

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

DISSERTAÇÃO

**RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: UMA
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ *CAMPUS* CONCEIÇÃO DO
ARAGUAIA**

BÁRBARA PEREIRA CARMONA DOS SANTOS

2018



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

**RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: UMA
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ *CAMPUS* CONCEIÇÃO DO
ARAGUAIA**

BÁRBARA PEREIRA CARMONA DOS SANTOS

Sob orientação da Professora

Dra. Amparo Villa Cupolillo

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

**Seropédica, RJ
Fevereiro de 2018**

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

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

S237r SANTOS , BÁRBARA PEREIRA CARMONA DOS, 1982-
RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: UMA
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS CONCEIÇÃO DO
ARAGUAIA / BÁRBARA PEREIRA CARMONA DOS SANTOS . -
2018.
43 f.

Orientadora: Amparo Villa Cupolillo.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Educação e Trabalho. 2. Mundo do Trabalho. 3.
Técnico em Agropecuária. I. Cupolillo, Amparo Villa ,
1963-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

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

BÁRBARA PEREIRA CARMONA DOS SANTOS

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 22/02/2018.

Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ

Elizabete Cristina Ribeiro da Silva Jardim, Dra. SME-RJ

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ

A Deus:

Que é minha fortaleza e me ensinou a ter fé na vida.

À minha mãe (saudades eternas),

*Pelo amor, ensinamentos de vida e por tudo
de melhor que sou, pois devo a ela.*

A família e amigos,

Sem sua força, compreensão e apoio não chegaria aqui.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a minha orientadora, professora Dra. Amparo Villa Cupolillo, pela orientação, apoio, solicitude e compreensão em cada passo desse caminho.

Ao meu amigo e companheiro de jornada, professor Ms. Abel Pojo, pelo apoio, ombro nos momentos de crise (e não foram poucos), discussões teóricas e por estar sempre no meu caminho.

Ao Instituto Federal Campus Bragança, nas pessoas do professor Helton (coordenador do curso de Agroecologia na época) e do professor Abel Pojo, pela acolhida em meu estágio acadêmico e pelas inúmeras contribuições que me proporcionaram no período.

A INTEGRAR, nas pessoas da Marciliana, Everton e Márcia, pela acolhida não só na empresa como também em sua casa durante todo o período do estágio profissional. As contribuições para esse momento bem como para minha formação enquanto profissional foram inestimáveis.

Ao Instituto Federal Campus Conceição do Araguaia, por me proporcionar a oportunidade de ingresso a esse curso, pelo apoio logístico, humano e a cada colega de trabalho que ao longo dessa jornada me apoiou para que esse momento fosse possível.

Por fim, a Deus, por ser minha luz a cada passo e pela bênção dada a mim e meu pai durante o período deste curso.

RESUMO

SANTOS, Bárbara P. C. **Relações entre formação e mundo do trabalho: uma análise da percepção dos egressos do curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará *campus* Conceição do Araguaia.** 2018. 43f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

‘Educação para o trabalho’ é uma expressão recorrente em todas as legislações brasileiras que tratam do tema. Por esse motivo, sempre esteve presente nas discussões entre seus estudiosos e conta com extensa produção. Na maior parte dela, encontra-se a crítica à dicotomia entre a educação voltada para os filhos das famílias ‘abastadas’ e para os filhos dos trabalhadores, além do indicativo das consequências que esse tipo de educação gera e gerou em nossa sociedade. A presente pesquisa se propôs a identificar a percepção que os egressos do curso técnico em Agropecuária formados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA *campus* Conceição do Araguaia apresentam acerca da formação ao longo do curso, bem como a aplicação desta no mundo do trabalho. Com isso, objetivou-se averiguar, dentro do universo de egressos que esse curso já formou, os que permanecem no mundo do trabalho da área de formação, bem como sua leitura sobre a aplicabilidade do que estudaram durante o curso em suas atividades profissionais cotidianas. A fim de alcançar esse objetivo, a metodologia de campo proposta foi dividida em duas etapas. A primeira delas foi censitária com 51 egressos, dos quais 31 foram efetivamente localizados. A eles, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e uma questão final condicionante para continuar a participar, que tratava da atuação no mundo do trabalho na área de formação. Os cinco egressos que responderam positivamente a essa questão foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada sobre o tema da pesquisa propriamente dito. Desses, apenas quatro entrevistas foram de fato consideradas. Como o estudo foi realizado sob a orientação do Paradigma Indiciário, as conclusões basearam-se não apenas nas respostas dos questionários e entrevistas, como também nos indícios observados em campo durante o processo de coleta dos dados. Uma das principais conclusões da pesquisa é que o curso não está, até o momento e por motivos diversos, alcançando o público-alvo de formação na área, que são os trabalhadores rurais da região. Além disso, concluiu-se que os egressos que de fato atuam na área após o período de formação avaliam que os conhecimentos construídos durante o curso deram a base para sua atuação profissional e são sua principal ferramenta de trabalho.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Mundo do Trabalho. Técnico em Agropecuária.

ABSTRACT

SANTOS, Bárbara P. C. **Relationship between training and the world of work: an analysis of the graduates of the technical course in agriculture of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará campus Conceição do Araguaia.** Seropédica (RJ): 2018. 43p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

'Education for work' is a recurring expression in all Brazilian legislations dealing with the subject. For this reason, it has always been present in the discussions among scholars, and it counts on extensive production. In most of its part lies the critique of the dichotomy between education directed to the children of 'affluent' families and the workers' children, as well as signs of the consequences that this kind of education has produced in our society. Considering this, this study aimed to identify, inside the universe of graduates of the technical course in agriculture of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará, Conceição do Araguaia campus, the ones that remain in the world of work of the training area as well as the application of what they learned in the course during their everyday professional activities. In order to achieve this goal, the proposed field methodology was divided in two parts, the first one by census with 51 graduates, of whom 31 were effectively located. For those, a questionnaire with closed questions was applied, with a final question conditioning to continue participating, that dealt with the acting in the world of work in the training area. The five graduates who positively answered to this question were invited to participate in a semi-structured interview about the research topic itself. From those, only four interviews were actually considered. As the study was held under the guidance of Evidential Paradigm, the conclusions were based not only on the answers of the questionnaires and interviews, but also on the evidences observed in field during the process of data collection. One of the main conclusions of the research is that the course is not, at present and for diverse reasons, reaching the target group of training in the area: the agricultural workers in the region. Furthermore, it was concluded that the graduates who actually work in the area after the training period evaluate that the knowledge built during the course provided them the basis for their professional performance and are their main work tool.

Keywords: Education and Work. World of Work. Technician in Agriculture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola.

CONDAF – Conselho de Diretores das Escolas Agrotec Federais.

DEA – Diretoria de Ensino Agrícola.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFPA – Instituto Federal do Pará.

IF's – Institutos Federais.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LULA – Luiz Inácio Lula da Silva.

MA – Ministério da Agricultura.

MEC – Ministério da Educação.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Número de assentamentos criados, de acordo com ano e governo..... 18
- Tabela 2:** Turmas do curso técnico em Agropecuária formadas no campus, com ano de início e quantitativo de alunos. 19
- Tabela 3:** Experiência profissional dos egressos, em relação ao período de formação.....24

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	3
2.1	A Educação Agrícola no Brasil	3
2.2	A educação gerida pelo MEC - Educação Agrícola sob a tutela do MEC/COAGRI... ..	4
2.3	A LDB e a criação dos Institutos Federais	7
3	DESENVOLVIMENTO	10
3.1	Desenvolvimento e crescimento: igualdades conceituais e diferenças	10
3.2	Educação e trabalho	12
3.3	Mundo do trabalho	14
4	METODOLOGIA	17
4.1	Local da pesquisa.....	17
4.2	Sujeitos da pesquisa.....	19
4.3	Paradigma norteador da pesquisa	19
4.4	Procedimentos	22
4.5	Resultados e discussão	22
4.5.1	Primeira etapa da coleta de dados: questionário.....	22
4.5.2	Segunda etapa da coleta de dados: entrevista.....	25
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
6	REFERÊNCIAS	34
7	APÊNDICES	36
	Apêndice I – Questionário da primeira fase da pesquisa.....	37
	Apêndice II – Roteiro da entrevista.....	40
	Apêndice III –TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	42

1 INTRODUÇÃO

A educação agrícola tem suas origens no Brasil Império, como explica Feitosa (2012), e sua evolução sempre esteve ligada aos interesses políticos e econômicos que sustentavam o país. O ramo da educação que está diretamente ligado ao setor produtivo que sustentou o Brasil deveria ter sido prioridade nas políticas educacionais, mas, como será possível perceber neste trabalho, isso não necessariamente foi uma realidade ao longo dos anos.

A institucionalização da educação agrícola (ou das Ciências Agrícolas) foi um dos primeiros assuntos de interesse nacional, por sua importância econômica para o país. Contudo, as análises a que se propõe esse trabalho têm foco inicial no ano de 1960, momento em que, segundo Feitosa (2012), a agricultura brasileira sofreu alterações em sua organização produtiva, quando passou a implementar novas técnicas e tecnologias de produção por meio de uma política de crédito agrícola, período também conhecido como “Revolução Verde”. Esse período indicou uma série de mudanças que, em nível mundial, alteraram profundamente não somente os sistemas produtivos, mas também a forma de a sociedade se relacionar com esses sistemas.

À luz desses acontecimentos, a formação dos profissionais que estavam se capacitando para atuar neste setor foi completamente alterada. Para os fins da pesquisa apresentada em detalhes na presente dissertação, o foco de análise se voltou para os técnicos em agropecuária, com o objetivo de compreender como os profissionais da área formados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará *campus* Conceição do Araguaia percebem a formação, o mundo do trabalho para o qual se capacitaram e como vivenciam a aplicação de seus conhecimentos no exercício da profissão.

Pesquisas na área educacional envolvendo egressos enfrentam inúmeros obstáculos, dentre eles os de localização dos sujeitos para a participação e sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Por outro lado, pesquisas como essa são de extrema relevância em inúmeros aspectos, já que a percepção dos egressos de um curso pode demonstrar como socialmente a formação é vista, além de fornecer elementos para reflexão e um *feedback* para a própria instituição.

O município de Conceição do Araguaia, que sedia a instituição formadora dos egressos pesquisados, está situado no sudeste do estado do Pará, com uma população de 45.557 habitantes, segundo o último Censo de 2010, e população estimada para o ano de 2017 de 46.571 habitantes, ainda de acordo com o IBGE (BRASIL, 2017). Segundo o INCRA, o município conta hoje com 35 assentamentos, formados por 4.348 famílias. Para uma localidade com tantos assentamentos, que têm uma economia baseada na agricultura, entender a relação dos técnicos em agropecuária formados pela única instituição pública da região que oferta tal formação com o mundo do trabalho se torna relevante não só para a área educacional, como também para o setor produtivo.

Com o objetivo de identificar qual a percepção que os egressos têm do mundo do trabalho, de sua formação e de como são estabelecidas suas relações com esse mundo de trabalho, o presente trabalho está organizado em 5 capítulos, conforme descrito abaixo.

Após essa introdução no capítulo 1, o capítulo 2 apresenta um breve resgate sobre a educação agrícola, iniciando a análise nos anos 60, período no qual essa modalidade de educação sofreu as maiores mudanças. Em seguida, ainda no mesmo capítulo, são mostradas a evolução da legislação e da formação dos técnicos em agropecuária, com ênfase na criação da rede federal de educação técnica e nos principais motivos que levaram essa rede a se apresentar como nos dias atuais.

Na sequência, o capítulo 3 apresenta uma discussão sobre desenvolvimento. Por ser este um tema amplo e discutido por várias áreas do conhecimento, o presente trabalho o aborda na perspectiva de qual teria sido o ‘desenvolvimento planejado e executado’ para a região onde se encontra o município. Ainda no terceiro capítulo, é dada a ênfase às relações desses conceitos de desenvolvimento com o mundo do trabalho que estes egressos encontram ao se formar.

No capítulo 4, a metodologia selecionada para o desenvolvimento da pesquisa é apresentada de maneira detalhada, iniciando com a apresentação do local e dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, explica-se por que o paradigma indiciário foi o norteador da pesquisa, passando então para a descrição das etapas de campo que organizou a amostra, sendo a primeira etapa censitária para a seleção dos cinco sujeitos que, por seu perfil, compuseram a fase de entrevistas.

No capítulo 5, o último deste trabalho, as considerações finais são apresentadas, evidenciando muito do que ainda precisa ser feito para que esta formação alcance o público que justifica a oferta do curso na região. Da mesma forma, percebe-se que os egressos com perfil de origem no setor produtivo de que trata o curso permanecem e reconhecem a importância da oferta dessa formação na região.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se uma leitura sucinta dos principais marcos históricos e conceituais que descrevem a implantação e o desenvolvimento da educação agrícola no Brasil. Remontando essa trajetória, é possível compreender quais as motivações que a fizeram ora ser alvo de tanta atenção e investimentos e ora ser esquecida e tratada como uma modalidade em pé de igualdade com as demais formações. Independente do momento histórico, o que fica claro é que as questões políticas e econômicas determinam seu percurso.

2.1 A Educação Agrícola no Brasil

A educação no Brasil no período colonial era função dos jesuítas, como explica Ribeiro (2003). Essa educação era voltada às Letras e ao estudo das Ciências Humanas, tinha caráter propedêutico e era destinada às classes emergentes, mesmo que neste período a economia brasileira fosse agroexportadora baseada no tripé agrário, latifundiário e extrativista. Assim, a educação colonial estava afastada do mundo do trabalho e com isso excluía escravos, mulheres e agregados, o que demonstra o descaso dos dirigentes com a educação profissional nesse período.

O cenário continua sem alterações mesmo após a independência do Brasil. Para Sobral (2009), o Decreto nº 8.319 de 1910 foi a primeira regulamentação do ensino agrícola no Brasil, no Ministério da Agricultura, Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), que o organizou em quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Médio, Aprendizagens Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. A preocupação central dos educadores da Primeira República, ligados ao movimento da Escola Nova, centrava-se na constatação que as políticas educacionais estavam direcionadas ao meio urbano, o que contribuía para acentuar o êxodo rural. No entender de Vanilda Paiva, para esses educadores era necessário “[...] fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, e para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à ‘cultura rural’”. (apud SOBRAL, 2009, p. 83).

Já a primeira lei que é considerada por muitos autores como um marco legal no ensino agrícola no país data de 20 de agosto de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Decretada após a ditadura do então presidente Getúlio Vargas, veio em uma conjuntura que culminou na promulgação de normatizações para lhe fazer cumprir enquanto política pública. Essa afirmação pode ser feita considerando o que coloca Teixeira ao explicar que

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (TEIXEIRA, 2002, p. 4).

Um dos exemplos de legislação complementar que teve como objetivo garantir que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola fosse implementada enquanto política pública foi o Decreto nº 9.614, que estabeleceu as disposições transitórias para as instituições de ensino agrícola se adequarem a esta lei.

Outro exemplo de legislação ligada à Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi o Decreto nº 21.667 de 1946, que regulamentou o currículo do ensino agrícola e também separou a cultura geral da cultura técnica. Segundo Feitosa, isso aconteceu por essa lei

...implementar uma educação diferenciada para a classe trabalhadora, a partir do momento em que amarra a mobilidade entre os níveis da educação a cursos da mesma área, ou seja, o filho do agricultor que ingressava na educação técnica agrícola, só poderia chegar ao nível superior de formação se seguisse os estudos na mesma área de formação. (FEITOSA, 2012, p. 56).

Feitosa (2012), ao expor o que previa o decreto que regulamentou o currículo do ensino agrícola, ressalta que mesmo depois da constatação da necessidade da formação do trabalhador ligado ao setor produtivo da agricultura, a distinção entre a formação que seria dada a esses trabalhadores e às demais formações profissionais do período era grande. Condicionar o trabalhador agrícola a seguir os estudos na mesma área de formação se deu não apenas para especializar essa mão-de-obra, mas também para impedir a mobilidade entre as áreas do conhecimento aos que chegassem a iniciar sua formação educacional nesta área.

2.2 A educação gerida pelo MEC - Educação Agrícola sob a tutela do MEC/COAGRI

Nenhuma das ações ou normativas relacionadas à educação agrícola apresentadas até então pode ser atribuída ao Ministério da Educação – MEC. Esse ensino só passou a ser normatizado pelo MEC a partir de 1967, quando o mesmo criou a Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, que implementou a metodologia do sistema “escola-fazenda”, que tinha em sua base pedagógica o ensinar através da prática, como sugere o nome.

A gestão dessa modalidade de ensino pelo MEC coincidiu com a tradução do livro de Schultz “O Capital Humano”, que apresentou uma teoria que teve impacto expressivo no Terceiro Mundo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para reduzir as desigualdades sociais e para aumentar a renda dos indivíduos, como explica Frigotto (1989). Essa teoria foi acompanhada pela modernização da produção, introduzida no Brasil nesse período e acompanhada da chamada “Revolução Verde”.

Nesse período, ocorre a criação de muitas escolas Agrotécnicas Federais, assim como a definição de uma nova política para o ensino técnico agrícola baseado na Lei nº 5.692/71. Em 1973, a partir do Decreto nº 72.434, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, com a finalidade de “proporcionar, nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola” do MEC.

A dicotomia que sempre existiu na educação, segundo Mendonça (2006), é facilmente identificada nas legislações aqui apresentadas e favorece os filhos dos mais ricos e desfavorece os filhos dos mais pobres. É apresentada como se os filhos dos ricos tivessem mais necessidade, condições intelectuais de aprender e oportunidades de aplicar tais conhecimentos. Esta dicotomia é, em muitos momentos, base não só do surgimento como da expansão da necessidade da educação técnica.

Como exemplo de legislação que reforça essa dicotomia citada por Feitosa (2012), há o Decreto nº 2.208/97, que apresenta a separação da formação acadêmica da Educação Profissional, que atende muito mais a interesses imediatistas de empresários e de órgãos internacionais ligados ao setor do que a perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.

Os impactos da aplicação do Decreto nº 2.208/97 foram debatidos principalmente pelos sindicatos de profissionais ligados à educação que defendiam a proposta da formação

politécnica. Como esse decreto reforça a dualidade estrutural do Ensino Médio (separando-o do Profissional), impossibilita a tentativa de se construir um currículo integrado.

Os debates citados acima apoiam uma reforma na educação que passa a ser defendida por várias camadas da população. Porém, não se pode ignorar que a “proposta de reforma visava atender a necessidade do grande capital, tanto urbano como agroindustrial em sua reestruturação”. (Sobral 2009, p. 32). A tecnologia de ponta (entendida como dominante) requerida nesse processo demandava também a formação de profissionais polivalentes.

A fim de entender as mudanças no processo de produção agrícola brasileiro, vale ressaltar o que apresenta Feitosa (2007) quanto à diferença entre modernização da agricultura, industrialização da agricultura a formação dos complexos agroindustriais. Esses três conceitos são entendidos, segundo o autor, da seguinte forma:

Por **modernização da agricultura** se entende basicamente a mudança na base técnica da produção agrícola. É um processo que ganha dimensão nacional no pós-guerra com a introdução de máquinas na agricultura (tratores importados), de elementos químicos (fertilizantes, defensivos, etc.), mudanças de ferramentas e mudanças de culturas ou novas variedades. É uma mudança na base técnica da produção que transforma a produção artesanal do camponês, à base da enxada, numa agricultura moderna, intensiva, mecanizada, enfim numa nova maneira de produzir. **A modernização da agricultura no Brasil é, pois, um processo ‘antigo’.** (...).

A **‘industrialização da agricultura’** envolve a ideia de que a agricultura acaba se transformando num ramo de produção semelhante a uma indústria, como uma ‘fábrica’ que compra determinados insumos e produz matérias-primas para outros ramos da produção. O camponês produzia em ‘interação com a natureza’ como se esta fosse seu ‘laboratório natural’. Trabalhava com a terra com os insumos e ferramentas que tinha a seu alcance, quase sempre produzidos na própria propriedade. A agricultura industrializada, ao contrário, está conectada com outros ramos da produção; para produzir ela depende dos insumos que recebe de determinadas indústrias; e não produz mais apenas bens de consumo final, mas basicamente bens intermediários ou matérias-primas para outras indústrias de transformação.

A **industrialização da agricultura** brasileira é um processo (...), pós 65. (...). A partir do momento em que a agricultura se industrializa, a base técnica não pode regredir mais: se regredir a base técnica, também regride a produção agrícola.

O longo processo de transformação da base técnica – chamado de modernização – culmina na própria industrialização da agricultura. Esse processo representa a subordinação da Natureza ao capital que, gradativamente, liberta o processo de produção agropecuária das condições naturais dadas, passando a fabricá-las sempre que se fizerem necessárias. (...).

(...), no período pós-75 temos a constituição do que vem se chamando de **complexos agroindustriais**. São vários complexos que se constituem, ao mesmo tempo em que a atividade agrícola se especializa continuamente. (...). (...).

Esse processo envolve a substituição da economia natural por atividades agrícolas integradas à indústria, a intensificação da divisão do trabalho e das trocas intersetoriais, a especialização das exportações pelo mercado interno como elemento central da alocação dos recursos produtivos no setor agropecuário. (Feitosa 2007, p. 113-116).

Essa diferenciação é de suma importância para entender o que acontece no Brasil quando ocorre a tecnificação da agricultura, originária da modernização do campo pelos meios de produção do industrialismo, cujo processo que se engendra na “Revolução Verde”. São acontecimentos que vão mudar paradigmas de formação dos técnicos agrícolas, “que para atender ao desenvolvimento das forças produtivas no campo, inseriram no processo de produção agropecuária novas exigências do aumento de produtividade, calcada na incorporação de insumos industrializados” (Feitosa, 2007, p. 121). O autor cita quais seriam esses insumos:

- Da indústria química: adubos, fertilizantes, corretivos, inseticidas, germicidas, fungicidas, herbicidas, etc;
- Da indústria mecânica: máquinas e implementos agrícolas, tratores, peças de reposição e de manutenção;
- Da indústria de ração: suplementos alimentares, rações especializadas e componentes para formulação de novas rações;
- Da indústria farmacêutica: vermícidias, vacinas, soros, anestésicos e medicamentos em geral para tratamentos veterinários;
- Da indústria de limpeza: material para desinfecção de ambientes coletivos.

Sobral (2009) explica de maneira mais objetiva o que foi a chamada “Revolução Verde”:

Em essência, tratava-se, no momento, de tornar a agricultura menos dependente da dotação de recursos naturais, atrelando as suas condições de reprodução à incorporação de insumos e bens de capital gerados em um setor específico da indústria, implicando o estabelecimento de ligações estreitas, concomitantemente à edificação e reorganização das relações com a indústria processadora de produtos agrícolas. (SOBRAL, 2009, p. 92).

A maneira de atrelar a produção agrícola nacional ao setor da indústria necessitou da vinculação do capital estatal, linhas de financiamento, entre outros. Delgado explica que

... a partir desse conjunto de políticas, o Estado executou planejamento indicativo, engendrando novas formas de desenvolvimento capitalista na agricultura. De um lado, moldou e aprofundou as relações de integração técnica entre agricultura e indústria, a montante e a jusante. De outro, estimulou a integração de capitais ‘mediante a fusão de capitais multisetoriais operando conglomeradamente, processo que é decididamente apoiado pelas políticas de corte multisetorial (comércio exterior, tabelamento de preços, incentivos fiscais etc) e de fomento direto (crédito rural, política fundiária, tecnologia e desenvolvimento rural integrado)’. (DELGADO, 1985 apud MAZZALI, 2000, p. 24).

A citação acima esclarece em detalhes como o Estado se posiciona em relação ao processo de ‘desenvolvimento’ que estava se estabelecendo no Brasil, como consequência dos acontecimentos descritos. “Em outras palavras, foi o Estado enquanto financiador e articulador dos diferentes interesses que garantia e gerenciava um padrão no direcionamento das relações entre os agentes, conferindo, dessa forma, um dado ‘estilo’ ao processo de modernização” (MAZZALI, 2000, p. 24).

Retornando ao papel direto da COAGRI, a fim de “esclarecer como as políticas para a formação de ‘novos’ técnicos em Agropecuária articulavam com esta nova demanda” (FEITOSA, 2007, p. 102), é preciso considerar o que apresenta o mesmo autor quando explica que com

... o intuito de compatibilizar o ensino agrícola de 2º grau com a Lei 5692/71 e com as propostas de modernização da agricultura brasileira, técnicos do Departamento do Ensino Médio (DEM) e especialistas do Departamento de Ensino Agrícola da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaboraram o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau. (FEITOSA, 2007, p. 102).

O plano citado foi justificado pelo momento econômico pelo qual passava esse setor produtivo, e o autor vai esclarecer ainda que

... a prioridade de formação de mão-de-obra para atender à conjuntura atual do País recai na formação de um técnico que possa colaborar na solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria,

procedendo assim como agente de produção. Simultaneamente o mesmo profissional poderá atuar como agente de serviço para atender ao mercado de trabalho junto às empresas que prestam serviços aos agricultores. (Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau, 1973, apud SIQUEIRA, 1987, p. 92).

Ainda no mesmo documento, é apresentado de maneira específica quais seriam as atribuições esperadas dos técnicos em agropecuária que tivessem esse novo ‘modelo’ de formação:

Através de cursos profissionalizantes, as escolas de 2º grau deverão preparar pessoal qualificado a fim de contribuir para:

- melhorar os níveis de produtividade;
- promover especialistas para melhorar a distribuição de renda no meio rural;
- propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno;
- garantir o aumento de capital e mão-de-obra para o desenvolvimento econômico geral;
- promover a integração econômica e social pela ampliação da capacidade de absorção de produtos não-agrícolas. (Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau, 1973, apud SIQUEIRA, 1987, p. 94, **negrito nosso**).

Esse profissional que passa a ser demandado na base do novo modelo de industrialização da agricultura nacional precisava ser formado, e a educação enquanto função do Estado vai desempenhar tal papel. Isso é mostrado por Santos, quando afirma que “Naquele momento, (...) o capital atribuía ao poder público o papel de protagonista das ações educacionais formais” (SANTOS, 2004, p. 1).

2.3 A LDB e a criação dos Institutos Federais

Neste tópico, pretende-se apresentar como o Estado, por meio do MEC, trata a educação agrícola, quando passa a gerir todas as formações técnicas com os mesmos instrumentos, tendo em vista que até esse momento isso não acontecia, como já foi comentado neste trabalho. Além disso, serão pontuados os acontecimentos que se desenrolaram e as questões que levaram à criação dos Centros Federais de Educação e Tecnologia - CEFET’s e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF’s.

Para iniciar a análise exposta acima, parte-se da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB no país.

Em 1961, entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), que estabelece o ensino em três fases: primário, secundário e superior. Sendo que o ensino secundário era composto de dois ciclos: ginásial e colegial, como anteriormente. As escolas de iniciação agrícola e mestría agrícola se agruparam sendo chamadas de Ginásio Agrícola, mantendo a emissão do certificado de Mestría Agrícola, e as escolas agrícolas do segundo ciclo passaram a ser chamadas de Colégios Agrícolas, emitindo, somente, o título de Técnico em Agricultura. (FEITOSA, 2012, p. 122).

A promulgação da primeira LDB acontece em paralelo a uma crescente necessidade de mercado. Feitosa (2012) esclarece que, com um novo modelo “modernizador” do regime militar, a Revolução Verde e os acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos da América, nas décadas de 1960 e 1970, as escolas agrícolas passaram a se preocupar com a formação de um profissional técnico que atendesse às demandas das inovações introduzidas por essa nova forma de se produzir.

Como ainda ressalta o autor, não era só o que se ensinava a esses profissionais que estava sendo modificado, mas também em quanto tempo esses profissionais estariam no mercado e aptos a suas funções, o que passou a ser um ponto chave na trajetória desta formação. Podemos identificar isso nas palavras do autor:

... houve uma identificação de que esse setor produtivo “demandava” um crescimento na oferta de profissionais para atuarem como extensionistas rurais, ou melhor dizendo, “vendedores” dessa nova tecnologia (adubação química, mecanização agrícola motorizada, implementos e máquinas agrícolas, inseminação artificial, entre outras). Dessa forma, os técnicos de nível médio, por terem uma formação rápida, em relação aos de nível superior, e direcionada à aplicação e execução de novas tecnologias advindas da modernidade agrícola, eram os imediatamente necessários para o projeto de desenvolvimento agrícola no Brasil, à época. Dessa maneira, ao crescer a necessidade de técnicos, cresce também a demanda, por parte do setor agroindustrial, por novas instituições que tratem dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, de docentes para os mesmos. (FEITOSA, 2012, p. 58).

A partir de então, várias alterações aconteceram na formação do técnico que atuaria nesse setor produtivo. Ressalta-se aqui a Lei 5692/71, que transformou o ensino de segundo grau em ensino profissionalizante e que, em 1973, serviu como base para a construção do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Segundo Grau. Esse plano atribuiria duas funções principais para o técnico agrícola: de “agente de produção”, destinado a trabalhar na administração da propriedade de terceiros, e de “agente de serviços”, prestando serviços para um profissional de nível superior ou trabalhando como extensionista, servindo como ponte de apoio entre pesquisadores e produtor rural (SIQUEIRA, 1987).

Com a reorganização da educação voltada à formação agrícola apresentada até então, o Brasil vai experimentar o caminho inverso quando esse setor produtivo entra em crise, o que Mazzali (2000) chama de “o processo recente de reorganização agroindustrial”. Para o autor, nesse momento o papel do Estado também se modificou e a necessidade de uma política específica para a formação de técnicos em agropecuária passa a inexistir. Portanto, a extinção da COAGRI seria uma das expressões de um processo de transformação na própria estrutura do capital.

Com a extinção da COAGRI em 1986, o ensino técnico agrícola ficou subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG) - sua equivalente atual é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Desde então, o ensino agrícola de nível médio é tratado no conjunto dos demais cursos técnicos, sem que haja algum espaço específico e formal de coordenação dessa modalidade de ensino, na estrutura do Estado.

Na tentativa de recuperar o lugar de representação e manter a identidade das instituições que trabalhavam com o ensino técnico agrícola, os dirigentes das escolas agrotécnicas federais se organizaram e criaram, em 1987, o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF) (FEITOSA, 2012, p. 101).

Durante a década de 1990 e início da de 2000, o CONDAF exerceu sua tarefa de representação política dessas instituições, junto ao Ministério da Educação. Entretanto, como destacam Koller e Sobral (2010), “por ser um conselho representado por diretores de escolas agrotécnicas, predominava, em muito, interesses dos próprios gestores e das suas relações políticas individuais”. (p.227).

É importante ressaltar que, apesar da identidade que a COAGRI imprimiu para o ensino agrícola, sendo criada durante o regime militar, instituiu nas escolas uma cultura educacional pouco crítica e direcionou para a escola fazenda uma matriz produtiva voltada ao agronegócio. Nesse sentido, as ações dos gestores no interior

das escolas seguiram a mesma lógica construída pela COAGRI. (FEITOSA, 2012, p. 227).

O CONDAF seguiu defendendo os interesses dessas instituições, e, com o objetivo de federalizar a educação agrícola, conseguiu um importante passo quando, em 1999, as Instituições Federais de Educação tornaram-se os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's, passando a ofertar cursos técnicos profissionalizantes e cursos superiores de tecnologia.

Menos de dez anos depois, o objetivo de federalizar essa modalidade de ensino foi reforçado com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008. No Pará, o Instituto foi criado pelo Art. 5º, inciso XX, desta mesma lei, sendo composto pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFIC) e de Marabá (EAFMB), as quais atuam na rede federal de educação profissional há mais de cem anos, com exceção da EAFMB, criada em 2008.

Os Institutos Federais são implantados com inúmeras distinções de qualquer outra instituição de ensino existente no país. A exemplo disso, seu objetivo, apresentado na seção III da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, é definido como

... ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; ...ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;... (BRASIL, 2008).

Ao longo de todos os documentos oficiais vinculados a essa instituição, a reafirmação do vínculo da educação com o trabalho e do papel dessa instituição com o desenvolvimento local nas suas áreas de atuação pode ser encontrado na chamada pública que cria a rede e nas suas diretrizes e concepções. No tópico que trata da relação entre o desenvolvimento local e regional e os Institutos Federais, encontra-se a afirmação de que “Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal”. (BRASIL, 2010, p. 20).

Ainda neste mesmo documento, é apresentado o tópico “Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais”, que em seu texto contextualiza toda uma visão do papel da ciência e da tecnologia no ‘desenvolvimento dos postos de trabalho’ no país, além de ressaltar o papel do Brasil ao longo da história nos momentos de maior avanço do capitalismo, para chegar à afirmação de que os investimentos que estão sendo aplicados na criação dos Institutos visa diretamente alcançar o desenvolvimento tecnológico que impulse o país e seu ‘trabalhadores’ a despontar, em colocação, no cenário mundial.

3 DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, apresenta-se uma visão geral do conceito de desenvolvimento, usado como referência neste trabalho, e os pontos em comum e as diferenças do conceito de crescimento. Com base na diferença desses dois conceitos, analisa-se a ocupação de Conceição do Araguaia e qual modelo de desenvolvimento se busca para esse município, já que contribuir para a construção desse desenvolvimento é um dos objetivos do Instituto Federal do Pará segundo sua lei de criação, conforme visto no capítulo anterior.

3.1 Desenvolvimento e crescimento: igualdades conceituais e diferenças

A relação entre os assentamentos e o modelo de desenvolvimento que o município busca é enfatizado principalmente pela fase na qual a maior parte desses assentamentos foram criados, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, dentro do movimento e discurso desenvolvimentista do período.

Um dos primeiros sentidos atrelados ao desenvolvimento foi a ideia de progresso, que tem suas raízes na Europa do século XVIII em três correntes do pensamento com uma visão otimista. A primeira é a iluminista, que lê a história como uma marcha progressiva para a vitória e com a hegemonia do racionalismo cartesiano. A segunda é o darwinismo social, que coloca a sociedade como sendo regida pela seleção dos mais aptos. Por fim, a terceira, com a ideia de melhor bem-estar pela acumulação de riqueza, está ligada ao desenvolvimento da ciência econômica (FURTADO, 2000).

A ideia de progresso baseada nas três correntes acima citadas se expande pelo mundo nos séculos XVIII e XIX, como explicam Rotta e Reis:

... a burguesia se afirmou no poder a partir da Europa Ocidental e expandiu a ideologia de progresso pelo mundo, desagregando os antigos modos de vida e consolidando uma visão de sociedade alicerçada na liberdade individual, no livre mercado, no contrato social, na ciência racional, na técnica e na indústria. A expansão do projeto burguês, sob a ideologia do progresso, intensificou suas contradições. Ao mesmo tempo em que se tornou hegemônico, demonstrou seus limites. (ROTTA e REIS, 2007, p. 317).

A crise que intensificou a 'ideia de progresso' mundialmente acarretou inúmeros 'problemas sociais'. "Uma riqueza nunca vista passou a ser companheira inseparável de uma pobreza nunca vista" (POLANYI, 2000, p. 126-127). Esse fator gerou a insegurança dos trabalhadores no século XIX, como apresentam Rotta e Reis:

A insegurança de não saber, no início da semana, quanto iriam levar para casa na sexta-feira. Não sabiam quanto tempo iriam durar no emprego atual e, se viessem a perdê-lo, quando iriam encontrar outro e em que condições. Não sabiam que acidentes ou doenças iriam afetá-los e o que iria acontecer com eles quando ficassem incapacitados para o trabalho. Para os camponeses, além dos fenômenos naturais, passaram a enfrentar a insegurança de até quando iriam permanecer na terra onde estavam. (ROTTA e REIS, 2007, p. 318).

Diante do cenário da "Revolução Industrial" e de todos os problemas dela advindos, as questões sociais passam a ser vistas como questões políticas e não mais naturais. Isso aconteceu quando, segundo Rotta e Reis

os pobres passaram a não aceitar mais a situação de forma resignada e conformada, mas passaram a protestar, das mais diversas formas, constituindo-se em uma ameaça real às instituições sociais existentes. A politização dos “problemas sociais” é que os transforma em “questão social”. Aspectos que, anteriormente, eram tratados como naturais, individuais ou, no máximo, como decorrentes como disfuncionalidades ou desequilíbrios momentâneos da sociedade, passaram a ser polemizados publicamente e postos como decorrentes do conflito de classes e da lógica de reprodução da sociedade de classes. (ROTTA e REIS, 2007, p. 318).

Em meio ao cenário até aqui descrito, sobre riquezas e pobreza extremas, Souza (1993) aponta a existência de duas correntes de pensamento econômico sobre o tema. A primeira encara o crescimento como sinônimo de desenvolvimento, enquanto a segunda compreende crescimento como condição indispensável para o desenvolvimento, mas não suficiente.

Já para Rotta e Reis (2007), o desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. Para eles, desenvolvimento nada mais é do que o crescimento – incrementos positivos no produto e na renda – transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras.

Diante dessas ideias e mesmo com tanta controvérsia, o crescimento econômico, apesar de não ser condição suficiente para o desenvolvimento, é um requisito para a superação da pobreza e para construção de um padrão digno de vida.

Para além das análises de cunho apenas econômico, após o levante das classes trabalhadoras no período pós-Revolução Industrial, o mundo vivencia a crise nos modelos de desenvolvimento hegemônicos no pós-guerra e o surgimento da necessidade de compreensão do ‘desenvolvimento humano’, que acontece após os anos 1980. Além disso, os debates no final do século XIX em torno do ‘desenvolvimento regional’ (Rota e Reis, 2007) ampliam a abrangência dos elementos que compõe a discussão acerca do tema.

A ideia de desenvolvimento nasceu associada ao projeto de modernidade, que previa a emancipação do ser humano e da sociedade em relação aos preceitos da tradição, do pensamento mágico e da religião, por meio da afirmação da capacidade do ser humano de gerir sua própria historicidade pelo uso da razão. Assim, a modernidade rompe com as formas tradicionais de pertencimento e proteção social, exigindo a produção de novos mecanismos e instrumentos que deram origem às políticas sociais. Portanto, desenvolvimento e políticas sociais são produto da modernidade e como tais devem ser relacionados e analisados (ROTTA e REIS, 2007).

Porém, esse projeto de modernidade ainda apresenta a ideia de um desenvolvimento associado exclusivamente ao progresso material, decorrente de uma visão positivista que só enxerga desenvolvimento no crescimento de taxas e indicadores econômicos. Também há a crença do progresso linear e tecnicista, características, aliás, da própria modernidade (HARVEY, 1998).

Por outro lado, já é possível encontrar neste período correntes que tratam a dimensão humana do desenvolvimento, que está fundamentada na valorização das pessoas em sua plenitude e que supõe crescimento econômico não como fim, mas como meio de reduzir as privações e as aflições humanas (TORRAS, 1995).

E ainda pode-se citar o desenvolvimento local como modelo que coloca o homem não só como beneficiário do desenvolvimento, mas como protagonista dele. É possível constatar isso quando Torras coloca que “o verdadeiro diferencial do desenvolvimento local não se encontra em seus objetivos (bem-estar, qualidade de vida, endogenia, sinergias, etc.), mas na

postura que atribui e assegura à comunidade o papel de agente e não apenas de beneficiária do desenvolvimento” (TORRAS, 1995).

O entendimento do conceito de desenvolvimento local e das diferenças entre os conceitos de desenvolvimento e crescimento são de extrema relevância neste trabalho, que tem em seus objetivos a compreensão não só da formação do técnico em agropecuária, mas também de como a instituição estudada, que é responsável por essa formação, entende essa formação e quais funções sociais são atribuídas a esse profissional, bem como a verificação da efetivação ou não desses papéis sociais por esses profissionais.

3.2 Educação e trabalho

A educação brasileira sempre teve um caráter dualista, o que pode ser constatado ao observar que, para os filhos da classe dominante, dos donos do capital, era ofertado uma educação de caráter humanístico, alcançando os níveis mais altos de formação e visando a ascensão aos cargos dirigentes. Já para os filhos dos trabalhadores, a educação era interessada, pragmática, voltada para o treinamento do trabalhador para alguma tarefa específica do processo produtivo e a conformação do corpo para assumir uma função no mundo do trabalho que não requeira maior esforço intelectual (CARNEIRO, 2010, p. 52).

Remontando às origens desse modelo educacional, se faz necessário entender que, após a crise que se instaurou no país com a abolição da escravidão, que ocasionou a perda da mão de obra que sustentava o setor produtivo responsável pela base da economia do país, a atenção dos grandes produtores ficou inteiramente voltada ao Ministério da Agricultura, que tinha, segundo Mendonça, interesses explícitos de aprofundar o modelo de educação para o trabalho vigente.

... um dos aspectos centrais da atuação do Ministério da Agricultura na Primeira República consistiu em implantar uma *política de ensino agrícola* calcada num conjunto de práticas de arregimentação de mão-de-obra, marcadas pelo autoritarismo inerente à construção do mercado de trabalho no país. (MENDONÇA, 2006, p. 90, grifo da autora).

Ainda segundo a autora, dois grupos distintos dentro da classe dos grandes produtores, com interesses antagônicos, estavam em disputa direta. De um lado estava a Sociedade Paulista de Agricultura / Sociedade Rural Brasileira (paulista) e de outro a Sociedade Nacional de Agricultura (fluminense). A primeira via na maciça imigração de italianos uma solução para a crise, já a segunda investia na diversificação da agricultura.

Entre esses dois centros de influência, o MA acabou por viabilizar políticas agrícolas favoráveis ao setor fluminense.

A atuação do MA no sentido de construir e fixar o *trabalhador nacional* materializou-se em duas instituições: Aprendizados Agrícolas (AAs) e Patronatos Agrícolas (PAs) responsáveis pela preparação de trabalhadores *aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico*. (MA, 1913: 67 apud MENDONÇA, 2006, p. 91).

Além das duas instituições citadas pela autora, seriam criados os Patronais, que, mais do que formar os filhos dos agricultores, tiveram uma grande função social. A eles eram encaminhados os jovens para essa espécie de ‘reformatório’ que ficava distante da capital e que, além de discipliná-los, formava mão de obra para o trabalho, como explica Mendonça:

... os Patronatos eram núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas

industriais, mediante cursos profissionalizantes fornecidos a menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos chefes de polícia e juizes da capital federal. (MENDONÇA, 2006, p. 93).

A autora ressalta outra característica estrutural da educação no país: a separação da esfera de poder que tem a responsabilidade de ofertar cada nível de educação. Essa separação iria reforçar a grande dualidade vigente no sistema de ensino, que

... atribuía o nível primário como responsabilidade dos governos estaduais e municipais, enquanto os ramos secundário e superior caberiam à União. Com isso, mantinha-se e ampliava-se o fosso existente entre o ensino primário de cunho alfabetizante e “popular”, destinado ao grosso da população, e o ensino secundário e superior, voltados à formação de setores médios e grupos dominantes. (MENDONÇA, 2001, p. 94).

Ainda acerca dessa dualidade, teremos Ramos apontando que a escola unitária foi uma proposta que visava a superação dessa dualidade impressa na educação nacional, e a mesma autora explica que a dualidade da formação separa o trabalho manual e o trabalho intelectual. Ainda afirma que “a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista.” (RAMOS, 2008, p.2)

Um bom exemplo desse formato de pensamento que acompanha a história da educação no Brasil, temos Tracy afirmando que

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade de trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobre tudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem por tanto perder tempo nas escolas (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém esta em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (TRACY, 1908, apud FRIGOTO, p. 34)

Nos dias atuais ainda estamos combatendo esse mesmo pensamento, e para isso temos a rede federal de educação trabalhando o conceito de ‘Educação Tecnológica’ como uma educação profissional de qualidade que alia sólida formação profissional e consistente formação básica, de maneira indissociada e tendo o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, utiliza-se a perspectiva marxista de formação integral e politecnia apresentada por Laudares e Quaresma:

A concepção de formação integral marxiana toma a superação da divisão do trabalho, a união do trabalho manual ao trabalho intelectual e o processo histórico-concreto de construção da sociedade sob o qual a formação integral se constrói. A perspectiva é de que esta formação integral leve os trabalhadores ao domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em curso e propicie as condições para a construção de uma estrutura social na qual os trabalhadores se constituam como classe dirigente. (...) A politecnia constitui-se o desenvolvimento de uma cultura geral para a compreensão do processo produtivo dentro e fora da fábrica, com domínio da técnica e da tecnologia dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. A omnilateralidade compreende o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano para se alcançar a Formação Integral do Trabalhador (LAUDARES E QUARESMA, 2007, p. 519).

No Brasil, de acordo com a interpretação mais usual, as dimensões tecnológica ou politécnica são comumente citadas e entendidas como a união entre educação e trabalho. Com o entendimento do trabalho como princípio educativo, e tendo esse como norteador da proposta socialista de formação para o trabalho, o lócus de formação do trabalhador seria o Ensino Médio, particularmente o profissional e o tecnológico (FRIGOTTO, 1989).

É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas. (Ramos, 2008).

A respeito da educação como princípio educativo temos Ramos (2008) nos afirmando que “compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, e nem sinônimo do formar para o exercício do trabalho.” O entendimento da diferenciação proposta pela autora “equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.”

Ainda Ramos nos leva ao entendimento da relação inevitável entre a formação e as questões econômica resultantes dele, exaltando que mesmo sendo fundamental, essa relação, formar o cidadão não se resume a isso. Podemos ver claramente em suas palavras quando afirma

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mais sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõem a simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorporava valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (RAMOS, 2008, p.5)

Sob essa ótica, Politecnia é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral. (FRIGOTTO 1989).

Segundo Ramos (2008), “uma educação que ao proporcionar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida.” É uma educação politécnica, e esta educação deve considerar o trabalho “como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica.”

Ramos (2008), tratando de educação integrada vai destacar que são

...os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2008 P. 3)

3.3 Mundo do trabalho

Neste tópico, discute-se a caracterização do mundo do trabalho relacionado ao setor produtivo no qual o técnico em agropecuária egresso do Instituto Federal do Pará *campus* Conceição do Araguaia deverá atuar ao se formar. Para isso, se faz necessário uma breve apresentação do setor, considerando sua formação e atual estrutura de funcionamento.

Inicialmente, é importante ressaltar o conceito de ‘mundo do trabalho’ utilizado. Seu significado está ligado à aplicação de força e faculdades humanas para alcançar um determinado fim, englobando outros fatores além da função laboral no sentido estrito, já que é por meio do trabalho que as sociedades se desenvolvem, se relacionam e se transformam. Assim, é preciso distingui-lo de ‘mercado de trabalho’, que é um conceito ligado à relação entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores, e o conjunto de pessoas e/ou empresas que, em época e lugar determinados, provocam o surgimento e as condições dessas relações (BORGES, 1999).

Tendo em vista que a presente pesquisa buscou compreender como os egressos citados acima entendem o mundo do trabalho para o qual se formaram, e que esse mundo do trabalho é fruto das relações sociais que se desenvolveram no local de pesquisa desde sua origem e se desenvolvem até hoje, se faz necessário entender minimamente como o município se formou e em que bases esse setor produtivo está firmado.

Para isso, inicia-se com um resgate histórico. Luz (2011) esclarece que a região “entre os rios Araguaia e Xingu na primeira fase do ciclo internacional da borracha (1890-1912) era ponto de parada por se tratar do principal núcleo urbano do Araguaia Paraense” (FREI AUDRIN, 1963, p. 88). Uma descrição fiel de como as relações sociais se davam nessa localidade no período é feita quando o autor descreve que “Conceição tornou-se um dos importantes centros caucheiros da região amazônica, sobretudo após o encontro nas florestas dos seringueiros do Araguaia e do Xingu” (FREI AUDRIN, 1963, p. 88).

Frei Audrin considera que as relações comerciais no período favoreciam as situações expostas:

Abriam-se casas de negócios ao longo das ruas traçadas as presas, o dinheiro outrora tão escasso corria a vontade. Os pacatos moradores da vila começaram, por sua vez, a vender a preços inauditos os produtos de suas roças e de seus engenhos. (FREI AUDRIN, 1963, p. 90).

Paralelo à expansão do ciclo da borracha, outro movimento econômico importante que influenciou muito a economia local foi a migração de criadores de gado do sul do Maranhão para a margem oeste do rio Araguaia. Pequenos criadores buscavam terras para sua pastagem, já que nas zonas litorâneas tomadas pela economia agrícola exportadora não encontravam espaço para sua atividade econômica. Nesta época, por fatores como a baixa produção e o difícil acesso à região, a atividade pecuária instalada no Araguaia Paraense era para abastecimento interno.

Por volta de 1912, com o fim do primeiro ciclo da borracha, a região entrou em declínio econômico. Sua população de quase quinze mil habitantes na época caiu para pouco mais que nove mil habitantes. Ficaram na região basicamente vaqueiros, pescadores e caçadores voltados para o atendimento de suas próprias necessidades (TERENCE, 2013, p. 32).

Abandonados pelos patrões seringalistas, os trabalhadores tomaram posse das terras devolutas e desenvolveram na região uma cultura de subsistência baseada na chamada “roça de toco”. A produção de alimentos como feijão, arroz, milho, mandioca e a criação de pequenos animais servia basicamente para o consumo familiar e, na existência eventual de algum excedente, para obtenção de dinheiro para a compra de alguns poucos produtos (TERENCE, 2013, p. 33).

Audrin também explica que o grupo de trabalhadores rurais que se formou no Araguaia paraense utilizava sua produção fundamentalmente para o alimento cotidiano e com o excedente adquiria alguns bens de que necessitava e que não produzia, como sal, armas, munição, utensílios domésticos e vestuário, quase sempre sem realizar a troca monetária, mas trocando diretamente sua produção com o comércio local ou com algum fazendeiro do qual fosse agregado (AUDRIN, 1963, p. 43).

Sader (1986) relata uma situação bastante diferente na década de 80, pois, ao pesquisar a região no período, encontrou trabalhadores rurais produzindo arroz – principal cultura então produzida – preferencialmente para o mercado, sendo o excedente consumido pela família, assim como as demais culturas produzidas.

Nos dias atuais, são duas as realidades entre as famílias de pequenos produtores: as que produzem para o mercado e consomem o excedente e as que produzem para seu consumo e comercializam o excedente. Essa diferenciação tem sido alvo de inúmeros estudos realizados em regiões que apresentam um grande número de pequenos agricultores, sendo estes assentados da reforma agrária ou não. Na região do Araguaia, a maior parte dos pequenos produtores são oriundos de assentamentos da reforma agrária, como já foi apresentado anteriormente.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, a metodologia selecionada é apresentada de maneira detalhada, incluindo o local e os sujeitos da pesquisa, o paradigma selecionado para embasar o trabalho e a justificativa por sua escolha, além das etapas da pesquisa e os dados coletados.

4.1 Local da pesquisa

O município de Conceição do Araguaia: ocupação para o desenvolvimento

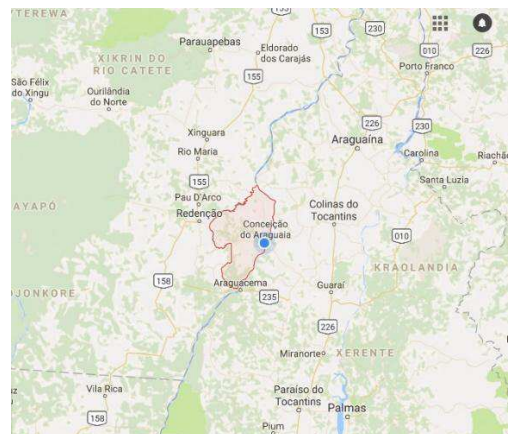
Assim como a maior parte da Amazônia em diversos períodos da história, o município de Conceição do Araguaia teve em parte sua ‘ocupação’ justificada pela ocupação para o desenvolvimento. O município tem seus primeiros registros ligados ao período do fim do Império, mais precisamente ao ano de 1888, quando o religioso francês frei Gil Vilanova chegou ao local para catequizar os índios Kaiapó.

A região se originou do extenso território de Baião. Inicialmente, foi criado um posto de catequese que mais tarde cresceu a ponto de se tornar um movimentado povoado. Em 1908, o então governador do Pará, Augusto Montenegro, elevou o povoado à categoria de cidade, para fazer frente às ameaças do estado de Goiás de anexar a área a seu território (LUZ, 2011, p. 62).

Com a Revolução de 1930, houve a queda do comércio da borracha, provocando a extinção do município, que reconquistou autonomia política três anos depois. O resultado foi o desmembramento do vasto território em cinco municípios: Santana do Araguaia (1961), Redenção, Rio Maria e Xinguara (1982) e Floresta do Araguaia (1993).

O município de Conceição do Araguaia, nos dias atuais, é localizado a uma latitude 08°15'28" sul e longitude 49°15'53" oeste, e a uma altitude de 165 metros acima do nível do mar. O município possui uma população, segundo o último censo de 2010, de 45.557 habitantes e população estimada para o ano de 2017 de 46.571 habitantes. Ainda segundo o Censo de 2010, 32.464 habitantes estão na zona urbana do município, enquanto 13.093 estão na zona rural (BRASIL, 2017).

Nos mapas abaixo, estão a demonstração da localização do município em relação ao estado do Pará como um todo e, de maneira mais aproximada, a área de abrangência do município em relação aos municípios vizinhos. Neste último, pode ser identificada a localização da capital do estado do Tocantins, Palmas, onde localiza-se o aeroporto mais próximo.



Como é possível constatar pelos dados do IBGE, aproximadamente 28% da população do município reside na zona rural, uma realidade que pode ser entendida predominantemente pelo grande número de famílias assentadas na região. Junto ao INCRA, é possível verificar que hoje são 4.348 famílias assentadas em Conceição do Araguaia. Os dados sobre os assentamentos e anos em que ocorreram está na tabela abaixo:

Tabela 1: Número de assentamentos criados, de acordo com ano e governo que os criou.

ANO	QUANTIDADE	PRESIDENTE
1987	1	Sarney
1988	2	Sarney
1991	1	Collor
1992	2	Itamar
1993	2	Itamar
1994	1	Itamar
1995	3	FHC
1996	4	FHC
1997	6	FHC
1998	1	FHC
1999	4	FHC
2000	1	FHC
2001	1	FHC
2004	2	LULA
2005	1	LULA
2009	3	LULA

Fonte: INCRA (2017). Consulta em fevereiro de 2017.

A tabela acima mostra que a maior parte dos assentamentos do município foi criada nos anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa informação é extremamente relevante, já que, neste período, o Brasil vivenciou a implantação de uma política de reforma agrária nunca vista antes.

Sobre o modelo dos assentamentos criados no período FHC, pode-se dizer que seguiu a tendência de minimizar as ações do Estado. Segundo Medeiros (1990 apud TERENCE, 2013), estavam previstas as rápidas titulações dos lotes e a emancipação dos assentamentos apenas dois ou três anos após a demarcação das terras. Assim, o assentado poderia se transformar rapidamente em agricultor familiar e ser tratado como “empreendedor”, como um pequeno proprietário qualquer. Expresso no próprio título de um programa do governo FHC para a reforma agrária, o objetivo dessa política de assentamentos era o “desenvolvimento rural com base na expansão da agricultura familiar e sua inserção no mercado”.

A relação direta encontrada atualmente entre os assentamentos situados no município e o modelo de desenvolvimento que o mesmo foi levado a buscar ao longo do tempo é bem descrita nas palavras de Medeiros (1990 apud TERENCE, 2013). O autor explica que o cenário econômico e social encontrado hoje no município é fruto do período desenvolvimentista vivenciado na época e da “solução” buscada pelos governistas, que daria resposta a uma enorme pressão social quando se falava de reforma agrária e ao mesmo tempo o caminho de inserção das famílias ao mercado.

4.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os egressos do curso técnico em Agropecuária formados pelo IFPA *campus* Conceição do Araguaia. Para isso, foi realizado um levantamento de quantas turmas e quantos alunos foram formados nesse curso desde sua implantação na instituição, no ano de 2008.

Após esse levantamento, chegou-se ao número de quatro turmas finalizadas, tendo seus anos de início descritos na tabela abaixo:

Tabela 2: Turmas do curso técnico em Agropecuária formadas no campus, com ano de início e quantitativo de alunos.

TURMA	ANO	TOTAL DE ALUNOS QUE INGRESSARAM	TOTAL DE ALUNOS AO FINAL	TOTAL DE ALUNOS CONCLUÍDOS	TOTAL DE ALUNOS DIPLOMADOS
NC*	2010	40	24	2	13
MC*	2010	40	14	4	6
MD*	2012	40	29	6	14
ME*	2015	40	32	2	4

*Código da turma no sistema

Fonte: IFPA – Secretaria Acadêmica (2016). Consulta em agosto de 2016.

Dessas turmas, foram filtrados todos os alunos que tinham, no sistema de registros acadêmicos, os status de concluídos ou diplomados (o primeiro status refere-se aos alunos que concluíram com êxito a formação, porém, nunca deram entrada na solicitação de sua certificação). Com esse levantamento, chegou-se a um universo de 51 egressos a serem pesquisados, como descreve tabela acima.

Por ser um universo extenso para a pesquisa dessa dissertação e considerando que sabia-se previamente que nem todos os egressos poderiam contribuir com a questão central da pesquisa que trata da relação entre educação e trabalho, optou-se por buscar contato com todos os egressos, porém condicionando sua participação a um determinado critério. Em um primeiro contato com cada um deles, foi aplicado um questionário com algumas perguntas sobre a formação, e neste questionário (Apêndice I) havia uma pergunta dita condicionante, que tratava da atuação do entrevistado no mundo do trabalho, indicando quantos nesse universo seriam de fato entrevistados. Após essa etapa, restaram apenas cinco sujeitos a serem entrevistados para os fins da pesquisa.

4.3 Paradigma norteador da pesquisa

A base metodológica que norteou a pesquisa teve o paradigma indiciário como inspiração, cujo autor, Carlo Ginzburg, trata em suas principais obras de processos inquisitoriais (1987), mitologia (1990), feitiçaria (1991), cultos de fertilidade (1988) e interpretação iconográfica (1984). É importante entender como o autor demonstra em seus livros a aplicação e as possíveis interpretações que o olhar por meio desse paradigma pode revelar da realidade.

Para isso, foi analisada sua obra ‘O queijo e os vermes’, de 1987, que conta a história de um moleiro de 52 anos, conhecido por Menocchio, nascido em 1532 em Montereale, uma aldeia nas colinas do Friuli, a 25 km de Pordenone. Casado, com sete filhos (mais quatro mortos), destacou-se no cenário social de Montereale como magistrado de aldeia em 1581 e administrador de paróquia em data não precisa. Sabia ler, escrever e somar. Em 1583, foi

denunciado ao Santo Ofício, sob acusação de haver pronunciado palavras heréticas e totalmente ímpias sobre Cristo.

A história narrada neste livro descreve todos os acontecimentos após Menocchio ter sido denunciado e preso e passar por interrogatório mais de duas vezes até ser novamente preso e condenado à morte em 1599. O personagem central não acreditava na virgindade da Virgem Maria e tinha uma forma particular de definir Deus: “Deus não é nada além de um pequeno sopro e tudo o mais que o homem imagina. Tudo o que se vê é Deus e nós somos deuses. O céu, a terra, o mar, o ar, o abismo e o inferno, tudo é Deus.” (GINZBURG, 1987, p. 44).

Ginzburg observa que, cem anos depois, Menocchio provavelmente teria sido encerrado em um hospício e o diagnóstico teria sido 'tomado por delírio religioso'. Mas, em plena Contrarreforma, a modalidade de exclusão era outra: prevalecia a identificação e repressão da heresia. Menocchio se declarava desejoso de manifestar suas idéias sobre a fé às autoridades religiosas e seculares e dizia que se isso fosse permitido, falaria tanto que surpreenderia a todos: “... se me fosse permitida a graça de falar diante do papa, um rei ou um príncipe que me ouvisse, diria muitas coisas e, se depois me matassem, não me incomodaria.” (GINZBURG, 1987, p. 51).

Mesmo sendo um caso limite, Menocchio pode ser, e é, representativo. Dois grandes eventos históricos tornaram possível o caso de Menocchio: a invenção da imprensa e a Reforma, o fim do monopólio dos letrados sobre a cultura escrita e dos clérigos sobre as questões religiosas. Ginzburg admite também que, além da ideologia de uma época, existem outros fatores que determinam a forma de pensar. No caso de Menocchio, seriam a tradição oral e seu próprio cotidiano. O autor pensa ser mais prudente imputar as idéias do moleiro a um substrato de crenças religiosas, antigo de muitos séculos, mas nunca totalmente extinto. A Reforma, rompendo a couraça da unidade religiosa, trouxe à tona, de forma indireta, tal substrato (PIMENTEL, 1998, p. 45).

As ideias defendidas ou vivenciadas por Menocchio são analisadas em todo o livro não só pelos acontecimentos durante e em paralelo ao processo, mas também em sua ligação com o período histórico, a briga de poder que esse julgamento representa, os costumes da época, o que seria comum a um homem nessa posição saber, entender e defender ou não. De tais conjuntos de ‘indícios’, Ginzburg apresenta as conclusões que poderiam justificar cada ação que se sucederia.

Já na obra “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, de 1989, o paradigma indiciário pode ser entendido como procedimento epistemológico viável para ciências humanas e que ganha relevância observando-se os dados singulares, episódicos e residuais, porque, por meio deles, pode-se chegar ao que não é aparente e não é evidente: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1986, p. 177).

Tanto nesta como em suas demais obras, fica claro que, para o autor, existia uma provável influência dos estudos de Morelli sobre Freud. Ginzburg afirma ter lido o historiador da arte e via em seu método uma relação com a técnica de psicanálise médica, por serem procedimentos que buscam o oculto, o desconhecido, a partir de elementos, indícios ou sintomas emergentes, mas discretos (PIMENTEL, 1998, p. 46).

Ainda para Pimentel

O procedimento indiciário foi também comparado com o trabalho do detetive Sherlock Holmes, personagem das histórias do médico Conan Doyle. Nas suas investigações, Holmes também se detinha aos indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas. No exemplo, citado por Ginzburg, Holmes ancorou-se em estudos sobre variações de formatos de orelhas para estabelecer relações com um crime

investigado em que justamente uma orelha havia sido decepada. (PIMENTEL, 1998, p. 46).

O indício se constrói por meio de hipóteses, demonstra informações ainda não vistas pelo investigador e, mais do que isso, demonstra informações que permitem uma leitura mais ampla do cenário estudado. Por essas e outras características, esse paradigma é voltado para análises qualitativas, cujas raízes estariam na história de algumas práticas humanas, em especial as de caça e de adivinhação (Ginzburg, 1989).

Ainda sobre esse paradigma servir de base para pesquisas qualitativas, Pimentel explica que

Carlo Ginzburg propõe que seja possível fazer uma analogia entre um modelo de análise desenvolvido em alguma área da ciência, como a crítica de arte, a medicina, a psicanálise, modelo este que se preocupa com o particular, o diferente, os sinais peculiares que caracterizam a singularidade de cada objeto, e o paradigma de análise qualitativa que ele descreve com relação às ciências humanas. (PIMENTEL, 1998, p. 47).

É relevante ressaltar que para Carlo Ginzburg as

disciplinas chamadas indiciárias são eminentemente qualitativas, já que seu objeto de análise é, por exemplo, casos, situações e documentos individuais, diferente das ciências ditas galileanas. Nestas, é possível, a partir do emprego da matemática e de métodos experimentais, quantificar os fenômenos e chegar a conclusões a partir da observação estatística dos fatos. As disciplinas qualitativas, por sua vez, não estão interessadas na quantidade de dados, mais na sua relevância a partir daquilo que estão investigando. (PIMENTEL, 1998, p. 47).

Por fim, cabe entender se o paradigma indiciário pode ser rigoroso. Essa questão é respondida por Pimentel:

Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Alguém disse que o apaixonar-se é a superestimação das diferenças marginais que existem entre uma mulher e outra (ou entre um homem e outro). Mas isso pode se estender às obras de arte ou aos cavalos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oximoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas e nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em práticas regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (PIMENTEL, 1998, p. 78-79).

Em uma pesquisa que se propõe a analisar algo tão ‘particular’ quanto a percepção que um grupo de pessoas pode ter sobre um aspecto da vida social e de um setor produtivo, a metodologia se apresenta extremamente mais rica, pois baseia suas conclusões não somente em dados ou informações coletadas, mas busca, por meio dos indícios encontrados no percurso da pesquisa, as possíveis percepções que esses sujeitos têm e nem mesmo expressam, por sentirem como conclusões naturais do meio onde vivem.

4.4 Procedimentos

A pesquisa foi organizada em dois momentos distintos. Em sua primeira etapa, foram realizadas três tentativas de localização dos 51 egressos: a primeira, por meio de todos os contatos disponíveis no setor acadêmico (telefone fixo e celular, e-mail e endereço nas redes sociais); a segunda, ainda pelos dados telefônicos, mas atualizados pelos demais egressos ou docentes que ainda tinham contato com eles; e a terceira por meio de visita aos endereços declarados pelos egressos junto à instituição.

Quando localizados na primeira etapa, os egressos foram apresentados à pesquisa e seus objetivos e convidados a participar. Ao ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice III), foram informados que poderiam aceitar ou não o convite. Aos que aceitaram, foi aplicado um questionário (Apêndice I), que levantava seu perfil socioeconômico e informações sobre sua percepção acerca da formação recebida e da instituição. Ainda nesta etapa, os entrevistados foram indagados sobre atuarem ou não na área de formação, já que se buscavam egressos que estivessem atuando ou considerassem ter atuado no mundo do trabalho.

Na segunda etapa da pesquisa, apenas os cinco egressos que declararam atuar ou ter atuado diretamente no mundo do trabalho relacionado à formação em técnico em Agropecuária, durante ou após a formação, foram entrevistados.

4.5 Resultados e discussão

Seguindo os procedimentos descritos no item anterior, os egressos localizados responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice I), dividido em três temáticas distintas. A seguir, são apresentadas, de maneira detalhada, as informações coletadas nessa fase e as contribuições diretas a que essas informações levaram. Além disso, seguindo o paradigma norteador da pesquisa, também são apresentados alguns indícios que levaram a outras considerações acerca da temática da pesquisa.

As informações apresentadas abaixo referem-se às entrevistas realizadas conforme roteiro (Apêndice II). Para um melhor entendimento, as informações de cada entrevista serão apresentadas em resposta aos objetivos específicos da pesquisa, seguindo a mesma estrutura utilizada para a criação do roteiro.

4.5.1 Primeira etapa da coleta de dados: questionário

A apresentação dos dados coletados segue a estrutura do questionário anexado como apêndice deste trabalho. O questionário está dividido em três temáticas distintas: o perfil socioeconômico dos egressos, que permite mapear, entre outras coisas, suas origens; sua formação, que permite saber quais as motivações que os levaram a escolher o curso; e mundo do trabalho, questionando-os sobre já terem trabalhado de modo geral e, especificamente, na área de formação. A seguir, estão os dados coletados dos 31 egressos participantes dessa etapa.

Primeiro tema – perfil socioeconômico:

Dentre os 31 egressos que responderam ao questionário, a maioria foi de mulheres (19), enquanto homens foram 12. A proporção pode ser considerada reflexo da realidade dos alunos que ingressam nessa formação, que sempre teve a presença das mulheres como

maioria. Essa informação é relevante, tendo em vista que a atuação profissional nesta área é preferencialmente masculina, na opinião dos próprios entrevistados, como será visto a seguir, ao tratar de trabalho com os mesmos.

Todos os 31 declararam morar na zona urbana, mesmo que muitos deles tenham declarado que sua motivação para ingressar no curso tenha sido a de pertencer a uma família que vive da agricultura familiar. Essa informação levou a contestar se cursar essa formação teria sido o que os tirou do campo, e nenhum respondeu a isso afirmativamente: todos declararam que já estavam na ‘cidade’ antes de ingressarem no curso de Agropecuária.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, pode-se afirmar que é baixo, informação confirmada nas declarações dos próprios sujeitos da pesquisa. Cinco dos entrevistados declararam que os pais têm o ensino médio completo, enquanto apenas quatro disseram que as mães têm esse grau de escolaridade. Neste quesito, houve apenas uma exceção: um egresso declarou que sua mãe tem pós-graduação.

Quando questionados acerca da renda familiar, os primeiros dados são ‘contraditórios’ em relação ao entendimento desses egressos sobre o que seria estar no mundo do trabalho. Cinco declararam que a família recebe entre três a seis salários mínimos, enquanto 11 declararam que a família vive com menos de um salário mínimo. Os demais ficaram na faixa de um a três salários.

Entre os que declararam uma renda familiar menor que um salário mínimo, estão os que dizem ser filhos da agricultura familiar. Quando foi solicitado que explicassem sobre a dinâmica familiar, em três casos ocorreu da mesma maneira: os entrevistados declararam como renda apenas o valor em dinheiro que um dos pais recebe de algum benefício. Esse seria um indício de que, para esses entrevistados, a sobrevivência da família não estaria atrelada ao que é produzido na propriedade, o que demonstra uma desvalorização dessa atividade e uma desconsideração da atividade produtiva enquanto prática profissional.

Segundo tema – formação:

Este tema está na pesquisa principalmente para que se possa entender os motivos que levaram os alunos a ingressar nesta área de formação. Quando os entrevistados foram questionados sobre os motivos pelos quais teriam escolhido cursar o técnico em Agropecuária, apenas cinco declararam uma ligação direta com a ‘terra’. Desses, três declararam ser filhos de agricultores familiares; os outros dois declararam ter terra na família.

Quanto à motivação, os outros 26 entrevistados declararam diversas outras questões, que variaram de afinidades com a área a estarem se preparando para ingressar no curso superior de Agronomia. Ao considerar essa informação e cruzar com o quantitativo de egressos que estão de fato atuando no mundo do trabalho, aparecem indícios de que os alunos oriundos da agricultura, que vêm de famílias com uma relação prévia com a terra, após a formação permanecem vinculados a esse setor produtivo. Já os que não têm essa relação prévia com o setor produtivo permanecem à margem desse mundo do trabalho.

Ainda tratando desta temática, foi solicitado aos egressos que dessem um conceito em uma escala de 0 a 10 para três diferentes aspectos da instituição na qual se formaram. Os aspectos eram estrutura física, formação dos docentes e disciplinas e conteúdos abordados durante o curso. Em todas as avaliações, as notas atribuídas, com duas exceções, foram entre 7 e 10, indício de que a formação, na percepção dos egressos, atende aos critérios esperados e que eles estavam satisfeitos, de um modo geral, com os quesitos sobre os quais foram perguntados. Esse aspecto foi abordado porque as questões seguintes referem-se à aplicabilidade dos conteúdos e ambas as informações cruzadas poderiam proporcionar mais dados sobre a questão.

Terceiro tema – trabalho:

As questões sobre trabalho têm uma ligação mais direta com os objetivos desta pesquisa. Dentre os 31 egressos que responderam aos questionários, cinco declararam nunca ter trabalhado. Essa informação chama atenção porque, ao cruzar essas respostas com as declaradas por esses mesmos entrevistados no quesito anterior sobre renda familiar, nota-se que dois desses cinco se colocaram em uma escala de renda menor que um salário mínimo. Como esses mesmos dois estão entre os que não consideram a produção da propriedade da família como renda, vê-se claramente indício de que a atividade agrícola não é percebida como trabalho rentável, e isso indica uma desvalorização da atividade como fonte de renda.

Uma informação relevante sobre os entrevistados, ao analisar as questões de formação e de trabalho, é o fato de que, dos 31, seis estão hoje cursando o superior em Agronomia, na mesma instituição.

Sobre a idade na qual começaram a trabalhar, cinco entrevistados declararam só ter trabalhado a partir dos 18 anos de idade. Já nove deles disseram ter trabalhado pela primeira vez entre os 14 e os 16 anos de idade.

Neste momento da pesquisa, o questionário apresenta o que chama-se aqui de ‘pergunta condicionante’, pois só seriam considerados para a próxima etapa das entrevistas os que respondessem já ter atuado no mundo do trabalho da área de formação, independente de ter atuado antes, durante ou depois do curso. Neste quesito, cinco egressos responderam que atuaram ou ainda estavam atuando no mundo do trabalho em atividades ligadas à formação técnica. Esse quantitativo foi considerado baixo para a amostra, indício de que a formação, mesmo tendo uma forte ligação com a base produtiva da região, não está proporcionando empregabilidade aos seus egressos. A tabela abaixo permite melhor visualização dessa informação:

Tabela 3: Experiência profissional dos egressos, em relação ao período de formação.

ALUNOS (NÚMERO ATRIBUIDO AO QUESTIONÁRIO)	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTES DA FORMAÇÃO TÉCNICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DURANTE A FORMAÇÃO TÉCNICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DEPOIS DA FORMAÇÃO TÉCNICA
11	X	X	X
17		X	X
19		X	X
24		X	
28		X	

Fonte: Própria autora.

Pelos dados descritos na tabela acima, é possível constatar que todos os egressos declararam ter atuado no mundo do trabalho durante a formação, o que leva à conclusão de que todos consideraram o estágio supervisionado como atuação profissional junto ao mundo do trabalho. Isso constitui indício de que esses egressos não entenderam a função do estágio em sua formação e que consideraram a “experiência no estágio” como parte de sua carreira profissional, mesmo que essa tenha acontecido durante o curso e como componente curricular.

Além disso, somente um entrevistado declarou atuar no mundo do trabalho antes de ingressar no curso. Deve-se observar ainda que, mesmo passando para segunda fase da pesquisa, dentre os cinco egressos citados na tabela, apenas três ainda estavam, à época da

coleta de dados, atuando nessa área profissional. Os outros dois são os que, considerando o estágio como atuação profissional, acreditavam ter experiência profissional na área.

No caso específico do entrevistado pelo questionário de número 11, o fato de ele considerar estar inserido no mundo do trabalho antes da formação e de não ter declarado que a família tinha terras dá indícios de que o mesmo procurou a formação para um possível aprimoramento nas atividades que já desenvolvia. Um caso isolado dentro do universo da pesquisa, o que é bastante interessante do ponto de vista do paradigma indiciário, utilizado como parâmetro desta pesquisa.

4.5.2 Segunda etapa da coleta de dados: entrevista

Para essa fase da pesquisa, foram convidados a participar da entrevista os cinco egressos que, na fase anterior, responderam estar atuando ou já ter atuado no mundo do trabalho em atividades ligadas à sua área de formação técnica. Das cinco entrevistas, uma não contribuiu com o presente trabalho por falta de interesse por parte do entrevistado, que deu respostas inconsistentes sobre a maioria das questões ou apenas disse não saber ou não ter opinião sobre o assunto perguntado. Como esse egresso é o mesmo que declarou ter atuado junto ao mundo do trabalho apenas durante o curso, percebe-se indícios de que não houve identificação dele com a área de formação.

Entrevistado nº 1

O primeiro entrevistado, assim como os demais, respondeu já ter atuado no mundo do trabalho na área de formação e afirmou que isso aconteceu antes, durante e depois da mesma. Disse também que sempre teve uma forte ligação com o campo pelo intermédio de parentes e vizinhos, que tem muita afinidade com a área e que, como técnico formado, é responsável por uma propriedade rural.

A seguir, serão apresentadas as considerações acerca da entrevista em relação com cada objetivo específico da pesquisa:

Identificação com o mundo do trabalho:

O entrevistado afirmou que todas as atividades de trabalho que desenvolve têm relação direta com o setor agrícola. Após uma pausa, ele declarou que não considera que as atividades que desenvolve no cultivo de uma horta que produz para seu próprio consumo como atividade profissional. Isso foi considerado um indício de que nem mesmo o egresso que buscou a formação para aprimoramento dentro das atividades que já desenvolvia entende a produção para sua subsistência como trabalho que contribui em sua renda.

O trabalho que desempenha de cuidar de uma propriedade rural é remunerado e o vínculo empregatício é de carteira assinada. O entrevistado reside na propriedade e tem um dia de folga das obrigações diárias, por semana. Este dia não é o mesmo em todas as semanas. Ele explica que depende do período e da fase de produção para que possa gozar de seu dia de folga. Em alguns casos, não consegue tirar essa folga por ser o único que desempenha algumas funções ligadas diretamente à produção.

Conteúdos da formação e ligação deles com o mundo do trabalho:

Quando questionado sobre que conteúdos e experiências vivenciados durante o curso seriam mais relevantes para as atividades que desempenha, o egresso disse que o estágio e as visitas técnicas foram as experiências que mais lhe ajudaram em suas atividades no dia a dia.

Sobre os conteúdos, disse que, durante o curso, a visão que tinha sobre o que era e como deveriam ser desenvolvidas as atividades dentro de uma propriedade rural mudaram muito. Sua experiência anterior tinha resultados menos expressivos se comparado com as que passou a alcançar após a formação. Os conteúdos sobre segurança no trabalho também foram considerados outro ponto forte no curso, assim como os conhecimentos técnicos específicos, que mudaram a maneira com que ele vê as atividades que desenvolve e seus resultados.

Em toda sua explanação, foram identificados indícios de que, por ter uma experiência prévia com o setor, o egresso aproveitou ao máximo a qualificação pela qual passou. Além disso, em toda a sua fala, ele demonstrou sua interação e integração com o modo de vida rural, afirmação observada por indícios não só em suas colocações, como também em suas expressões e na maneira como ressaltava, orgulhoso, cada parte de sua atuação.

No que tange à segurança no trabalho, foi observado que a propriedade rural tratava o descarte de embalagens de defensivos agrícolas de maneira muito diferente antes e depois da chegada do técnico, o que indica uma mudança de postura implementada pelo técnico nas atividades rotineiras da propriedade. Nesse momento da entrevista, ao apontar para embalagens visivelmente antigas que estavam reutilizadas na área externa à residência da propriedade, ele comentou: “Olha o que faziam”.

Funções sociais no mundo do trabalho:

Sem precisar interromper o entrevistado com mais questões, ele seguiu explicando que enxerga em seu dia a dia a prática de muito do que estudou durante sua formação, afirmando que o curso, sem dúvida, o ajudou a estar mais preparado para as atividades que desenvolve.

Neste momento, ele lembrou o nome de dois professores em específico, sendo um agrônomo de formação e outro zootecnista. Mesmo deixando claro que não gostaria que sua fala desmerecesse os demais, disse que conseguia enxergar nesses dois profissionais exemplos de atividades práticas desenvolvidas por eles antes de entrarem para a carreira docente. Como isso era visível na maior parte de suas aulas, ele tinha uma identificação maior com a maneira com que esses profissionais desenvolviam o conteúdo.

Para explicar melhor o que queria dizer com essa fala, o entrevistado retornou várias vezes ao argumento de que não era por que ele “gostava” mais desses professores, mas ele sentia que, não só para ele como para a maior parte da turma, esses dois profissionais conseguiam deixar mais claro as finalidades dos conteúdos que estavam tratando em sala de aula. Esse é um indício de que, na formação técnica, os alunos buscam identificação profissional com os docentes e tentam identificar o quanto do que está sendo ensinado esses docentes já aplicaram em atividades profissionais, para além da sala de aula.

Quando indagado sobre seu papel como trabalhador técnico do campo, o entrevistado se arrumou na cadeira, mostrando uma postura mais impositiva e orgulhoso em explicar que tem propriedade para falar da questão, já que atua como trabalhador do campo mesmo antes da formação. Nesse momento, a valorização que o entrevistado sente que estaria sendo dada à sua atividade profissional, ao perceber que ela estava sendo alvo de uma pesquisa acadêmica, é claramente demonstrada. Com isso, vê-se indícios de que esse tipo de investigação ocorria tardiamente, tendo em vista a importância que a atividade agrícola representa para a base produtiva da região. Ele disse ainda que valoriza e defende a necessidade de que o homem que trabalha no campo precisa de formação para isso.

A fim de justificar a colocação feita sobre a necessidade de formação para esse trabalhador, o entrevistado disse: “Muitas atividades que fazemos aqui, na roça, são feitas como ensinou os pais ou os conhecidos, e nem sempre isso significa que está certo ou que vai ter o melhor resultado que pode ter”. A colocação indica que, após a formação, o próprio entrevistado contesta as formas de produção hegemonicamente desenvolvidas na região e que ele acredita que, por meio da capacitação, os modelos produtivos podem ser melhorados.

Na sequência da fala citada, o egresso expôs alterações que implementou em um galinheiro e que o proprietário nem achou relevante. Em suas palavras, “o patrão achou que eu estava fazendo isso para mostrar serviço”, mas hoje ele mesmo reconhece que a produção melhorou e aumentou em função dessas mudanças.

Nesse momento da entrevista, já fora da residência, ao lado do galinheiro e com o roteiro finalizado mas ainda conversando, o egresso mostrou, apontando com orgulho, o quanto a propriedade era visivelmente organizada, com os equipamentos e instrumentos em seus devidos lugares. A maneira cuidadosa e organizada encontrada na propriedade chamou a atenção logo de início, pois, em comparação com as propriedades vizinhas, de fato essa que tinha o técnico em sua administração se destacava.

Porém, ainda a esse respeito, o entrevistado disse: “Eu sei que isso não tem a ver com minha formação, mas sim com meu amor por isso aqui”. A ausência de entendimento que essa organização é fruto de sua administração da propriedade e, portanto, fruto da sua formação e atuação não impede que o entrevistado saiba que a maneira com que as coisas são em toda a propriedade é fruto de seu trabalho e dedicação.

Foi só então que o entrevistado foi questionado sobre que concepção ele tinha acerca do que viria a ser rural e o que viria a ser agrícola. O entrevistado sorriu, demonstrando amplo contato com a questão e ao mesmo tempo insegurança sobre como deveria responder a isso. Mesmo dizendo que essa era uma questão muito debatida no curso, ainda hesitou em se posicionar, afirmando em seguida que o que ele levou do curso e das discussões sobre isso foi que sempre que se fala do rural, se está falando do homem do campo, e que sempre que se fala de agrícola, se está falando sobre o que esse homem produz.

Entrevistada nº 2

A segunda entrevistada, assim como os demais, respondeu já ter atuado no mundo do trabalho na área de formação e declarou que essa atuação aconteceu durante e depois da mesma. Disse que se apaixonou pela área durante a formação técnica e que mudou de ideia sobre deixar o campo depois de se formar. Esse é um indício de que muitos jovens deixam o campo hoje, mesmo que suas famílias possuam terras, e de que um dos motivos que levam a isso é o desconhecimento da importância dos resultados das atividades desenvolvidas no campo.

A formação técnica, quando compõe um eixo que oferta na mesma instituição a possibilidade do aluno verticalizar sua vida acadêmica, oportuniza situações como a dessa egressa, que declarou ter usado a formação técnica para se preparar e cursar o superior em Agronomia na mesma instituição de ensino.

A seguir, serão apresentadas as considerações acerca da entrevista em relação com cada objetivo específico da pesquisa:

Identificação com o mundo do trabalho:

A entrevista iniciou com uma descrição das atividades semanais desenvolvidas pela egressa, o que se deu de maneira diferente das demais justamente por que a entrevistada declarou cursar o superior em Agronomia, que é um curso ofertado em tempo integral. Sobre

isso, a entrevistada esclareceu que passava a semana “na cidade por causa da faculdade” e que na sexta retornava para a casa dos pais, que são pequenos produtores na região.

A entrevistada indicou momentos distintos em sua rotina, porém, ciente de que estes se complementavam, já que tanto seus estudos como suas práticas na propriedade estavam ligados à mesma área. Ela explicou que durante o final de semana ajudava nas atividades que eram desenvolvidas na propriedade: criação de pequenos animais, cultivo de frutíferas e cuidados com uma horta, que servia para abastecer a família e para comercialização no comércio local.

Sobre quais dessas atividades ela entendia como sendo trabalho, ela disse que todas, pois “tudo que produzimos serve para nos prover, ou em consumo ou em comercialização, e o sustento da família e da minha faculdade vem disso”. Ela afirmou ainda que esse trabalho não é remunerado, mas serve para sustentar a família e que por isso não tem nenhum vínculo empregatício.

Esses são indícios de que essa entrevistada tem um entendimento diferente sobre trabalho e atuação profissional relacionados à produção agrícola. Essas relações foram encontradas em suas falas e expressões. Porém, ainda assim, o fato de a entrevistada ainda fazer distinção entre o trabalho não ser remunerado, mesmo que reconheça que o sustento de todos vêm deste trabalho, se apresenta como dado contraditório.

Conteúdos da formação e ligação deles com o mundo do trabalho:

Sobre os conteúdos e experiências relevantes em sua formação técnica, ela declarou que considera que toda a formação foi de grande importância, não destacando nenhuma atividade ou mesmo conteúdo. Ao ser novamente questionada, a entrevistada disse que toda a parte teórica da formação ajudou muito, no entendimento de como a produção acontece e mesmo servindo de base para muito do que estuda hoje na formação superior. Ela ressaltou: “Mudamos a forma de produzir muita coisa em nossa propriedade, desde que fiz o técnico”.

Acerca dessa temática, aparecem indícios que são condizentes com outros já apresentados anteriormente nas entrevistas: o reconhecimento da necessidade de formação para o homem do campo e as melhorias que o trabalhador implementa em seus locais de trabalho oriundas dessa formação. Isso demonstra que os modelos de produção hegemônicos na região ainda são empíricos e sem aplicabilidade técnica que pode melhorar e aumentar a produção já existente.

Funções sociais no mundo do trabalho:

Sobre a relação entre os conteúdos da formação e as atividades que ela desenvolve após essa formação, a entrevistada alegou que uma parte das atividades são oriundas dos conteúdos do curso e que não estaria atuando nas mesmas atividades sem a formação técnica. Alegou também ter ciência de que o que desenvolve na propriedade da família se deve à formação, porém, mesmo enxergando tudo isso, defende que “o que o curso técnico mais me deu foi o reconhecimento pela importância disso aqui, e o amor pela terra”.

Nesse momento, ela foi indagada sobre como vê o trabalhador técnico do campo e o que entende ser o rural e o agrícola. Sobre como vê o trabalhador do campo, ela disse que entende seu papel como de fundamental importância, assim como a qualificação que o mesmo deve buscar.

Ao chegar no ponto final da entrevista, momento em que o entrevistado é indagado sobre como entende o rural e o agrícola, a egressa se manifestou com extrema propriedade, sem hesitar e nem demonstrar nenhuma dúvida sobre esses conceitos, porém não deixou claro se os entende assim pela formação técnica ou se esse entendimento já é fruto de sua formação

superior em andamento. Ela disse que entende o rural “como nosso modo de vida, o homem do campo, e o agrícola são nossas atividades produtivas”.

Entrevistado nº 3

O terceiro entrevistado, assim como os demais, respondeu já ter atuado no mundo do trabalho na área de formação. Declarou que essa atuação aconteceu durante o curso e somente após o início da entrevista foi que explicou que estagiou em uma empresa governamental ligada ao estado por um ano e que ao final desse período foi convidado a continuar trabalhando lá. Ainda permaneceu trabalhando, nas mesmas funções de quando estagiava, por mais três meses, mas depois desse período, por problemas de documentação, não pôde continuar.

Essa foi a única experiência que o entrevistado diz ter tido na área. Ele desempenhava atividades burocráticas e não ia a campo. Isso inviabilizou a entrevista, pois a maior parte das questões trata de como o egresso vê suas atividades práticas ou a aplicação dos conteúdos estudados em campo.

À época da entrevista, o entrevistado disse atuar no comércio local, em uma empresa com nenhuma ligação com sua área de formação. Disse ter ingressado no curso por gostar da área, mas que acha o “mercado de trabalho muito pequeno e difícil”.

Tais colocações apresentam indícios de que o entrevistado buscou a formação para conseguir um emprego, que essa busca não foi alcançada e que o mesmo não tinha a compreensão prévia do que era preciso para se inserir nesse mundo do trabalho. Este último indício foi visualizado em vários outros momentos da pesquisa, com afirmações de moradores da zona urbana que não estavam dispostos a estar na zona rural, onde está a maior parte das oportunidades para os técnicos dessa formação.

Além disso, nessa entrevista o egresso alega gostar da área de formação, mas quando questionado sobre o que seria esse gostar ou mesmo do que gosta na área, a resposta foi que ele gosta do que se estuda, mesmo enxergando que não se aplica muito à região. Essa resposta indica um total desconhecimento por parte do entrevistado sobre a área de formação, sobre o mercado e sobre a base produtiva da região e do município, que é sustentado pela produção agrícola, como já foi apresentado anteriormente.

Entrevistada nº 4

A quarta entrevistada, assim como os demais, respondeu já ter atuado no mundo do trabalho na área de formação e declarou que essa atuação aconteceu durante e depois da mesma. Descreveu que sua experiência começou quando estagiou como vendedora em uma loja de produtos agropecuários na cidade, que após o estágio foi efetivada e que ainda atuou nesta função por mais cerca de seis meses. Depois disso, foi convidada a ficar no caixa, onde permanecia até o momento da entrevista. No mesmo período, todas as vendedoras mulheres foram desligadas da loja, por política da empresa.

Essa entrevistada, assim como os demais, entende que o estágio foi o início de sua experiência profissional. Após isso, ela foi ‘efetivada’ e, neste momento, passou a atuar diretamente na área profissional de formação. Os acontecimentos que ela descreve em seguida se deram por inúmeros motivos, como por exemplo a queixa por parte dos vendedores homens, que alegavam que tinham que fazer parte dos serviços destinados às vendedoras mulheres.

Outro exemplo dado ao longo da entrevista pela egressa foi o de um produtor que não podia ir à loja sem que sua mulher o acompanhasse, já que essa não o queria sendo atendido pelas vendedoras sem sua presença. Ambas as situações levaram a loja a adotar a ‘política’ de

que seus vendedores teriam que ser todos homens, e a única maneira que ela encontrou de continuar na empresa foi aceitar ir para um setor que não tem ligação com sua área de formação.

Neste momento da entrevista, são apresentados indícios de que a egressa não compreende o que é mundo do trabalho e qual é o mundo do trabalho de sua formação, pois, mesmo não estando mais com atuação na sua área de formação, ela alegava estar atuando na área, por estar em uma empresa do ramo. Isso demonstra claramente uma fragilidade conceitual acerca da atuação profissional de sua área de trabalho, e isso foi percebido ao longo de todas as entrevistas realizadas.

A seguir, serão apresentadas as considerações acerca da entrevista em relação com cada objetivo específico da pesquisa:

Identificação com o mundo do trabalho:

A própria entrevistada iniciou a conversa explicando que hoje em dia não está mais desenvolvendo atividades diretas com a área. Esclareceu que apenas desenvolve atividades ligadas a questões financeiras e contábeis. Explicou ainda que seu trabalho é remunerado e que trabalha de carteira assinada.

Conteúdos da formação e ligação deles com o mundo do trabalho:

Sobre os conteúdos e vivências durante o curso que possam ter ajudado enquanto lidava com atividades ligadas à área, a entrevistada respondeu que a mais relevante foi uma visita técnica a uma das fábricas de uma marca de produtos que a loja onde foi estagiar comercializava. Isso ajudou muito quando atuava como vendedora.

Por causa da confusão sobre estar atuando na área de formação que a própria entrevistada fez, a pesquisa, após esse esclarecimento, passou a tratar as questões no passado, tentando fazer referência ao período em que as atividades desenvolvidas por ela tinham ligação com a área de formação.

Funções sociais no mundo do trabalho:

Ao responder as questões acerca da relação da formação com sua prática profissional, a entrevistada disse que não há relação, porém que não estaria nessa posição se não tivesse o curso, pois não teria como entrar na loja sem ter passado pela função de vendedora. Essa afirmação mostra, no caso dela, parte do motivo pela confusão que faz sobre estar ou não atuando na área de formação, pois ela estabelece uma ligação direta entre sua ocupação e sua formação.

Ela disse ainda que a formação ajuda em suas atividades diárias, por permitir que ela saiba se algum vendedor atender errado um cliente, e com isso ela pode impedir que o cliente faça a compra errada. Percebe-se indícios de que a identificação com a área de estudo realmente existiu, de que a egressa não pretende se afastar da sua formação e de que a mesma incorporou em suas atividades diárias a aplicação de seus conhecimentos, entendendo que eles podem contribuir para um melhor desempenho das unidades produtivas de clientes da empresa onde trabalha.

Sobre o trabalhador técnico do campo, ela disse acreditar ser de suma importância. Como na loja em que trabalha eles lidam com produtores de várias propriedades rurais, eles identificam pelas compras os locais que têm alguém com formação na propriedade e os que não têm. Quando questionada sobre como conseguem fazer essa identificação, ela afirma que

a maior parte dos produtores tem um perfil de compra e que, quando são aconselhados a mudar, normalmente são resistentes.

Assim, quando um produtor chega com pedidos específicos, sem buscar aconselhamento, quando solicita os produtos pelos seus componentes ou ainda solicita associações diferentes do usual, o vendedor já sabe que alguém com a formação está por trás de como essa compra está sendo feita. Ela afirma que essa distinção é muito clara.

Sobre a questão a respeito do agrícola e do rural, a resposta da egressa não foi diferente dos demais: ela entende que o rural é o homem e que o agrícola é o que ele produz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou averiguar, dentro do universo de egressos já formados pelo campus do IFPA sediado no município de Conceição do Araguaia, quais estão ou estiveram no mundo do trabalho na área de formação, e dentre os que se encaixassem nesse requisito, qual a leitura que esses egressos fazem sobre a formação construída, bem como a aplicabilidade em suas atividades e práticas profissionais cotidianas de tudo o que estudaram durante o curso.

A partir da execução do projeto de pesquisa dessa dissertação, que iniciou com levantamento bibliográfico, e seguiu com a aplicação da metodologia descrita anteriormente neste trabalho, a localização de 31 egressos em um universo de 51 já formados pela instituição, demonstra a superação de uma das principais dificuldades dessa modalidade de pesquisa, que é a de localização dos sujeitos. Mesmo com um êxito maciço na localização dos sujeitos, a pesquisa só contou com 5 habilitados para a participação na entrevista, já que para isso, os egressos precisavam estar ou ter estado no mundo do trabalho na área de formação.

A disparidade entre os dados descritos acima, serve de indício de que a formação apresenta pontos a serem verificados, pois a mesma não está atingindo o objetivo de levar seus egressos a ingressarem no mundo do trabalho. Dentre esses pontos, a pesquisa descarta a adequação ou necessidade de profissionais com essa formação na região, pois como foi visto, a região dispõe de um setor produtivo vasto e forte nesta área.

Sem pretender esgotar a discussão ou análise do tema, a pesquisa demonstra que o curso técnico em agropecuária do IFPA campus Conceição do Araguaia, não está atingindo o público que economicamente justifica sua oferta neste município. Vários outros requisitos ou análises podem vir a explicar esse resultado, mas de fato, um campus sediado em uma localidade que tem grande parte de sua população em assentamentos, e que não tem os filhos desses pequenos produtores vinculados a instituição, demonstra um desencontro entre oferta e demanda.

Um dado da pesquisa que corrobora com a afirmação acima, é a de que dentro do universo pesquisado apenas um, alegou ter atuação junto ao mundo do trabalho, na área antes da formação, com isso é possível constatar que apenas um entrevistado teria ingressado no curso em busca de aprimoramento de atividades que já desenvolve, e vale ainda ressaltar que, este não declarou ser filho, ou ter algum vínculo familiar com produtores da região.

Observando especificamente as informações apresentadas ao longo do trabalho, que tratam sobre a ocupação e o desenvolvimento da região, encontramos uma realidade posta, na qual “todos” os assentados se tornaram empreendedores da agricultura familiar em um período de 3 anos, na época dos planos da reforma agrária do governo FHC. Terence (2013) ressalta a esse respeito que essa era uma região ‘povoada’ e ocupada por assentados, que ao serem colocados na terra tinham que tirar dela seu sustento, mesmo sem suporte ou condições para isso.

Essa realidade expõe que ainda nos dias de hoje uma grande contradição pode ser verificada, quanto a atividade produtiva que historicamente formou a região e a sustenta, ao mesmo tempo é desvalorizada e nem mesmo contabilizada por vezes, por vários entrevistados por exemplo, enquanto fonte de renda familiar. Isso se dá basicamente pela distinção que é feita entre os detentores da terra produtiva e o trabalhador do meio rural ou o agricultor familiar.

Considerando o cenário descrito, é possível encontrar indícios que vão apontar para o fato de que os filhos dos trabalhadores rurais são estimulados a estudar para alcançar uma qualificação que venha a lhes proporcionar uma mobilidade social que podemos entender como o fenômeno social em que um indivíduo (ou um grupo) que pertence ou está situado

numa classe social transita/passa para outra tendo em vista o capital cultural, educação adquirida no sistema de estratificação social.(Pereira, 1973)

A busca dessa mobilidade demonstra que, mesmo com todos os esforços de superar a dicotomia existente na educação ao longo da história, como foi apresentado anteriormente neste trabalho, os valores sociais vivenciados na região pesquisada ainda estão pautados nessa diferenciação de perspectiva de origem. Com o avanço de que através da educação, todos podem ter as mesmas oportunidades.

Essa verdade só é possível, devido a oferta de uma educação planejada sob a ótica da ‘politecnia’, que leva a todos os alunos as possibilidades de inserção no mundo do trabalho através da educação. Cumprindo a que se propõe essas instituições quando são criadas, no ano de 2008, como foi descrito anteriormente, com vistas ao desenvolvimento local e regional.

A respeito da formação estudada em específico, outras análises precisam ser feitas, como por exemplo, que mundo do trabalho é esse que o egresso vai encontrar quando se formar? Que tipo de formação esse mundo precisa ou espera encontrar nesses futuros profissionais? Ou ainda, existe mercado nos aspectos de empregabilidade e de necessidade da formação, para os egressos dessa formação?

As considerações aqui apresentadas não pretendem esgotar a temática, por entender que novos olhares podem a qualquer tempo ser lançados sobre o tema. O trabalho espera contribuir como passo inicial na construção de um diagnóstico mais amplo acerca da temática, e ainda servir de base para uma análise técnica a ser feita pela gestão do campus nessas questões, pois, como estamos tratando de respostas encontradas após uma aplicação metodológica rigorosa, devem ser levados em consideração.

6 REFERÊNCIAS

- AUDRIN, J.M. Os sertanejos que eu conheci. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1963.
- BORGES, Livia de Oliveira. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. Rev. Adm. Contemp. Vol. 3 nº3. Curitiba 1999.
- BRASIL. Decreto 9.614; Dispõe sobre as disposições transitórias para execução da Lei Orgânica do Ensino Agrícola; de 20 de agosto de 1946.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Cidades. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 out. 2017.
- _____. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. MEC/Coagri. Atuação da Coagri para o desenvolvimento de ensino no setor primário da economia. Brasília, Mimeo, 1979.
- _____. MEC/Coagri. Lema do ensino agrícola. DF, 1985.
- HARVEU, David. A condição pós-moderna. 4ª ed, Edições Loyola. 1998.
- FEITOSA, André Elias Fidelis. Os (re)arranjos do ensino técnico agrícola no Brasil. Tese de doutorado. Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense UFF, Niterói, 2012.
- _____. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da COAGRI/MEC. Revista Trabalho Necessário, V.5, n.5, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3ª ed. São Paulo, Cortez: autores associados, 1989.
- FURTADO, Celso. Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural. 3. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.
- KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, Jaqueline (et al.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Artmed, Porto Alegre, 2010.
- LAUDARES e QUARESMA. A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador. v. 88, n. 220 (2007).
- LUZ, Isau Coelho. Rastros e pegadas. 3ª edição. Goiânia: Kelps, 2011.
- MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. 4ª ed. Editora Hucitec. São Paulo, 1990.
- MAZZALI, Leonel. O processo recente de reorganização agroindustrial: do complexo à organização “em rede”. Editora UNESP, São Paulo, 2000.
- MENDONÇA, Sonia Regina. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). Estud.soc.agric., Rio de Janeiro, vol. 14, no. 1, 2006: 88-113.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Revista de administração de empresas. Vol 13, nº 4. Rio de Janeiro. 1973.

PIMENTEL, Elisabete. SUJEITOS LEITORES, SUJEITOS AUTORES: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares. 1998. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo 1998.

POLANYI, Karl. A grande transformação: as origens da nossa época. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 18. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROTTA e REIS. Revista textos e contextos. Porto Alegre. V6 N2 P314-334. Jul/Dez 2007.

SADER, Regina. Espaço e Luta no Bico do Papagaio. 1986. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 1998.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: Estado, Capital e Trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. GT: Trabalho e Educação, 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: Que Interesses Articulam e Reforçam?. Dissertação de Mestrado – Educação–UFF, Niterói, 1987.

SOBRAL, Francisco Montório. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SOUZA, Nali de Jesus de. Desenvolvimento econômico. São Paulo: Atlas, 1993, 420 p.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Revista O Papel das Políticas Públicas, V.20, n.2, 2002.

TERENCE, Marcelo Fernando. Avanços e limites da reforma agrária no sul do Pará: Um estudo a partir do projeto de assentamento Canarana. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2013.

TORRAS, M. La participación de los pueblos en su desarrollo. Barcelona: Intermón, 1995.

7 APÊNDICES

Apêndice I – Questionário da primeira fase da pesquisa



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



Mestranda: Bárbara Pereira Carmona dos Santos;
Orientadora: Amparo Villa Cupolillo;

Quest. Nº: _____

Parte 01 - Identificação:

1. Nome: _____
2. Idade: _____;
3. Sexo: () feminino ou () masculino;
4. Endereço: _____.
5. Sua casa está localizada em? () Zona rural ou () Zona urbana;
6. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)
() Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
() Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
() Ensino Médio (antigo 2º grau)
() Ensino Superior
() Pós graduação
() Não estudou
() Não sei
7. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)
() Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
() Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
() Ensino Médio (antigo 2º grau)
() Ensino Superior
() Pós graduação
() Não estudou
() Não sei
8. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)
() Nenhuma renda.
() Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00).
() De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 880,01 até R\$ 2.640,00).
() De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.640,01 até R\$ 5.280,00).



- () De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.280,01 até R\$ 7.920,00).
() De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.920,01 até R\$ 10.560,00).
() De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 10.560,01 até R\$ 13.200,00).
() Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 13.200,01).

Parte 02 – Formação:

9. Qual foi o principal motivo que o levou a ingressar no curso técnico em agropecuária?

R: _____

10. Em uma escala de 0 – 10, onde zero é a completa insatisfação e dez a completa satisfação, qual nota você atribui as instalações físicas que o IFPA *campus* Conceição do Araguaia oferecia durante seu curso?

NOTA: _____

11. Em uma escala de 0 – 10, onde zero é a completa insatisfação e dez a completa satisfação, qual nota você atribui à qualificação profissional e a didática de ensino (em sala de aula) dos docentes/professores que o IFPA *campus* Conceição do Araguaia oferecia durante seu curso?

NOTA: _____

12. Em uma escala de 0 – 10, onde zero é a completa insatisfação e dez a completa satisfação, qual nota você atribui às disciplinas e conteúdos ministrados em seu curso de técnico em agropecuária?

NOTA: _____

Parte 03 – Trabalho:

13. Você trabalha ou já trabalhou? (Marque apenas uma resposta)

- () Sim.
() Não.



Se **NÃO** para a resposta de número 13 indique o(s) motivo(s):

Se **SIM** para a resposta de número 13 responda as questões de 14 a 17:

14. Com que idade você começou a trabalhar?

- Antes dos 14 anos.
- Entre 14 e 16 anos.
- Entre 17 e 18 anos.
- Após 18 anos.

15. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: *(Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)*

- | | |
|--|-------------------------|
| Ajudar nas despesas com a casa | (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5) |
| Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.) | (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5) |
| Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) | (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5) |
| Adquirir experiência | (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5) |
| Custear/ pagar meus estudos | (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5) |

16. O trabalho desenvolvido é ou foi na área de formação do curso técnico em agropecuária?

- Sim.
- Não.

17. Se sim na 16, a atividade profissional na área de formação em técnico em agropecuária é/ou foi *(pode marcar mais de uma opção)*:

- antes do curso;
- durante o curso;
- depois do curso.

Apêndice II – Roteiro da entrevista



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



Mestranda: Bárbara Pereira Carmona dos Santos;

Orientadora: Amparo Villa Cupolillo;

Nome do Egresso: _____

Ano de Conclusão: _____

Descrição do critério de seleção para compor a amostra qualitativa de entrevistados:

Questões propostas por objetivo que pretendo alcançar:

Obj. Identificar a relação do entrevistado egresso do curso técnico em agropecuária com o mundo do trabalho:

Na sua rotina semanal você desenvolve alguma atividade relacionada com o setor agrícola? Se sim descreva.

Qual dessas atividades é de trabalho?

Esse trabalho é remunerado?

Qual o vínculo empregatício você tem hoje?

Obj. Averiguar quais os conteúdos são considerados mais adequados às atividades realizadas por eles no mundo do trabalho:

Dentre os conteúdos, experiências e vivências adquiridos durante o curso, quais os mais relevantes hoje em suas atividades práticas?

Obj. Verificar se os conteúdos desenvolvidos durante o curso de formação oferecem elementos que lhes possibilite intervenções qualificadas do ponto de vista da compreensão de suas funções sociais no mundo do trabalho:

As atividades desenvolvidas hoje são oriundas dos aprendizados desenvolvidos durante o curso?

Sem o curso, você estaria atuando nas mesmas atividades em que atua hoje?

O curso lhe ajudou a estar mais preparado para as atividades que desenvolve hoje?



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



Como entende o seu papel de trabalhador técnico do campo? Quais as concepções sobre o rural, sobre o agrícola?

Apêndice III –TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica - RJ
☎ (021) 3787-3741 / 3772

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Para a conclusão do meu Curso de Mestrado realizarei uma pesquisa que tem por título: **RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, CAMPUS CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA.** O objetivo deste estudo é analisar a percepção que os egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Pará – IFPA, campus Conceição do Araguaia, têm acerca da formação construída ao longo do curso e as relações destes conhecimentos com o mundo do trabalho. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso convidamos você a participar respondendo algumas perguntas. Caso não saiba alguma pergunta ou lhe provoque constrangimento, você tem liberdade para não responder. Nesta pesquisa não será realizado nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida, porém, tem o risco de que ocorra a perda do sigilo da sua identidade, ou seja, o seu nome vir a ser conhecido, porém para evitar esse risco, deixamos claro que o seu nome será conhecido somente pelos pesquisadores e que na divulgação dos resultados do estudo, ele irá aparecer, pois usaremos o código alfanumérico. A qualquer momento antes da conclusão da pesquisa, você poderá afastar-se e não permitir o uso das informações obtidas e todo material gravado e anotado lhe será devolvido. As informações obtidas serão utilizadas somente nesta pesquisa, guardadas pelos pesquisadores por cinco anos e depois destruídos. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos científicos ou outro meio de comunicação e publicados em revistas. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Considerando tratar-se de pesquisa com risco mínimo, conforme mencionado, ressaltamos que nos responsabilizamos pela indenização se por ventura dano acontecer em decorrência de sua participação na pesquisa, através de auxílio de saúde e/ou financeiro direto. Não haverá nenhum pagamento por sua participação. Se você tiver dúvidas e desejar esclarecimentos sobre a

Comitê De Ética Em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/Campus VII/CCBS / UEPA
End. Av. Araguaia, s/n CEP: 68540-000 Fone: (94) 3421 4100, Email: cepar.campusvii@gmail.com
Pesquisador responsável: Bárbara Pereira Carmona dos Santos, Av. Couto Magalhães s/n, Conceição do Araguaia - PA (94) 99187 0609. E Orientadora: Amparo Villa Cupolillo, BR 465, Km 7, s/n, Seropédica – RJ (21) 99348 5501.



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



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica - RJ
☎ (021) 3787-3741 / 3772

pesquisa ou mesmo sobre os seus direitos poderá fazer contato com a pesquisadora responsável, com a orientadora ou com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Pará.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

Eu _____ declaro que li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi as informações que me foram explicadas sobre a pesquisa. Conversei com a coordenadora do projeto sobre minha decisão em participar, autorizando as anotações das respostas e gravação da entrevista, ficando claros para mim, quais são os objetivos da pesquisa, a forma como vou participar os riscos e benefícios e as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente. Ficou claro também, que a minha participação não tem despesas nem receberei nenhum tipo de pagamento, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Concordo voluntariamente participar desse estudo assinando este documento em todas as páginas junto com o pesquisador. Estou ciente que uma cópia ficará comigo e a outra com a pesquisadora.

Conceição do Araguaia, ____/____/____.

Assinatura do Entrevistado

RG: _____

Assinatura da Pesquisadora

RG: _____

Comitê De Ética Em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/Campus VII/CCBS / UEPA
End. Av. Araguaia, s/n CEP: 68540-000 Fone: (94) 3421 4100, Email: cepar.campusvii@gmail.com
Pesquisador responsável: Bárbara Pereira Carmona dos Santos, Av. Couto Magalhães s/n, Conceição do Araguaia - PA (94) 99187 0609. E Orientadora: Amparo Villa Cupolillo, BR 465, Km 7, s/n, Seropédica - RJ (21) 99348 5501.