qual falta uma peça. (...) o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado, nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes.

Quando o caráter hologramático não se faz presente no curso integrado, dificilmente se constrói o conceito de integração para os sujeitos formados no curso integrado.

- Significado do currículo do curso e vida profissional

A questão seguinte tem a intenção de resgatar o curso como um todo na memória dos entrevistados e relacionar este todo com a sua vida profissional atual. A questão apresentada foi a seguinte: O currículo do curso favoreceu à sua prática profissional? Como?

Nesta questão, com exceção dos entrevistados A (atua em área diversa da formação) e D (que não trabalha), todos os participantes afirmaram que as disciplinas do curso favoreceram a prática profissional. Desta vez, neste contexto aqui apresentado, as disciplinas do Ensino Médio também foram citadas. A seguir, registramos algumas falas:

“Acho que não favoreceu muito porque o que fazia era totalmente diferente do que fiz no IFES...” (Entrevista A)

: *“Com certeza. A maioria das disciplinas me ajuda. Eu tenho muito material da época guardado e quando surge alguma dúvida, eu recorro aquele material até hoje.”* (Entrevista C)

“Favoreceu bastante. É... apesar da quantidade de matérias, você aprende muita coisa. Assim... é variado as coisas, mas você aprende. Para trabalhar, eu muitas vezes me lembro do que estudei naquele monte de disciplinas, né... Isso ajuda muito.” (Entrevista E)

“Claro que sim! Eu aprendi muito. Porque lá, como se fala assim, é tudo professores, mestres, doutores, e sabem, entendeu? Conversar direito, assim, e isso eu aprendi muito, entendeu? Porque quando eu estudava na escola do ensino fundamental eu não sabia... não tinha... eles falavam de qualquer jeito, e lá não... é tudo pessoas certas, profissionalizantes, pessoas que sabem... acho que me ajudou. Assim... a forma como eles explicavam me fez aprender também.” (Entrevista F)

O curso é apontado pela maioria dos entrevistados como suporte para a sua prática profissional. Sobre essa questão, nota-se que os entrevistados revelam a identificação do que fazem com o curso realizado. Essa identificação foi posta de maneira geral por cada um, ao mesmo tempo em que não foi aprofundada por nenhum participante. Mesmo assim, as falas revelam o auxílio do curso à prática profissional dos egressos.

Ciavatta, (2012, p. 103) afirma que:

A educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda. Se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país.

O processo educativo desenvolvido por meio do curso favorece o processo de trabalho dos egressos. Não se pode afirmar, pelas falas declaradas, que ele tem promovido a transformação social desigual constatada na atualidade, mas pode vir a ser um referencial importante que aponte caminhos para a superação desta desigualdade a partir da materialização do que está posto nas concepções de ensino verdadeiramente integrado.

Outro aspecto a ser aqui destacado seria a articulação de saberes. Se alguns alunos conseguiram fazer essa articulação apesar do currículo disciplinar, da fragmentação e compartimentação do conhecimento pelo qual passaram, encontrando mais facilidade na vida profissional, outros encontram sentido das disciplinas estudadas ao enfrentar tais questões na vida profissional, pois, na vida, os conhecimentos se misturam, relacionando saberes técnicos e humanísticos. Daí a importância de complementar o currículo disciplinar com as práticas transdisciplinares.

- Sequência de estudos

A questão seguinte foi: O currículo do curso foi um facilitador para dar sequência aos seus estudos? Como?

Os entrevistados C e E não deram prosseguimento aos estudos e a pesquisadora questiona o motivo pelo qual eles optaram pelo trabalho, sem o prosseguimento de estudos. O primeiro afirmou que passou no curso superior e que o curso auxiliou nesta aprovação, mas que, devido a problemas pessoais, à distância da faculdade e ao fato de estar trabalhando na área técnica na época da aprovação, acabou optando pela não realização do curso de graduação. O segundo afirma que o principal motivo foi ter conseguido emprego na sua área de formação após a conclusão do curso técnico e que ele ajuda na renda familiar, afirmando ainda estar feliz com o que faz.

Os demais entrevistados afirmam que o currículo do curso auxiliou em relação ao prosseguimento de estudos, sendo que dois entrevistados (A e F) apontaram a parte do Ensino Médio como maior colaboradora desta conquista e os outros dois (B e D) relacionaram o Ensino Técnico como fundamental para definição do que queriam estudar em termos de graduação.

Algumas falas registradas nesta questão:

“O ensino médio facilitou. O técnico não... Porque não teve muito a ver, entende? Mas muitas coisas que eu estudei no ensino médio me ajudam no outro curso técnico que estou fazendo. Assuntos que aprendi no curso, em muitas disciplinas... eu uso até hoje no curso que estou fazendo.” (Entrevista A)

“Foi, porque quando eu formei que eu comecei a entrar na área de técnico eu vi que eu não queria mais o lado da produção, igual é o convencional (...) eu percebi no curso que tem tantos problemas ambientais hoje que eu quis levar mais por este lado, de tentar demonstrar que pode produzir com um lado mais sustentável.” (Entrevista B)

“No meu caso eu não dei sequência aos estudos. Mas, como eu já te falei, cheguei a passar em Ciências agrárias... os estudos do curso ajudaram sim. Passei por causa do curso. Só não quis ir pra lá estudar por problemas que iam dar em casa, por causa da distância e também porque já estava trabalhando.” (Entrevista C)

Nesta questão os egressos revelam o seu lugar no espaço social e a contribuição da educação em relação a este lugar. Nicolescu (1999, p. 143) afirma que:

No fundo, toda a nossa vida individual e social é estruturada pela educação. A educação está no centro de nosso futuro. O futuro é estruturado pela educação que é dispensada no presente, aqui e agora.

O processo de educação integrada se materializa na vida do educando e é a partir dos conhecimentos adquiridos no curso e de suas experiências de vida no presente que o sujeito aprendiz pode projetar o seu caminho, o trajeto do seu futuro.

- Resolução de relação conflituosa

A questão que originou esta categoria ocorreu nos seguintes termos: Como você se comporta diante de supostos conflitos no trabalho? O objetivo da questão foi de investigar como os egressos concebem as relações no contexto do trabalho diante de diversas situações adversas e verificar se conhecimentos adquiridos no curso interferem na resolução dos conflitos.

Dos 06 entrevistados, um entrevistado (D) relacionou a questão perguntada a conteúdos desenvolvidos no curso, na parte do Ensino Médio.

As demais respostas não tiveram relação com o curso realizado. A seguir registros de parte de algumas falas:

“Quando havia problemas, eu tentava resolver conversando. Mas se a pessoa vir com ignorância, eu não faço nada, só escuto. Eu acho que... Isso não... não me leva para frente. Acaba prejudicando a gente que é profissional. Eu deixo passar.” (Entrevista A)

“É... a gente não pode perder a cabeça, não pode abaixar a cabeça também, tem sempre que manter a calma. Você tem que fazer amizade com todo mundo que assim é melhor. E tentar resolver as coisas com calma, pensando antes de fazer qualquer coisa que ... que, assim, pode prejudicar.” (Entrevista E)

“Eu vou até a pessoa, né... converso com ela... porque aqui onde eu trabalho é uma equipe, entendeu? Aí tudo tem que passar para o Núcleo, como se fosse lá na escola, entendeu? Só que lá é do CRAS. Então eu vou até lá no CRAS para tentar resolver.” (Entrevista F)

As formas de resolução de problemas se apresentaram na fala dos entrevistados de maneira variada. A experimentação de aprendizagens para além da escola e o amadurecimento que ocorrem na fase da adolescência e da juventude contribuem muito para as personalidades e as formas de solução dos diversos conflitos. Nesse aspecto, a importância da formação ser realizada numa perspectiva dialogada auxilia o senso crítico e o posicionamento dos sujeitos na resolução dos possíveis problemas que ele possa enfrentar.

Nicolescu (1999, p. 106), afirma que *“o homem torna-se livre quando encontra seu próprio lugar. A fraternidade humana consiste na ajuda dada ao outro para que ele possa encontrá-lo.”* A educação integrada deve cumprir este papel de auxílio ao seu educando na busca do seu lugar no mundo, de forma que ele consiga atuar de maneira consciente e crítica na realidade vivida, consciente do seu lugar no mundo, espaço em que ele é o protagonista de sua vida e da história que envolve não somente a ele, mas a todos os sujeitos.

- Formação para a cidadania

Outra questão perguntada foi a seguinte: Você conhece e exerce seus direitos na sua vida profissional e pessoal?

A categoria gerada pelo questionamento se relaciona com os conteúdos humanísticos que devem ser desenvolvidos no curso integrado.

Nesta questão a pesquisadora percebeu insegurança de resposta na maioria dos participantes na hesitação, dúvidas para o início das falas, principalmente se o questionamento fosse aprofundado. A seguir, relatamos trecho de diálogo de uma das entrevistas que demonstram esta insegurança:

Entrevista A: “*Conheço...*”

Pesquisadora: *Como você conhece?*

Participante: “*Como assim?*”

Pesquisadora: *O que levou você a ter esses conhecimentos sobre os seus direitos como profissional, como cidadão?*

A partir da questão reformulada, a participante tenta também reformular a pergunta e fica pensando por alguns instantes. Em seguida responde, porém, ainda pensativa:

“*Agora... Deixa eu ver... Foi por meio da educação dos meus pais. Meu pai e minha mãe ensinam bastante como me portar, conversam bastante, mesmo que eu estou em uma idade que não é para chamar atenção, eles ainda chamam atenção, então isso acaba que conheci meus direitos através dos meus pais. Eles me dão muito apoio em tudo o que eu faço, então eu sinto segurança no que eu faço.*” (Entrevista A)

Na realização da entrevista B:

“*Direitos como técnico eu fiquei bem escasso, assim... Só lê para fazer o registro, mas...*” (Entrevista B)

A pesquisadora pergunta de forma direta: *A sua formação teve, em algum momento, abordagem relacionada aos seus direitos ou deveres?*

“*Não. A gente só lê um pouco na hora de fazer o registro. Aí a gente ficou meio escasso. Pra te falar a verdade, eu não sei. A gente sabe as atribuições, dos deveres, mas o que tem de direitos, não.*” (Entrevista B)

“*Os meus direitos na vida profissional eu não sei, porque eu nunca segui. Agora na minha vida pessoal eu acho que sim. Corro atrás o máximo que eu posso.*” (Entrevista D)

Trecho da entrevista F:

“*Exerço...*”

A entrevistadora então questiona: *Exerce como?*

“*Tratando as pessoas bem, com humildade, sinceridade... só!*”

Entrevistadora: *Você sabe quais são seus direitos, seus deveres como pessoa?*

Entrevistada: “*Ah... mais ou menos... eu acho que vivendo, vai fazendo... a gente vai descobrindo isso, sabe? Assim... as coisas vão surgindo e a gente vai fazendo...*” (Entrevista F)

Santos (2010, p. 48) alerta que:

Ao mesmo tempo em que os paradigmas facilitam a leitura de mundo, propiciando aos homens a sensação de segurança, eles o encerram em seus princípios, tornando-os incapazes de lidar com a totalidade do fluir dinâmico da vida.

A referência a direitos e deveres nem sempre se apresenta de forma clara na vida dos jovens egressos. Esse aspecto, estando relacionado à formação cidadã, é distanciado da formação recebida, de acordo com as falas dos participantes, que demonstraram insegurança e desconhecimento em relação à formação cidadã. Uma das características da educação integrada, que é ir além dos paradigmas instituídos, parece não ter avançado na formação dos jovens egressos.

- Reconhecimento do trabalho

A questão que originou esta categoria foi a seguinte: *Você se sente valorizado em seu trabalho? Por quê?*

A valorização do trabalho do jovem é percebida por ângulos diversos. O entrevistado B relaciona a valorização do trabalho com a profissão que quer seguir. Os entrevistados A, C e F demonstram que a valorização está nas relações estabelecidas na execução do trabalho. O entrevistado D não trabalha e o entrevistado E atribui sua valorização ao curso técnico. Algumas falas nesse sentido:

“Hoje sim. Passei por uma trajetória em que eu não me senti tão valorizado. Agora me sinto bem com meu trabalho porque o que faço se aproxima do que quero fazer no futuro.” (Entrevista B)

“Com certeza. (...) eu tô trabalhando com um cara que tá há mais de 20 anos... e por ele ser um pouco mais de idade, ele sempre procura a minha opinião. Eu também a dele, né... Aí ele dá a opinião dele e pergunta a minha. Por ele ser um cara mais de idade assim.. ele tá... eu não vou falar que ele tá desatualizado, mas muita coisa que tem agora que ele também tá aprendendo (...) Sempre ele pergunta a minha opinião assim. E a gente conversa e trabalha junto.” (Entrevista C)

“Sim, sou bem valorizado por causa do curso técnico, se não fosse por ele eu não teria conseguido emprego, é... eles só contratam técnicos nesta área, então... eu me sinto... eu valorizo muito isso aí.” (Entrevista E)

“Com certeza! Por que aqui, quando eu chego eu percebo que os meninos me adoram, entendeu? É tia daqui, tia de lá... e... aí eles gostam muito de mim, por isso. E também as pessoas que eu trabalho aqui, gostam de mim.” (Entrevista F)

Nenhum dos entrevistados relacionou a questão da valorização ao aspecto financeiro da profissão exercida. As falas se pautaram nas relações interpessoais, nas aspirações para o futuro, na formação realizada.

Morin (2001, p. 77) alerta que:

Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços.

Na afirmação e na satisfação das necessidades, o ser humano sente a valorização dada pela sua produção. No caso dos egressos esta valorização se constitui pelas suas relações de afetividade, suas projeções para o futuro, e pela formação realizada, aspectos situados como contexto da sua vida produtiva.

- Educação em tempo integral como sinônimo de educação integrada

A questão relacionada com esta categoria foi sobre a experiência de realizar um curso integrado.

As falas dos egressos demonstraram a existência de certa confusão na concepção de conceitos de educação de tempo integral e educação integrada. Educação de tempo integral se relaciona ao fator tempo de aulas de cada dia, ou seja, à totalidade de turnos de aulas (no caso do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, matutino e vespertino). A educação integrada se relaciona com a articulação dos diversos conteúdos do curso, característica que não foi considerada nas respostas dos egressos.

Em muitas falas, a questão de estudar o dia inteiro, o número de disciplinas e a questão da organização para dar conta do curso (de regime integral) aparecem de forma frequente. É o caso das entrevistas B, E e F.

A entrevistada A afirmou que o curso foi bom, pois acredita que a aprendizagem foi além do que é dado em outras escolas, o entrevistado C disse que o curso foi realizado de

forma tranquila e a entrevistada D atribui à formação integrada a sua decisão de opção de curso superior. Algumas citações:

“(...) esta questão de você saber organizar suas horas, na sala de aula ou compromissos externos é muito importante, questão de conciliar escola, casa, trabalho... Eu aprendi esta conciliação. Hoje eu vejo como é importante (...) facilita muito hoje o trabalho, como a faculdade e eu não me arrependo de forma alguma.” (Entrevista B)

“(...) quando eu entrei aqui, a minha intenção não era o curso técnico. Era mais o ensino médio. A minha faculdade que eu queria fazer não tinha nada a ver. Na época eu queria fazer engenharia de petróleo, que não tinha nada haver com o técnico. Só que aí depois eu fui gostando e você acaba se apaixonando por aquilo que você está fazendo e aí resolvi passar para agronomia.” (Entrevista D)

“Foi bem cansativo, pela quantidade de matérias, assim... o 2º ano são 22 eu acho... e a gente acaba lidando com isso aí... com a correria e... no emprego a mesma coisa... a gente sempre tá correndo pra um lado e tá... conversando com o produtor, então... eu aprendi muito e valorizo a quantidade de matérias, mesmo que é cansativo, mas eu valorizo isso aí...” (Entrevista E)

“Foi boa, foi muito boa, não pelo técnico, né... mas pelo médio. Mas o técnico também eu gostava muito. Que lá a gente, igual.. quando a gente entra numa faculdade, se for para estudar o dia inteiro, a gente vai saber, entendeu, é... dar valor aquilo, estudar mais... pegar, enfim... porque se tivesse uma escolarização de só meio período, no outro a gente ia fazer o quê? Ou trabalhar e quando a gente chegasse na faculdade a gente ia sentir muita dificuldade.” (Entrevista F)

Ficou evidente que a maioria dos alunos concebe a educação integrada como educação de tempo integral.

De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007), na educação integrada, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana. Entretanto, essa orientação, presente no referido documento, não aparece relacionada, mesmo de forma implícita, nas falas dos egressos, o que demonstra que as concepções da educação integrada precisam se materializar nos afazeres pedagógicos desenvolvidos no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

- Validade do curso

A origem desta categoria foi a partir da seguinte questão: Se pudesse retornar ao passado, você faria o curso novamente? Por quê?

A pergunta teve o objetivo de perceber o quanto os alunos gostaram de realizar o curso e o quanto valeu a pena fazê-lo. Daí o surgimento da categoria da validade desta formação.

A maioria dos entrevistados afirmou que faria o curso novamente.

As entrevistas B, C, D e E relacionam o curso com o que fazem atualmente em termos profissionais e de prosseguimento de estudos. A entrevistada A destaca o acolhimento da instituição e da aprendizagem obtida, enquanto que a entrevistada F, que fica inicialmente em dúvida quanto a realização do curso, pondera, considerando válida apenas a parte do Ensino Médio. Algumas das falas desta questão foram:

“Faria. Porque ele ajudou bastante principalmente na área que eu segui, né. Então, já que é para continuar, que eu pudesse ter aproveitado mais coisas anteriormente. Até mesmo pro ensino médio eu acho que eu voltaria porque pra aproveitar... até mesmo para sugar um pouquinho mais dos professores.” (Entrevista D)

“Sim, sem dúvidas! Porque eu tenho muita saudade da escola, eu iria, com certeza valorizar mais o curso, é... as amizades que eu fiz lá... o IFES é igual uma segunda casa para mim. E também me deu um caminho para seguir...” (Entrevista E)

Ao fazer a pergunta na entrevista F, antes de responder à questão, a participante pensa um pouco. Só então responde:

“Faria... faria, que eu gostei muito.”

A pesquisadora então indaga: *Mas eu tive a impressão que você ficou em dúvida para responder...*

A entrevistada esclarece: *“É. Eu fiquei na dúvida... Mas eu faria... Assim... se fosse só o médio! O técnico eu não faria não.”*

A pesquisadora pergunta: *Por quê?*

A entrevistada em então conclui: *“Porque eu gostei de algumas disciplinas do técnico, mas eu não faria a maioria delas...”* (Entrevista F)

Conforme as falas transcritas, a maioria dos participantes faria o curso novamente. A demarcação da educação básica e da educação profissional é permanente nas concepções dos participantes e se manifesta nas suas respostas. A validade do curso foi determinante pela maioria dos participantes, mas a validade do todo do processo integrado é ignorado por eles.

Não há dúvidas de que o curso operou transformação positiva na história dos egressos. O componente autonomia se fez presente neste processo. A dúvida persistente consiste na extensão desta transformação na vida dos alunos e no seu ambiente social se a materialização da integração ocorresse de fato no curso.

- O curso integrado na vida dos egressos

A última categoria foi gerada a partir da avaliação do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na vida do egresso.

Com esta questão pretendeu-se conhecer a importância do curso na vida das pessoas que obtiveram a formação.

Ao proferir esta questão, a pesquisadora percebeu a convicção das respostas nas falas dos participantes. Algumas delas foram:

“O curso me tornou ser capaz de qualquer coisa. Pra fazer com que eu possa ir mais a frente.” (Entrevista A)

“O curso foi a porta aberta para o mundo... (...) olha o jeito que a gente chega e olha o jeito que a gente sai... (...)Então ele forma como uma pessoa... formação de caráter, de ser humano mesmo... e tem a questão acadêmica de disciplina, né... de você adquirir conhecimento.” (Entrevista B)

“(...) Eu acho que eu fiquei mais independente.” (Entrevista C)

“Ah, eu acho que foi muito bom. Se eu não fosse fazer faculdade eu iria, com certeza, trabalhar na área. Então, pra mim ia ajudar de todas as formas.” (Entrevista D)

“Ah... o curso serviu para eu crescer, serviu para eu aprender muita coisa, pra eu me tornar homem, pra eu conseguir um emprego, pra eu ajudar minha família.” (Entrevista E)

“Olha... Os dois cursos me serviram para ter uma qualificação, né...(...) se eu não tivesse lá (...) eu não saberia tantas coisas das disciplinas, como química, português, estas coisas assim... lá me ajudou muito por causa disso, entendeu? Eu sei muitas coisas por causa de lá... coisas que eu nunca vou esquecer.” (Entrevista F)

Além da aprendizagem para a vida que, conforme demonstrada nos diversos depoimentos, foi desenvolvida de maneira não direcionada, os egressos mencionam o curso utilizando o componente da afetividade, da autonomia, da independência, da inclusão em uma realidade produtiva em termos de trabalho e/ou de prosseguimento de estudos.

Ocorre que, para o pesquisador português Santos (2002, p. 29), na teoria crítica pós-moderna, *“todo conhecimento crítico tem que começar pela crítica do conhecimento.”* O autor ainda afirma que *“uma vez descontextualizado, todo conhecimento é potencialmente absoluto.”* (SANTOS, p. 31)

O curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio realizado serviu como importante suporte para os rumos tomados pelos seus egressos, seja em termos de vida produtiva e/ou de prosseguimento de estudos.

Os resultados da pesquisa trouxeram respostas fundamentais para problemas expostos no decorrer deste estudo e, conseqüentemente, para o direcionamento do trabalho pedagógico que tem sido desenvolvido no curso integrado do Campus Santa Teresa. Porém, também apontaram para outros questionamentos acerca das práticas integradoras que precisam ser desenvolvidas.

Caminhar é preciso. O curso impulsionou o trajeto dos egressos, que pode ter percurso com obstáculos diversos a serem enfrentados. A educação integrada, contextualizando fatores culturais, sociais e históricos, deve prover o educando de ferramentas que o auxiliem em seu caminhar. O caminho para a instituição escolar na materialização da integração das diversas áreas do saber também se torna desafiador frente aos resultados obtidos e a outras questões emergidas a partir destes estudos.

5 CONCLUSÕES

O foco deste trabalho consistiu em conhecer os significados da formação integrada na vida dos egressos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

A formação integrada, no ensino médio, é destinada basicamente a população que está na faixa etária da juventude. É nesta fase que o jovem define sua vida profissional no contexto de seu projeto social.

O jovem vive o dilema de construir significados, entre eles, a opção pelo trabalho relacionando-o como parte de sua identidade e do seu lugar social.

O ensino integrado tem como fundamentos o desenvolvimento da formação científica, cultural e de trabalho nos estudantes, de forma que sejam conhecedores da realidade histórica e cultural e que possam atuar de forma criativa, crítica, autônoma na sua realidade em termos de atuação profissional ou no prosseguimento de estudos.

Não se pretendeu, por meio deste trabalho, mensurar a apreensão de fundamentos da formação, mas é fato que todos os egressos participantes da pesquisa estão, de alguma forma, atuando a partir da formação recebida. Uma parcela menor o faz por meio do trabalho e a maioria, por meio de prosseguimento de estudos. Em face dessas questões, o curso integrado tem contribuído para a diminuição da desigualdade escolar a medida que a maioria dos estudantes conquistam vagas em cursos superiores e prosseguem com os estudos.

No cenário de prosseguimento de estudos, a proposta do ensino médio integrado nem sempre corresponde às expectativas da maioria dos egressos, já que eles optam, na graduação, por cursos distanciados da formação desenvolvida, revelando que o seu foco nesta estrutura é a realização do Ensino Médio no IFES, pela qualidade de ensino oferecida na instituição. O ensino médio realizado no IFES representa, portanto, um importante referencial para o prosseguimento de estudos, independente da característica da integração com o ensino técnico.

O ensino técnico tem representações distintas para a maioria dos egressos. Pode representar, no contexto do ensino integrado, uma etapa obrigatória de estudos, que eles devem cumprir e/ou auxiliar na decisão para o prosseguimento dos estudos para os sujeitos que optam por áreas correlatas e/ou ainda é opção de vida profissional para uma parcela menor dos egressos.

A parte técnica do curso foi muito valorizada pelos egressos que trabalham na área de formação e que deram prosseguimento aos estudos em áreas afins. Este grupo de alunos atesta a colaboração fundamental do curso em suas vidas, mas não correlacionam o curso como uma unidade, como um todo.

A integração não é entendida pelos egressos conforme os referenciais teóricos abordados neste trabalho, já que o ensino técnico e o ensino médio têm espaços bem delimitados na concepção dos mesmos, conforme demonstrado nos questionários e nas entrevistas realizadas. Com isso, a formação integrada para os egressos é representada pela realização de dois cursos ao mesmo tempo: o ensino médio e o ensino técnico. Esta dualidade é demonstrada principalmente nos dados sobre suficiência/insuficiência da carga horária do curso, nos motivos apontados para realização do curso integrado, na falta de percepção de ações integradoras entre as diversas disciplinas (atribuída também à falta de otimização de integração na estrutura curricular) e nas falas dos egressos que foram entrevistados. Há poucos indícios de articulação de conhecimentos. A totalidade do curso é ignorada pelos egressos.

A articulação, a relação dialógica transdisciplinar entre as diversas disciplinas do currículo não foram manifestadas na maioria dos registros realizados, não se constituindo, portanto, como uma realidade. A fragmentação dos conteúdos, a justaposição das disciplinas, a dicotomia entre teoria e prática são características presentes de forma constante no

desenvolvimento do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, manifestadas nos registros e falas dos egressos. Para a instituição de ensino, é importante avançar na reflexão sobre qual integração se realiza de fato no curso.

O termo “integrado” foi facilmente confundido pelos egressos como curso em tempo integral. A questão conceitual sobre a integração não foi suficientemente desenvolvida ao longo do curso de forma que a maioria dos estudantes ficasse esclarecida sobre a definição e o sentido de sua formação.

O desenho do currículo do curso, refletido por meio de seu projeto pedagógico e de sua matriz curricular, não favorece as concepções integradoras, já que os documentos expressam a justaposição das disciplinas, com características restritas de conectividade entre os diversos conhecimentos. O desenvolvimento do curso se concretiza neste movimento independente das práticas pedagógicas, demarcadas também na concepção dos estudantes. A materialização do currículo integrado precisa ser significada nas práticas pedagógicas articuladas. Assim como se faz necessária a discussão e a tomada de posição quanto aos objetivos do curso Técnico em Agropecuária integrando conhecimentos humanísticos, resgatando a sua característica profissional de um cidadão não somente técnico, mas com uma capacidade de análise conjuntural do mundo em desenvolvimento. Para tanto, os professores terão que sair do isolamento, transformar-se, reaprendendo atitudes de cooperação e solidariedade para com os colegas e construir um currículo que permita a articulação de conteúdos, superando valores e preconceitos introduzidos pela disciplinaridade.

Uma das maneiras dos participantes demonstrarem a importância e a relação do curso em suas vidas foi por meio de questões em que a maioria apontou o seu nível de aprendizagem com conceito alto seguido do conceito de médio e também onde a grande maioria afirmou o curso como importante e significativo para a sua formação profissional e pessoal. Estas afirmações se relacionaram com as atividades que os egressos realizam atualmente em termos de trabalho e de estudo. Há evidências nos registros dos participantes do sentimento de conquista em relação a vida produtiva e ao prosseguimento de estudos, atribuídos à conclusão do curso, apesar da necessidade de avanço em relação as práticas integradoras.

É importante salientar que a maioria dos egressos que atua na área da formação técnica apontou a falta de prática como um aspecto negativo do curso, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho exige competências cada vez maiores do trabalhador, geralmente mais do que os conhecimentos demandados para uma ocupação específica. A formação desenvolvida na escola nem sempre dá conta das exigências do mercado capitalista. Por outro lado, a formação do profissional que ultrapassa os saberes da produção tem o papel de mediação por meio da integração entre os conteúdos teóricos e as práticas para significar a aprendizagem nas diversas dimensões sociais, para promover a ponte entre o saber e o fazer de forma crítica e consciente. A reflexão sobre as práticas e sua integração com as demais atividades

As teorias relacionadas à complexidade e à transdisciplinaridade auxiliam e dão suporte para a viabilização da articulação das diversas áreas de conhecimento para que o curso se torne integrado de fato, o que não tem ocorrido no desenvolvimento do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, de acordo com a concepção dos egressos. Existe, portanto, no desenvolvimento do curso a insuficiência de concepções e ações pedagógicas que transformem a educação profissional em educação politécnica.

Apesar da verificação da ausência de ações pedagógicas integradoras, no parecer dos egressos, o curso contribuiu de forma significativa para a vida dos estudantes em termos de trabalho e de prosseguimento de estudos. Considera-se, neste contexto, a formação do conhecimento como uma realidade em processo que envolve o todo histórico, cultural e conseqüentemente, o todo social.

A transformação da vida desses sujeitos - cuja grande maioria tem origem nas classes trabalhadoras - ganha significado na conquista dos seus projetos de vida, apoiados pela formação realizada. Por se tratar de um trabalho de cunho altamente subjetivo, existiram questões onde prevaleceu a avaliação do egresso, seu sentimento sobre o que lhe foi perguntado. É o caso da sensação de valorização pessoal diante de sua formação e dos rumos tomados a partir dela. Todos os participantes atribuem valor significativo ao que realizam na atualidade.

Reiterando o imenso valor do curso na vida dos egressos, há necessidade também de explicitar alguns aspectos de suas falas e registros, indicadores de que a produção do conhecimento na configuração da educação desenvolvida no curso precisa avançar no contexto da característica da integração.

Questões de como conviver ou como resolver possíveis conflitos no trabalho, que envolvem concepções relacionadas à ética e a moral ou abordagens relacionadas a direitos ou deveres se constituíram em temas que parecem não terem sido abordados de maneira eficiente durante seus estudos. Não existiu, na maioria dos depoimentos e registros, relatos de estudos referentes a cidadania relacionadas com práticas e valores vivenciados pelos egressos. Apesar do sentimento de independência, de crescimento pessoal afirmada pelos egressos, também ficou evidente que a formação humana, que está inscrita nas disciplinas do curso, pode se explicitar mais em seu desenvolvimento.

Se a associação entre educação e prática social for evidente no curso, ele pode refletir com mais clareza a relação entre conhecimento para o mundo do trabalho conectado com o conhecimento para as relações sociais. Neste movimento, a fragmentação tem que ser substituída pela integração, numa perspectiva hologramática dos conteúdos no processo de conhecer, na perspectiva da totalidade que envolve o processo de ensinar e de aprender.

A produção do conhecimento ocorre nas relações que se estabelecem, na dialética entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Assim, estabelecida de diálogos que envolvem teoria e prática, a formação proporciona projetos educativos na perspectiva de vida dos jovens inseridos no contexto escolar. Este viés formativo não ficou explícito nos registros dos jovens egressos, que se forma para atuar de diversas formas no universo social.

É fato que, de acordo com a óptica dos egressos, o curso foi representado como um importante instrumento no processo de determinação do lugar social e de identidade, de acordo com os projetos de vida destes jovens. O significado do curso foi expresso para além dos conteúdos escolares. Este fator é sinalizador que aprova significativamente o trabalho que tem sido desenvolvido no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Existem questões presentes no processo do curso integrado pesquisado, porém, como a dualidade entre ensino médio e ensino técnico e a fragmentação dos conhecimentos que, se superadas, podem favorecer a concepção de todos os componentes curriculares como uma unidade. O todo do currículo desenvolvido como princípio educativo para a formação integral do sujeito pode materializar a educação politécnica, que deve ser característica própria do ensino integrado.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNADIM, Márcio Luiz. **Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao Ensino Médio integrado por jovens da classe trabalhadora.** 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Paraná.

BRASIL. **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. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 23 jul. 2004. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 15/09/2013.

_____. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.** Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 19 mai. 1967. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D60731.htm>. Acesso em 15/09/2013.

_____. **Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 23 jul. 2004. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 16/09/2013.

_____. **Decreto 4.127 de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Senado Federal, Rio de Janeiro, 25 fev. 1942. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo_norma=DEL&data=19420225&link=s>. Acesso em 15/12/2014.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados a Escola de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto7566_1909.pdf>. Acesso em 15/09/2013.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao ensino Médio.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007).** Brasília: Secretaria de Educação profissional e Tecnológica, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 14/07/2015.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal,** 2009. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em 14/07/2015.

_____. Secretaria da Escola fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: A Secretaria, 2000.

_____. **Referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico.** Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio,** v. 1, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 14 dez. 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 15/06/2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília, Distrito Federal, 11 ago. 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 18/06/2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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. Casa Civil, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/leis/L9394.htm>>. Acesso em 17/07/2014.

_____. Ministério da educação. **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. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 29 dez. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 15/09/2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil, Brasília, Distrito Federal, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 10/01/2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 12/02/13.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 07/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em 21/09/14.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866>. Acesso em 22/11/2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 2/2012a**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 25/11/2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB nº 6/2012b**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em 15/12/2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Vocational Education and Development.** In. UNESCO. *International handbook of Education for Changing World of Work.* Bom, Germany, UNIVOC, 2009. P. 1307-1319. – Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional com o patrocínio da UNESCO.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Portugal: Convento de Arrábida, 1994. Disponível em <<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.org/mod/folder/view.php?id=21>>. Acesso em 20/12/2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/45/42>>. Acesso em 20/04/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia.** 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. Acesso à informação. Cidades. Espírito Santo, IBGE: 2014. Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=320460&search=%7Csan%20teresa>>. Acesso em 14/02/2015.

IFES. **O Campus Santa Teresa**, 2010. Disponível em <<http://www.ifes.edu.br>>. Acesso em 16/09/2013.

IFES. Estatuto dos Institutos Federais, Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://www.cefetes.br/internet_arquivos/minutaestatuto27mai09.pdf>. Acesso em 18/03/2014.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional. 2009-2013.** Disponível em <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf>. Acesso em 12/11/2013.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014-2019.** Disponível em <http://ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/consultas/2015/PDI/plano_de_desenvolvimento_institucional_atualizada.pdf>. Acesso em 08/07/2015.

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Santa Teresa, Espírito Santo, Set. 2009.

KUENZER, Acacia. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Acacia. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** 2. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social.** *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2001.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8 Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- _____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.
- POCHMANN, Marcio. 2004. **Educação e Trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa?** Educação e Sociedade, Vol. 25: 383-399. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21462.pdf>>. Acesso em 18/09/2013.
- Prefeitura de Santa Teresa**. História do município. Disponível em <http://santateresa.es.gov.br/>. Acesso em 02 de maio de 2015.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de, (1992). **O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha das técnicas: algumas reflexões**. CERU, Textos 3, Série 2.
- RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/07/2014.
- _____. M. N. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília, 2004.
- SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. 2.ed., Porto Alegre: Sulina, 2010.
- SANTOS, Akiko et. al. **Ensino Médio Integrado: Justaposição ou Articulação?** Texto produzido para o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: Imprensa Universitária da UFRRJ, 2013, 25p.
- SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. (orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- _____. **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- _____. Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOMMERMAN, A. **Inter ou Transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, vol.12, nº 34, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em 18/12/2014.


_____. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. SANFELICE, J.L. (Orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. 2. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

7 ANEXOS

7.1 Anexo A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 548/2015

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*Os sentidos formação integrada pela ótica de egressos de um curso técnico em agropecuária capixaba*" sob a responsabilidade da Profa. Akiko Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, processo 23083.010975/2014-82, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 24/03/2015.

Jairo Pinheiro da Silva
Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação
Jairo Pinheiro da Silva
Pró-reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
SIAPE nº 1109555

7.2 Anexo B



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

Questionário para o Egresso

I. SOBRE O EGRESSO

1. **Gênero:** () Feminino () Masculino
2. **Nacionalidade:** _____ 3. **Naturalidade:** _____ 4. **Idade:** _____
5. **Em relação a sua vida acadêmica:**
- () Apenas concluí o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.
- () Estou fazendo curso de graduação. Qual/is? _____
- () Outro. Especifique: _____

II. SOBRE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

06. O principal motivo para realização do curso foi:

- () Identificação com a área de agropecuária
- () Oportunidade de fazer o ensino médio integrado com o curso técnico em agropecuária
- () Desejo de fazer o Ensino Médio no Ifes, pela qualidade de ensino
- () A opção de fazer este curso foi determinação da minha família
- () Outro. Qual? _____

07. Relacionando o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio com a sua atuação profissional, a carga horária das disciplinas do Ensino Técnico foi suficiente para apropriação dos conhecimentos da profissão?

- () Sim () Não.

Comentário: _____

- () Não trabalho na área agropecuária.

08. Quanto ao curso em relação à sua atuação profissional ou para prosseguimento de estudos, a carga horária das disciplinas do Ensino Médio foi suficiente para apropriação dos conhecimentos das diversas áreas de conhecimento?

- () Sim () Não.

Comentário: _____

09. Durante o desenvolvimento do curso, existiam ações integradas ou articuladas entre as diversas disciplinas do currículo?

- () Existiam com frequência.
- () Existiam com pouca frequência
- () Não percebi ações articuladas entre as disciplinas.

10. Avalie o seu aprendizado durante o curso:

- () Muito alto
- () Alto
- () Médio
- () Baixo

Muito baixo

11. Indique o grau de contribuição que o curso teve na sua vida profissional e para o seu crescimento pessoal:

Foi importante e significativo para a minha formação pessoal e profissional

Foi de importância razoável para a minha formação pessoal e profissional

Foi pouco importante para minha formação pessoal e profissional

Não teve importância para a minha formação pessoal e profissional

Comentário _____

III. SOBRE A VIDA PROFISSIONAL

12. Em relação à sua vida profissional atual:

Trabalho na área de formação do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

É parcialmente relacionada à minha formação obtida por meio do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Trabalho em área diversa do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Ainda me dedico apenas aos estudos.

Atualmente não estou trabalhando nem estudando.

Outro. Qual? _____

13. O principal motivo pelo qual você não exerce atividade profissional na sua área de formação é:

Não houve oportunidade de trabalhar como Técnico em Agropecuária.

O mercado para a área de agropecuária está saturado

Não me sinto preparado para atuar na área de agropecuária

Melhor oportunidade em outra área

Não me identifico com a área

Os vencimentos financeiros são baixos.

Outro. Qual? _____

Eu atuo na área de agropecuária

14. Qual é a relação entre o seu trabalho e/ou estudo e a sua formação no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

Os estudos do curso estão fortemente relacionados com o meu desempenho nas atividades profissionais e/ou acadêmicas

Os estudos do curso tem alguma relação com o meu desempenho nas atividades profissionais e/ou acadêmicas

Os estudos do curso não tem nenhuma relação com o meu desempenho nas atividades profissionais e/ou acadêmicas

A questão não se aplica a minha situação atual

15. Como você obteve seu emprego atual?

Por meio de concurso público

Efetivação após período de estágio

Por meio de seleção curricular

Por indicação de terceiros

A questão não se aplica a minha situação atual

16. Avalie cada afirmação abaixo, utilizando valores de 0 a 5, sendo que 0 como o valor mínimo e 5 como o valor máximo:

O corpo docente do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio tinha um bom nível de conhecimento.

Os estudos desenvolvidos durante o curso foram suficientes para um bom desempenho profissional.

Os conteúdos das disciplinas foram desenvolvidos de forma adequada.

Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas tinham relação com a formação para a vida.

O curso foi importante para a minha vida profissional.

O curso foi importante para o meu crescimento como pessoa.

Comentário livre

7.3 Anexo C



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

Roteiro semiestruturado para Entrevista com o Egresso

1. O curso auxilia na sua vida profissional ou acadêmica? Como?
2. Você executa suas tarefas profissionais com segurança? Em caso positivo, como você adquiriu esta segurança? Em caso negativo o que lhe falta para adquirir confiança?
3. Que tipos de atividades desenvolvidas durante o curso foram muito válidas para a sua formação?
4. O currículo do curso favoreceu a sua prática profissional? Como?
5. O currículo do curso foi um facilitador para dar sequência aos seus estudos? Como?
6. Como você se comporta diante de supostos conflitos no trabalho?
7. Você conhece e exerce seus direitos na sua vida profissional e pessoal?
8. Você se sente valorizado em seu trabalho? Por quê?
9. Como foi a experiência de realizar um curso integrado?
10. Se pudesse retornar ao passado, você faria o curso novamente? Por quê?
11. Como você avalia o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na sua vida?