

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

DISSERTAÇÃO

OS SENTIDOS DA VERTICALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
CAMPUS RIO VERDE DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

PÂMELLA TRAYCI DA SILVA GONÇALVES

2024



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

**OS SENTIDOS DA VERTICALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
CAMPUS RIO VERDE DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

PÂMELLA TRAYCI DA SILVA GONÇALVES

Sob a Orientação da Professora
Dra. Sandra Regina Gregorio

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

**Seropédica, RJ
2024**

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

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

G642s GONÇALVES, PÂMELLA TRAYCI DA SILVA , 1987-
OS SENTIDOS DA VERTICALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS
RIO VERDE DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO / PÂMELLA
TRAYCI DA SILVA GONÇALVES. - Seropédica, 2024.
73 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Gregorio.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2024.

1. verticalização. 2. Mundo do trabalho. 3. formação
educacional. 4. pesquisa de egresso. I. Gregorio,
Sandra Regina , 1960-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

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



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



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 60 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.033304/2024-61

Seropédica-RJ, 10 de julho de 2024.

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

PÂMELLA TRAYCI DA SILVA GONÇALVES

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 19/06/2024

Dra. SANDRA REGINA GREGORIO - UFRJ
Orientadora

Dr. FABIANO GUIMARÃES SILVA - IFgoiano
Membro externo

Dr. VANDERLEI ANTÔNIO STEFANUTO - IFPR
Membro externo

(Assinado digitalmente em 12/07/2024 13:04)
SANDRA REGINA GREGORIO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DTA (12.28.01.00.00.00.46)
Matrícula: 1350628

(Assinado digitalmente em 15/07/2024 14:53)
FABIANO GUIMARÃES SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 688.535.301-97

(Assinado digitalmente em 11/07/2024 09:59)
VANDERLEI ANTONIO STEFANUTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 195.339.838-33

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **60**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **10/07/2024** e o código de verificação: **929d494704**

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita misericórdia me fortaleceu e me guiou durante toda minha vida, para eu pudesse atravessar as dificuldades e realizar sonhos que, outrora, não me imaginava capaz.

A meu esposo Paulo, que me ensinou a multiplicar o infinito, pelo amor, pelo cuidado e pelo companheirismo que me oferece todos os dias. Aos meus filhos Pedro Henrique e Manuela, por compartilharem comigo nessa existência a grande e gratificante aventura da maternidade.

A minha família, especialmente ao grande esteio da minha vida, minha mãe Maria José, por seu amor, por seu exemplo e sua determinação incansável. A minha irmã Pacelly, pelo amor, apoio e por todas as vezes que, gentilmente, me auxiliou nas inúmeras revisões do texto. Aos meus irmãos Charllys e João Pedro, pelo amor e apoio.

A rede de apoio que me sustentou, enquanto mãe que desejava estudar, Meu esposo Paulo, minha mãe, minha irmã Pacelly, meu cunhado Hélder, meus sogros Rosalina e Geraldo, meu irmão Charllys e minhas tias Iolanda e Quitéria, vocês foram meus olhos e meu colo para os meus filhos quando eu precisava estar longe. Cada palavra dessa dissertação emana a minha profunda gratidão a vocês, afinal, esse título não foi conquistado apenas pelas minhas mãos, mas pelas nossas.

A minha orientadora professora Sandra Gregório, pelas claras e valiosas lições que me ensinou, pela confiança e pela compreensão durante esse processo.

Ao PPGEA por todo aprendizado que me transformou, tanto como profissional, quanto como pessoa. Especialmente aos professores Bruno Bahia e Ramofly Bicalho pelo aprendizado e pela amizade.

Aos estudantes participantes da pesquisa, pela disponibilidade para compartilhar sua experiência de formação conosco.

Aos colegas da turma do PPGEA do IF Goiano, pelo companheirismo, amizade e apoio ao longo dessa jornada.

Ao IF Goiano, ser uma instituição que estimula a qualificação de seus servidores. Agradeço à equipe de gestão na pessoa do reitor, Elias de Pádua, pelo acolhimento atencioso às demandas pessoais e da turma.

Ao professor Claudécir Gonçalves, pela orientação dos meus primeiros passos no campo da pesquisa acadêmica.

Aos professores Fabiano Guimarães e Vanderlei Stefanuto, pela disponibilidade para contribuir com a pesquisa como banca avaliadora.

A todos aqueles que vibraram por mim e me auxiliaram, diretamente ou indiretamente, agradeço!

RESUMO

Pâmella Trayci da Silva Gonçalves. **Os sentidos da verticalização na formação dos egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano**. 2024. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

As frequentes mudanças no mundo do trabalho e a exigência por profissionais cada vez mais qualificados fazem com que muitos indivíduos optem por investir um tempo maior em sua formação educacional. A possibilidade de percorrer um itinerário formativo que contemple desde o curso técnico até a pós-graduação, através da verticalização oferecida nos Institutos Federais, mostra-se como uma alternativa. Assim, a presente pesquisa teve por objetivo analisar a perspectiva dos egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que tiveram suas formações verticalizadas. Para alcançar o objetivo proposto foi desenvolvida uma pesquisa exploratória-descritiva, de abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados de acordo com a metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) com o auxílio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), executada no *software IRaMuTeQ*. Os resultados mostram que a motivação para percorrer um itinerário formativo verticalizado não se amparou somente na elevação da escolaridade, mas em um conjunto de fatores, no qual estão incluídas as políticas institucionais de pesquisa e de extensão. No entanto, essas políticas só tiveram uma ação mais efetiva na motivação dos egressos a partir da graduação. A formação verticalizada conferiu aos egressos o sentimento de segurança para atuar no mundo através do trabalho e do conhecimento.

Palavras-Chave: Mundo do trabalho, formação educacional, pesquisa de egresso.

ABSTRACT

Pâmella Trayci da Silva Gonçalves. **The meanings of verticalization in the training of graduates from the technical course in agriculture at the Rio Verde campus of the Federal Institute of Goiano.** 2024. 73p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy. Post-graduation Program in Agronomy Education (PPGEA). Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

Frequent changes in the labor market and the increasing demand for highly qualified professionals lead many individuals to invest more time in their educational training. The possibility of following an educational pathway that includes everything from technical courses to postgraduate studies, through the verticalization offered by Federal Institutes, emerges as an alternative. Thus, the present research aimed to analyze the perspective of graduates from the technical course in agriculture at the campus Rio Verde, who had their education vertically integrated. To achieve the proposed objective, an exploratory-descriptive research was conducted, with a qualitative approach. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed according to the Content Analysis methodology proposed by Bardin (2011), with the aid of Descending Hierarchical Classification (DHC) executed in the IRaMuTeQ software. The results show that the motivation to pursue a vertical educational pathway was not solely based on the desire to increase schooling levels but on a combination of factors, including institutional research and extension policies. However, these policies had a more effective impact on the motivation of graduates starting from their undergraduate studies. The vertically integrated education provided the graduates with a sense of security to operate in the world through work and knowledge.

Key words: World of work, educational background, egress research.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da RFEPTC no território nacional	6
Figura 2 - Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano	17
Figura 3 - Mapa da Região Sudoeste do estado de Goiás	18
Figura 4 - Dendrograma de classes	37
Figura 5 - Diagrama de Classes.....	38

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qualificação docente no Campus Rio Verde	22
Gráfico 2 – Expressão quantitativa de qualificação do quadro de servidores técnicos-administrativos na Rede Federal, no IF Goiano e no Campus Rio Verde, referente ao ano de 2022.	23
Gráfico 3 – Casos de verticalização por modelo dos estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado no Campus Rio Verde.....	33
Gráfico 4 - Característica do grupo em função de gênero, etnia e faixa etária.....	35

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos oferecidos no Campus Rio Verde	19
Quadro 2 – Expressão quantitativa de docentes qualificados em nível de doutorado na Rede Federal, no IF Goiano e no Campus Rio Verde, referente ao ano de 2022.....	22
Quadro 3 – Comparativo da titulação dos servidores técnicos-administrativos do IF Goiano e do Campus Rio Verde nos anos de 2018 e 2022.	22
Quadro 4 - Registro e identificação dos entrevistados.....	28
Quadro 5 – Matriculados nos cursos de mestrado e doutorado no Campus Rio Verde.....	32
Quadro 6 – Itinerários formativos construídos pelos estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado do Campus Rio Verde.....	33

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivos.....	2
1.1.1	Objetivo Geral	2
1.1.2	Objetivos Específicos	2
2	CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	3
2.1	Os desafios da formação do trabalhador na atualidade	3
2.1.1	Considerações sobre a educação profissional no Brasil	5
2.1.2	O Ensino Agrícola	6
2.2	Verticalização da educação e os Institutos Federais.....	9
2.2.1	Aspectos institucionais da verticalização	10
2.2.2	A verticalização na avaliação dos Institutos Federais	12
2.2.3	O itinerário formativo.....	13
2.3	Instituto Federal Goiano e sua identidade institucional.....	16
2.3.1	O Campus Rio Verde.....	17
2.3.2	A verticalização no Campus Rio Verde: características e desafios.....	19
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	26
3.1	Procedimentos metodológicos.....	26
3.2	Identificação dos egressos do curso técnico em Agropecuária	27
3.3	Entrevista com egressos do curso técnico em Agropecuária verticalizados nos cursos de mestrado e doutorado.....	27
3.4	Sistematização e análise dos dados	29
4	RESULTADOS DO ESTUDO DA VERTICALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPUS RIO VERDE	32
4.1	Caracterização da verticalização na pós-graduação – panorama geral.....	32
4.2	Caracterizando os egressos do curso Técnico em Agropecuária.....	35
4.3	A Formação verticalizada dos egressos do curso Técnico em Agropecuária na pós-graduação.....	36
4.3.1	O <i>corpus</i> das entrevistas	36
4.3.2	Processo de formação verticalizada.....	39
4.3.2.1	Experiências iniciais na formação	39
4.3.2.2	Tecendo vínculos institucionais para além da sala de aula	44
4.3.3	Perspectivas Profissionais e Impacto da Formação Acadêmica	48
4.3.4	Dialogando com os resultados da pesquisa	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
6	REFERÊNCIAS	59
7	APÊNDICES	64
	Apêndice A – Carta de anuência da instituição	65
	Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	66
	Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	68
	Apêndice D – Parecer Consubstanciado do CEP.....	69

1 INTRODUÇÃO

A educação costuma ser vista como uma possibilidade para a ascensão econômica e social, pois permeia no imaginário coletivo uma espécie de promessa de que o diploma abrirá as portas para oportunidades antes inalcançáveis, especialmente para a juventude. Diante disso, constroem-se projetos de vida baseados na continuidade da formação educacional, com o objetivo de atender às exigências para inserção e para o alcance de melhores posições no mundo do trabalho.

Os Institutos Federais representam um importante instrumento no campo das políticas públicas para educação profissional e são definidos por sua lei de criação como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). Sua característica ‘pluricurricular’ diz respeito à possibilidade de ofertar, na mesma instituição, educação básica, profissional e superior, essa característica aponta para uma de suas finalidades, a verticalização da educação.

Bonfante e Schenkel (2020, p. 84) definem que

A verticalização pode ser sintetizada como uma organização curricular que tem por base a concepção de eixos tecnológicos, em torno dos quais são planejados e estruturados currículos em diferentes níveis de formação profissional e tecnológica, pluricurriculares, sintonizados com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e que articulam ensino, pesquisa e extensão.

Essa organização curricular permite que os estudantes tracem itinerários formativos verticalizados, cursando na mesma instituição cursos de nível técnico, graduação e pós-graduação. Nesse sentido, consideramos que a verticalização promovida pelos Institutos Federais pode ampliar o acesso à educação, na medida que o indivíduo pode dar seguimento ao seu projeto de formação sem precisar se deslocar para grandes centros urbanos.

Tendo em vista a demanda por profissionais mais qualificados é que, em 2017, o primeiro caso de verticalização total marcou a história da Rede Federal, chegamos ao seguinte questionamento “que efeitos a verticalização da educação cria na vida dos indivíduos?”

Assim, este estudo pretendeu analisar a perspectiva dos indivíduos acerca de suas formações e de suas atuações profissionais. Nesse contexto, a pesquisa tem relevância na comunidade acadêmica, ao possibilitar a compreensão dos impactos da verticalização na vida dos egressos dos Institutos Federais.

Assim, apontamos as seguintes hipóteses iniciais: a) a motivação inicial de percorrer uma trajetória continuada de formação, através da verticalização, é proveniente da crença de que a educação irá proporcionar posições mais vantajosas no mundo do trabalho; b) os títulos acadêmicos obtidos pelos egressos através da verticalização facilitam o acesso às oportunidades de trabalho; c) a verticalização contribui com o desenvolvimento local e regional através da atuação profissional dos egressos; d) o sentimento de pertencimento, gerado ao longo dos anos na instituição, influencia na escolha do estudante de seguir seu itinerário formativo na mesma instituição.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção dos egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que tiveram suas formações verticalizadas sobre os sentidos da sua formação pessoal e profissional.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar os egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que verticalizaram em cursos de graduação e, posteriormente, nos programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado;
- b) Descrever os fatores que motivaram a verticalização da formação dos egressos do curso técnico em agropecuária nos cursos de graduação e pós-graduação;
- c) Analisar, na percepção do egresso, a relação entre a formação e realização profissional e pessoal.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

2.1 Os desafios da formação do trabalhador na atualidade

O mundo do trabalho é marcado por intensas transformações, tanto no passado, quanto no presente. Se adaptar a essas transformações é um desafio constante para o trabalhador, visto que a esse é atribuída a responsabilidade sobre sua formação e acesso ao trabalho. Manfredi (2003) afirma que essas transformações são provocadas por mudanças no sistema econômico das sociedades e ressalta que ganham maior velocidade com o passar do tempo. A autora cita o exemplo da adoção da tecnologia nas atividades produtivas e de comunicação, que gerou a necessidade de novas especializações profissionais, ao passo que outras passaram a ser desnecessárias. Além disso, a tecnologia também provocou a redução de postos de trabalho em alguns setores, elevando as taxas de desemprego e instaurando a necessidade do trabalhador buscar capacitação afim de manter sua empregabilidade.

Cenários como o citado são cada vez mais comuns e contribuem para a valorização da educação como instrumento que garantirá ao indivíduo o acesso ao mundo do trabalho e ascensão socioeconômica. Nesse sentido, Manfredi (2003, p. 31) afirma que “no imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas”.

Portanto, o mercado de trabalho, inserido em um sistema econômico global, passa a demandar um novo tipo de profissional, exigindo o desenvolvimento de competências que vão além do simples treinamento, ao envolverem aspectos emocionais, sociais e de comunicação. O profissional desejado pelo mercado necessita de um maior nível de instrução, nesse contexto, “à escola recaí inúmeras responsabilidades, como as funções de adequação ao mundo do trabalho e qualificação de mão de obra, mas também cabe a esta a educação geral e uma formação cidadã” (Costa, 2019, p. 7).

Frigoto (2008, p. 524), no entanto, assevera que “a formação do trabalhador adequada à flexibilidade do processo produtivo e da acumulação é incompatível com a educação omnilateral e politécnica” que toma o trabalho como princípio educativo. Já que a educação que o mercado demanda é fragmentada, individualista e baseada na pedagogia das competências.

Nesse contexto, temos uma escola pensada a partir das necessidades do mercado e não nas necessidades dos indivíduos. À exemplo das reformas fundamentadas no discurso defendido pela Teoria do Capital Humano de que qualificando os profissionais a economia tem a capacidade de produzir mais, o que representaria “uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzir as desigualdades sociais e para aumentar a renda dos indivíduos” (Sobral 2010, p. 86).

Os efeitos desse cenário podem ser exemplificados através de pesquisa realizada por Vieira *et al.*, a qual procura analisar as expectativas dos jovens sobre o mundo do trabalho, ao apontar que,

[...] as percepções dos jovens sobre o mundo do trabalho na atualidade estão associadas a um plano individual otimista relacionado com a força de vontade, determinação, realização pessoal, independência financeira e pessoal. Eles anseiam por uma formação profissional que lhes oportunize a aproximação ao mundo do trabalho, estão iniciando o processo de inserção profissional num contexto onde o uso das tecnologias é cada vez maior e desejam ter ocupações que lhes permitam estabilidade e boa perspectiva de futuro (Vieira *et al.* 2022, p. 12).

No entanto, quando a qualificação não garante ao trabalhador sua permanência no mercado, tendo em vista as frequentes mudanças nos arranjos produtivos aos quais estão incluídos, evidencia-se a contradição da educação sob a perspectiva do mercado. Nesse contexto, portanto, a educação se mostra insuficiente (Costa, 2019).

Corroborando com essa ideia de insuficiência, a Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) constatou que

[...] a taxa de desocupação dos qualificados pouco muda em relação à dos demais integrantes da força de trabalho, evidenciando que a qualificação, por si só, não implica garantia de sucesso na procura por trabalho e indicando que o problema é que todos - tanto qualificados, quanto não qualificados - se deparam com um mercado de trabalho desestruturado e incapaz de gerar a quantidade suficiente de empregos para absorver toda a mão de obra disponível (DIEESE, 2018, p. 13).

Considerando essas circunstâncias, Frigotto (2008) questiona a contradição do discurso da falta de trabalhadores qualificados, que, para ele, está à serviço da burguesia. O autor ainda cita dados de pesquisa sobre juventude brasileira e emprego de Márcio Pochmann, que revela a saída do Brasil de milhares de jovens altamente qualificados em busca de melhores oportunidades de trabalho, aprofundando ainda mais a contradição apontada.

Ainda nesse sentido, ao analisar o conceito “apagão de mão de obra” o relatório DIEESE questiona a aceitação resignada desse discurso, pois os fundamentos para a discordância entre as qualificações requeridas e oferecidas no mercado de trabalho do país, estão enraizados no desequilíbrio histórico e nas desigualdades que têm moldado a oferta e a integração produtiva dos trabalhadores brasileiros. Não refletir sobre essas características resulta em um afastamento das soluções efetivas para os problemas enfrentados pelo mercado de trabalho no Brasil (DIEESE, 2011).

Os indicadores educacionais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) mostram um crescimento na proporção de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram, no mínimo, o ensino médio. Em 2016, esse percentual era de 46,2%, passou para 48,6% em 2018 e, para 53,1% em 2022. A pesquisa também aponta para o crescimento do percentual de pessoas com o ensino superior completo, passando de 17,5% para 19,2% entre os anos de 2019 e 2022 (IBGE, 2022). Para Melo; Borges o aumento da formação educacional da população representa “uma resposta à exigência de maior qualificação do jovem para o ingresso no mercado de trabalho.” (2007, p.381).

A PNADC demonstrou também crescimento na média de anos de estudo da população de 25 anos ou mais, em 2016 essa média era de 9,1 e em 2022 subiu para 9,9. Assim, o período de preparação para ingresso no mundo do trabalho é cada vez mais longo, conforme apontado pelos autores ao citar um estudo com estudantes universitários, o qual indica um aumento no número de jovens que procuram o ensino superior, pois acreditam que essa educação oferece uma certificação e validação para uma vida profissional mais estável e promissora. Já que após completarem o ensino médio, esses jovens enfrentam dificuldades para se inserir no mercado de trabalho (Ferreira; Raitz; Vanzuita, 2016).

No entanto, algumas vezes as expectativas de que níveis mais elevados de educação propiciariam rápido ingresso ao mundo do trabalho acabam frustrando os jovens e esses precisam repensar seus projetos de vida. Assim, diante das contradições e incertezas do mundo moderno, continuar estudando, inclusive depois da graduação, se mostra como uma alternativa, muitas vezes, apenas para atender à Teoria do Capital Humano, incutido no sistema capitalista.

2.1.1 Considerações sobre a educação profissional no Brasil

Pensar a Educação Profissional no Brasil implica também refletir sobre nossas origens enquanto sociedade. Essa base, estabelecida através de processo de colonização com exploração de mão-de-obra escrava, continua produzindo implicações para a atualidade, sendo a maior delas, a desigualdade social.

Considera-se que o sistema de educação brasileiro teve seu início no período colonial com a chegada da Companhia de Jesus. A ação dos jesuítas tinha a evangelização como principal objetivo, com o passar do tempo, no entanto, foram assumindo o papel da educação das elites. O conteúdo oferecido tinha caráter propedêutico, alheio à realidade da colônia, uma vez que, baseava-se na ilustração da cultura da classe dominante e nos ideais do homem culto. Não havia preocupação em qualificar para o trabalho. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, quando o estado assume, pela primeira vez, a responsabilidade pela educação, suas bases permaneceram pautadas em objetivos religiosos e literários (Romanelli, 1986).

A dualidade entre a educação propedêutica e a educação para o trabalho, comum a sociedades fundadas na ordem escravocrata, é uma característica forte do sistema educacional brasileiro. No período colonial, a classe dominante alimentava uma profunda aversão ao trabalho manual e, conseqüentemente, à educação profissional, dada sua relação com a escravidão. Essa aversão se acentuava ainda mais em relação ao trabalho agrícola, como se observa na história da educação profissional.

No período imperial, esse contexto começa a mudar em função dos problemas sociais ocasionados pela abolição da escravatura, instituíram-se iniciativas referentes à educação profissional, como os Liceus de Artes e Ofícios. Tal educação era marcada pelo caráter assistencial e correccional, sendo destinada às crianças pobres, os desvalidos da sorte. Sua manutenção, a princípio, foi de responsabilidade da iniciativa privada e, posteriormente, do Estado.

Nesse contexto, Manfredi (2003, p. 78) assevera que “ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurreccionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial”.

O período de transição de império para república foi marcado por grandes alterações na configuração da sociedade e da economia, estabelecidas pela intensificação dos processos de industrialização e urbanização. Tais processos trouxeram “novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular” (Manfredi, 2003, p. 79).

No período republicano, a história da educação profissional começa a se delinear com mais clareza, a partir da criação de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. Tais instituições, que mais tarde dariam origem aos Institutos Federais, eram ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e deveriam oferecer instrução aos filhos de trabalhadores e jovens em situação de risco social.

Através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a qual é composta por 38 Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), pelas Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com 682 unidades, distribuídas pelo país conforme ilustrado pela figura 1.

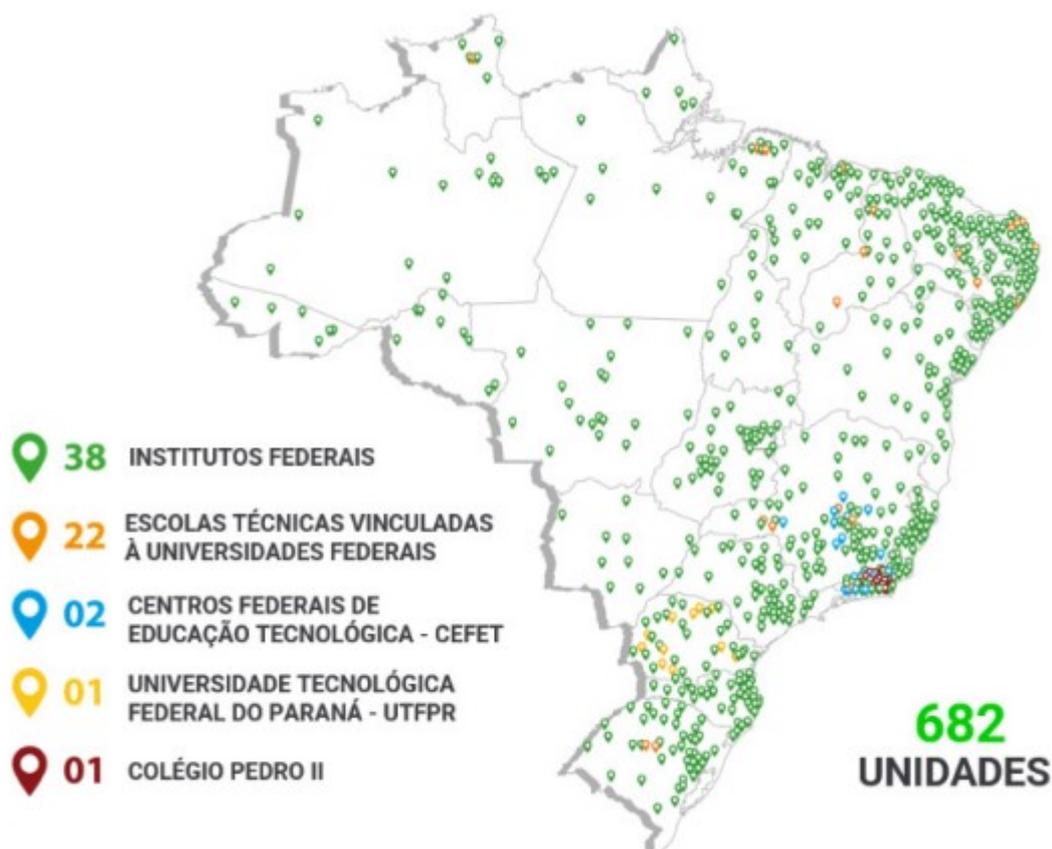


Figura 1 - Distribuição da RFEPTC no território nacional

Fonte: Ministério da Educação, 2023.

2.1.2 O Ensino Agrícola

A pressão da agricultura na economia do Brasil, culminou no decreto nº 8319 de 1910 que iniciou a regulamentação e a estruturação do ensino agrícola, dividindo-o em quatro categorias, Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizagem Agrícola e Ensino Primário Agrícola (Sobral, 2009).

Em 1930, o Ministério de Educação e Saúde Pública foi criado, ao qual foi incorporado o ensino técnico profissional, no entanto, os cursos de formação agrícola continuaram vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Sobre esse mesmo período, Sobral (2009) destaca as ideias do “ruralismo pedagógico” que denunciavam a marginalização da educação no meio rural, pois, em função da crescente urbanização, as políticas educacionais acabavam se concentrando nas cidades. Diversos grupos defendiam que era preciso frear a migração e viam na educação um instrumento que seria capaz de fixar o homem no campo, já que o mercado de trabalho urbano não conseguia absorver toda a mão-de-obra. “Em suma, tais ideias representavam uma oposição à escola literária que, de certa forma, desenraizava o homem do campo” (Sobral, 2009, p. 83).

Ainda de acordo com Sobral,

Com o “Manifesto dos Pioneiros”, em 1932, nas discussões sobre a escola pública foi dada maior ênfase a medidas que apontassem para a organização de cursos acadêmicos e profissionais dentro de um mesmo estabelecimento, procurando combater o dualismo entre o ensino de cultura geral e o profissional, até então alimentado, inclusive, pelas políticas públicas do setor. Embora já existisse uma discussão internacional sobre a relação trabalho, educação e setor produtivo, dentro de um processo educativo que apontasse para a formação integral do indivíduo, considerando todo o universo de possibilidades, isso não foi visível nas propostas brasileiras. Mesmo com as ideias dos Pioneiros, não se conseguiu a eliminação da interpretação de que a educação técnico-profissional era destinada aos “menos favorecidos da sorte”.

Em 1946, o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação através do Decreto-Lei nº 9613, o qual foi denominado “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, e destinava tal modalidade essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

A Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, organizando o ensino em três graus: primário, médio e superior. Em consequência desta lei,

as antigas escolas de iniciação agrícola foram agrupadas sob a denominação de Ginásios, ministrando as 4 (quatro) séries do 1º ciclo (ginásial) e dando certificado de Mestre Agrícola. As escolas agrícolas passaram a denominar-se Colégios Agrícolas, ministrando as 3 (três) séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes diploma de Técnico em Agricultura (Queiroz, 2010, p. 145).

De acordo com Romanelli (1986), a partir de 1964, observa-se uma expansão do ensino técnico, representando uma resposta estratégica às exigências do crescimento industrial e à necessidade de formar recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho. Durante o regime militar, houve um investimento significativo na criação de escolas técnicas federais e na introdução de programas de profissionalização no ensino médio, visando a capacitação de mão-de-obra especializada.

Essa política procurou alinhar a formação educacional às demandas econômicas do país, promovendo a qualificação profissional de jovens e facilitando sua inserção no mercado de trabalho. Embora essa expansão tenha contribuído para a formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento industrial, enfrentou desafios como a desigualdade de acesso e a insuficiência de recursos, que limitaram o alcance e a eficácia das iniciativas educacionais, pois frequentemente beneficiavam mais as classes médias e altas (Romanelli, 1986).

Em 1967, com a Reforma Administrativa dos Ministérios estabelecida pelo Decreto-Lei Nº 200/67, ocorreu a absorção do Ensino Agrícola pelo Ministério da Educação e Cultura. A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário foi transferida para o MEC, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, e inserida no Departamento de Ensino Médio (Sobral, 2009).

Em 1971, a Lei nº. 5.692 implementou uma nova reforma no sistema educacional, a qual buscava a obrigatoriedade de profissionalização de todo o ensino de segundo grau com o objetivo de alinhar a formação educacional às necessidades do mercado de trabalho e preparar os estudantes para o setor produtivo. Romanelli (1986) critica essa abordagem tecnicista, tendo em vista que ela priorizou a formação técnica em detrimento de uma educação mais ampla e humanística, perpetuando a dualidade entre o ensino acadêmico e profissionalizante.

De acordo com Sobral (2009) a proposta de profissionalização prevista pela Lei nº 5692 respaldou-se na Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz, a qual defendia a ideia

de que criar políticas educacionais baseadas na profissionalização compulsória proporcionariam o desenvolvimento econômico. Além disso, Schultz, um dos principais ideólogos da modernização na agricultura, afirma que

objetivando transformar esse tipo de agricultura, terá que ser oferecido um conjunto de fatores mais proveitosos. Desenvolver e oferecer tais fatores e aprender como usá-los eficientemente é uma questão de investimento, tanto em capital humano como material (Schultz *apud* Sobral, 2009, p. 86).

Nas décadas de 60 e 70 se desenhou no Brasil um cenário favorável para se adotar políticas de produção agrícola e exportação de grãos, culminando na importação das tecnologias da chamada “Revolução Verde”, como máquinas, tratores, colheitadeiras, fertilizantes e defensivos. A revolução no campo trouxe consequências, conforme demonstrado por Sobral (2009, p.87), “o aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão”.

O Decreto nº83935, de 4 de setembro de 1979 alterou a denominação das escolas agrícolas, que passaram a ser escolas agrotécnicas federais. Segundo Queiroz (2010, p. 146)

essas escolas, no período de 1980/1985, executaram políticas para a educação agrícola sintonizadas com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no Plano Nacional de Desenvolvimento e com as diretrizes estabelecidas no Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto.

A década de 80 foi marcada pela redemocratização do país com o fim do regime militar. Nesse contexto, a pressão de movimentos sociais e sindicais por reformas educacionais que atendessem melhor às necessidades dos trabalhadores e da sociedade ganhou força. No entanto, a grave crise econômica enfrentada nesse período afetou os investimentos públicos, inclusive para a educação (Manfredi, 2002).

Na década de 90, sob a influência neoliberal, retorna-se ao discurso da educação voltada para a empregabilidade, o qual afirma que a inserção do indivíduo em um mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, depende de sua qualificação e de suas competências. Por outro lado, discussões sobre um novo projeto de formação profissional, pautado na politécnica, ainda conseguiu ganhar espaço. A disputa e as diferentes propostas refletiam os desejos e interesses de distintos segmentos da sociedade (Sobral, 2009).

Apesar das discussões sobre uma formação profissional politécnica, foram aprovados a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, e o Decreto Federal nº 2208/97, instituindo as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Tal reforma retomou a dualidade entre a educação profissional e a educação propedêutica, ao separar o nível técnico profissionalizante do ensino médio.

Em 2004, com a substituição do Decreto nº 2208/97 pelo de nº 5154/04, incluiu-se a possibilidade de integração entre o ensino médio e o profissionalizante. Assim, conforme afirma Sobral (2009, p. 92), “a discussão de se construir um projeto politécnico é retomada. A formação profissional orientada exclusivamente para o mercado de trabalho é revista e o conceito de qualidade social passa a fazer parte dos novos projetos de curso”.

A Lei nº 11195 de 2005 lança a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, implantando novas unidades de ensino, inclusive em municípios afastados dos centros urbanos. Nesse período, um novo projeto passa a ser discutido, apontando para a necessidade de se pensar em outro significado não só para o ensino agrícola, mas para a educação profissional, os Institutos Federais.

Aguiar e Pacheco (2017) afirmam que os Institutos Federais funcionam como instrumentos de exercício das políticas públicas e que

[...] foram pensados para desempenhar um papel central e estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológica, com foco na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico (Aguiar; Pacheco, 2017, p. 19).

2.2 Verticalização da educação e os Institutos Federais

A palavra verticalização é formada por processo de derivação sufixal, através da união do radical “vertical” como o sufixo “ização”. O radical é a parte da palavra que carrega sua ideia principal, assim, o Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa classifica “vertical” como pertencente à classe dos adjetivos e traz os seguintes significados “1. Perpendicular ao horizonte 2. Que se opera, usa etc. nessa posição 3. fig. que compreende pessoas de níveis diferentes” (Houaiss, 2019, p. 821). Assim, a junção desse radical com o sufixo mencionado, forma uma nova palavra, verticalização, a qual pertence a classe dos substantivos e diz sobre o ato ou efeito de tornar vertical. Destacamos outras palavras recorrentes nesse estudo que estão ligadas ao mesmo radical, como: verticalizado e verticalizar.

Curi, Gomes e Borges (2023) destacam que o conceito de verticalização surge na área do Urbanismo em meados do século XIX, através da introdução de tecnologias que permitiram a construção de edifícios verticais. Posteriormente, o conceito foi transposto para outras áreas do conhecimento, como a educação. No Brasil, a criação dos Institutos Federais em 2008 evidenciou a necessidade de estudos sobre o tema no campo da educação.

Os Institutos Federais têm como uma de suas finalidades a verticalização, conforme determina a Lei 11892/2008 em seu artigo 6º, “III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008).

De acordo com Aguiar e Pacheco (2017)

A partir dessa caracterização, procurou-se estabelecer itinerários formativos do curso de ensino médio técnico ao doutorado. Os Institutos fundamentam-se na verticalização do ensino e na integração com outras frentes como a pesquisa e a extensão, nas quais os docentes atuam com seus alunos nos diferentes níveis, modalidades e atividades, com o compartilhamento dos espaços pedagógicos, laboratórios e conhecimentos construídos (Aguiar; Pacheco, 2017, p. 22).

Além disso, a concepção dos Institutos Federais considera ensino, pesquisa, extensão e inovação como atividades indissociáveis, assim, a integração dessas três dimensões busca criar um ambiente educacional no qual os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Essa abordagem também busca fortalecer a relação entre a instituição e a comunidade, através do alinhamento das atividades acadêmicas com as necessidades locais e regionais.

Nesse sentido, Aguiar e Pacheco (2017) apontam para o importante papel dos IFs na produção de conhecimento científico e no seu compartilhamento com a comunidade, buscando a superação da ideia, ainda predominante, de que este saber é restrito apenas para alguns. Para os autores “o conhecimento científico pode ser um fator de transformação social e conseqüente melhoria de vida” (Aguiar; Pacheco, 2017, p. 28).

Diante disso, os autores reconhecem que os Institutos Federais

[...] trazem inovações na dimensão política, estrutural e pedagógica que os habilitam para um papel estratégico na formulação e implementação das políticas públicas de educação e desenvolvimento com inclusão social (Aguiar; Pacheco, 2017, p. 22).

Os Institutos Federais se caracterizam por uma matriz marxista que busca a formação humana integral. Tal matriz está embasada na ideia de uma educação que integra conhecimentos práticos e teóricos, rompendo com a tradicional separação entre teoria e prática, e promovendo uma formação que considera o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, os Institutos Federais se diferenciam das demais instituições de ensino do país em função da oferta de cursos em diferentes níveis, desde a educação básica até a pós-graduação, sendo essa característica que os qualifica como instituições verticalizadas (Pacheco, 2015).

No entanto, Quevedo (2016), ao pesquisar sobre as concepções e desafios da verticalização no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, aponta que abordar a verticalização sob a ótica da otimização dos recursos, conforme a legislação, é insuficiente. Para a referida pesquisadora

É necessário tomar a verticalização, em primeiro lugar, sob o ponto de vista da dimensão pedagógica e das implicações desta na prática educativa, na vida acadêmica dos discentes, na formação, nas possibilidades e nos desafios da atuação dos servidores envolvidos com sua operacionalização (Quevedo, 2016, p.76).

No sentido de tomar a verticalização para além da otimização dos recursos, percebe-se que a Lei de criação dos IFs não estabeleceu uma concepção para a verticalização. No entanto, entre vários autores percebe-se convergência para a definição proposta por Bonfante e Schenkel (2020, p. 84) de que:

A verticalização pode ser sintetizada como uma organização curricular que tem por base a concepção de eixos tecnológicos, em torno dos quais são planejados e estruturados currículos em diferentes níveis de formação profissional e tecnológica, pluricurriculares, sintonizados com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e que articulam ensino, pesquisa e extensão. A verticalização remete a dois elementos essenciais: enquanto itinerário formativo e especificidades do trabalho didático e pedagógicos.

Tal concepção é corroborada por Curi, Gomes e Borges (2023, p. 99) ao afirmarem que “na educação, a verticalização faz parte das instituições de ensino e também da formação dos estudantes. Nas instituições ela refere-se a uma forma de organização escolar e, no caso estudantil, trata-se da construção de trajetórias formativas e carreiras”.

2.2.1 Aspectos institucionais da verticalização

Assim, o trabalho docente, enquanto elemento essencial, é fundamental para a consolidação da estrutura verticalizada, pois

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização (Brasil,

2010, p. 27).

Oliveira (2016) alerta que, apesar de parecerem inovadores, os IFs se mostram como uma fusão de modelos já existentes. Demonstrando como a otimização de recursos pode resultar na sobrecarga de trabalho para os docentes, bem como, incertezas na construção da identidade profissional desses.

Os professores que atuam nesse cenário parecem reproduzir a institucionalidade de uma universidade em uma instituição não universitária, mas que promove um hibridismo inédito no campo educacional ao unir educação básica e ensino superior com o mesmo corpo docente, no mesmo espaço físico, ou seja, de maneira a otimizar os recursos (Oliveira, 2016. p. 134).

Curi, Gomes e Borges (2023) trazem uma reflexão sobre a possível relação da verticalização com a sobrecarga de trabalho que recai sobre os docentes, ao citarem que outras pesquisas revelam essa condição em escolas não verticalizadas. Assim, as dificuldades relatadas pelos docentes podem não estar ligadas diretamente à verticalização, mas também a outras causas.

Ademais, mencionada pesquisa conduzida por Quevedo (2016) considera o trabalho docente como um grande desafio enquanto elemento essencial para verticalização, na medida que precisa ser repensado para atender às demandas que surgem em função das características da instituição. Assim, é necessário construir uma nova atuação, para a qual, muitas vezes, o profissional não tem formação. Portanto, para operacionalizar essa estruturação, é indispensável a existência de uma política de capacitação de professores. Tal reconhecimento implica outro elemento institucional que extrapola a atuação docente e que se mostra igualmente importante para a verticalização, a gestão.

Nesse sentido, é possível observar, no campo da gestão, aspectos que contemplam o tema desde contextos mais amplos até mais restritos. Através de uma nova política pública para a educação profissional, se pensou uma instituição que oferecesse a possibilidade de formação verticalizada, posteriormente, cada instituição precisou (re)construir sua própria identidade. Essa tarefa não foi fácil, considerando que muitos institutos federais são resultado da união entre escolas técnicas e CEFET já existentes com novos campi. Nesse contexto, a construção de identidade institucional precisava levar em conta não apenas as características territoriais e os arranjos produtivos locais, mas também as historicidades que a compunham.

A estrutura idealizada para os Institutos Federais era única, apresentando um modelo verticalizado de ensino, com uma efetiva relação entre ensino, pesquisa e extensão a ser desenvolvida em uma estrutura organizacional multicampi. [...] tornou-se necessário pensar em um novo modelo de gestão que garantisse uma identidade entre todos os IF's que compõem a rede, assim como entre os campi de um mesmo instituto, respeitando, contudo, as características regionais e históricas de cada instituição e de cada um de seus campi (Cardoso, 2017, p. 37 e 38).

Curi, Gomes e Borges (2023, p. 102) corroboram com a ideia ao indicar que a gestão pode se apresentar como um possível obstáculo para implementação da verticalização.

Embora exista a possibilidade da integração na verticalização entre o nível Básico e o Superior, nos Institutos isso nem sempre ocorre e, muitas vezes, restringe-se à oferta simultânea de cursos, sem articulação e atividades comuns entre eles. A exploração das potencialidades da verticalização no âmbito institucional ainda é um desafio para muitos educadores e gestores escolares

2.2.2 A verticalização na avaliação dos Institutos Federais

Nos seus quinze anos de existência a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica avançou em termos de avaliação. Levando em conta a urgência de desenvolver e aperfeiçoar os indicadores de gestão destinados às instituições da Rede, foi criada a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) pela Portaria SETEC n.1, de 3 de janeiro de 2018. De acordo com a portaria, a plataforma é um “ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal [...]” (Brasil, 2018). Desse modo, a PNP passa a reunir as informações necessárias para o monitoramento dos indicadores de gestão definidos pela Setec/MEC em conjunto com os órgãos de controle.

De acordo com Moraes *et al.* (2018, p. 21)

o conjunto de indicadores elaborados para a Plataforma Nilo Peçanha objetiva oferecer à sociedade um conjunto de informações que permita conhecer as atividades realizadas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O conhecimento avaliativo, sintetizado na forma de indicadores numéricos, constitui-se em valioso insumo para a pesquisa educacional sobre a Rede Federal, além de subsidiar os processos de tomada de decisão [...]

A versão revisada do Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha, publicada em 2020, traz algumas atualizações da PNP, dentre essas atualizações está um novo indicador, o **Índice de Verticalização**, cujo objetivo é “avaliar o esforço das unidades acadêmicas da Rede Federal em oferecer vagas que permitam ao estudante construir um itinerário formativo vertical, desde a Qualificação Profissional até a Pós-graduação, dentro de um mesmo Eixo Tecnológico ou Subeixo Tecnológico [...]” (Moraes *et al.*, 2018, p. 34, grifo nosso). O indicador considera as vagas ofertadas em cursos das seguintes categorias: Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG) e Curso de Pós-Graduação (PG).

Ademais, o referido guia define eixo tecnológico como “o agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza, possuindo um núcleo de saberes comuns, embasados nas mesmas ciências e metodologias.” (Moraes *et al.*, 2018, p. 116).

Para compreender o indicador é importante ressaltar que o mesmo avalia a verticalização sob dois aspectos: análise vertical e análise horizontal. O primeiro aspecto analisa “se uma mesma unidade acadêmica ofereceu vagas, no ano de referência, em cursos de diferentes “níveis” dentro do mesmo Eixo Tecnológico”, enquanto o segundo, “se a unidade acadêmica ofereceu mais vagas nos “níveis mais básicos” quando se analisam as quatro categorias duas a duas” (Moraes *et al.*, 2018, p. 35).

Na análise vertical, Moraes *et al.*, (2018) observaram seis modelos de verticalização possíveis diante das quatro categorias de cursos existentes, diante dessas possibilidades foi construído um modelo matemático de priorização dentre as relações existentes¹. Empregando o *Analytic Hierarchy Process* foi possível:

fazer a comparação entre as combinações, indicando o quanto uma combinação de categorias de curso é mais importante que outra. Por exemplo, de acordo com o

¹ Percentuais de priorização encontrados: Qualificação profissional – Curso técnico 39,7%; Curso técnico – Curso de graduação 36,5%; Curso de graduação – Curso de pós-graduação 9,5%; Qualificação profissional – Curso de graduação 8,9%; Curso técnico - Curso de pós-graduação 2,8%; Qualificação profissional - Curso de pós-graduação 2,6%.

apontamento realizado pelo Grupo de Especialistas, a oferta de vagas em cursos de Qualificação Profissional que verticalizem para Cursos Técnicos em um mesmo Eixo/Subeixo Tecnológico é mais importante que a oferta de vagas em cursos de Qualificação Profissional verticalizando diretamente para cursos de Pós-Graduação.

Para a análise horizontal, Moraes *et al.* (2018, p.36) consideram que, de acordo com os objetivos da Rede, “é importante que a maior quantidade de vagas dentro de um Eixo/Subeixo Tecnológico verticalizado sejam ofertados nos níveis iniciais”. Assim, mesmo considerando que todas as ofertas sejam importantes, é desejável que as unidades ofereçam um número maior de vaga em um curso de qualificação profissional, do que em um mestrado.

Portanto, tem-se que:

o modelo matemático calcula a proporção entre o volume de vagas oferecido por cada unidade acadêmica em cada par de categorias, por meio do cálculo de sua razão, (com modulação para que o máximo seja 1 ou 100%) e multiplica este resultado pelo percentual de priorização indicado para cada relação, considerando os dados já apresentados (Moraes *et al.*, 2018, p. 35).

Resultando no seguinte modelo matemático, sendo que o valor encontrado quanto maior, melhor segundo Moraes *et al.* (2018).

$$IV = \left[\left(\frac{VQP}{VCT} \right) \times 0,397 \right] + \left[\left(\frac{VCT}{VCG} \right) \times 0,365 \right] + \left[\left(\frac{VCG}{VPG} \right) \times 0,095 \right] + \left[\left(\frac{VCT}{VPG} \right) \times 0,089 \right] + \left[\left(\frac{VQP}{VCG} \right) \times 0,028 \right] + \left[\left(\frac{VQP}{VPG} \right) \times 0,026 \right]$$

Diante do exposto, o referido índice aponta para uma possível intenção de avaliar a verticalização, apesar de ainda não apresentar uma meta a ser alcançada. No entanto, é importante salientar a limitação da avaliação do fenômeno educacional a partir de modelos matemáticos, tendo em vista que o índice não conseguirá abranger aspectos qualitativos. Além disso, essa avaliação considera apenas a perspectiva da instituição e não aborda a perspectiva da formação do estudante, conforme salientam Curi, Gomes e Borges (2023).

2.2.3 O itinerário formativo

A abordagem da verticalização pela perspectiva da formação do estudante, diz respeito ao itinerário formativo, sobre o qual o Ministério da Educação, através de documento do estabelece as diretrizes e concepções dos IFs, afirma que,

os Institutos Federais têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva (Brasil, 2010, p. 26).

Da mesma forma, Pacheco aponta a transversalidade e a verticalização como aspectos que favorecem a singularidade do desenho curricular dessas instituições. O autor entende a transversalidade “como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia” (Pacheco, 2010, p.21) e discorre que,

a verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis [...] A transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar

as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica (Pacheco, 2010, p. 21).

A questão do itinerário formativo também é tratada por Curi, Gomes e Borges (2023) a qual chamam de “verticalização da formação”. Os autores a enxergam como um processo individualizado, no qual o próprio indivíduo busca a oportunidade de seguir com sua formação, podendo acontecer em diferentes instituições.

Na verticalização da formação, os estudantes optam e encontram oportunidades de continuidade em suas formações e, dessa maneira, concluem cursos em áreas afins, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas. (Curi; Gomes; Borges, 2023, p. 103).

No entanto, não trataremos do tema nessa perspectiva, buscamos compreender fenômeno à luz do modelo proposto na criação dos IFs, ou seja, a possibilidade de percorrer um itinerário formativo desde a educação básica até a pós-graduação na mesma instituição. Dito isso, compreendemos a verticalização como uma construção coletiva, na qual se envolvem políticas públicas, identidade institucional, gestão, trabalho docente e, por fim, itinerário formativo.

Além disso, Aguiar e Pacheco (2017, p. 30) destacam a contribuição do fenômeno para a sociedade, através da atuação do indivíduo, seja no campo pessoal ou profissional.

A conquista de cidadania, no sentido da elevação do grau de instrução e de cultura do trabalhador, faz com que ele passe a decodificar e compreender melhor o mundo ao seu redor e possa vir a ter uma participação efetiva numa sociedade em que a ciência está cada vez mais presente, determinando constantes transformações tecnológicas e interferindo em relações sociais.

Nesse sentido, Curi, Gomes e Borges, (2023, p. 110) compreendem que “o estudante verticalizado possui inúmeras vantagens, haja vista que acumula anos de conhecimentos na mesma área de formação, além de melhores possibilidades de colocação no mercado de trabalho”.

Outrossim, a pesquisa conduzida por Nascimento (2019) investigou o ensino verticalizado sob a perspectiva dos estudantes, egressos do curso técnico em agropecuária no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista. Ao questionar os participantes sobre as motivações da decisão de permanecer na instituição, verticalizando a formação em um curso de graduação, as principais respostas foram a proximidade de casa, a qualidade do ensino, custo de vida e a estrutura do Campus. A pesquisadora destaca que “a proximidade de casa é um fator considerado como o principal e que se torna possível graças a interiorização dos IFs proposta na criação dos Institutos, propiciando grande oportunidade, talvez a única, para o acesso à qualificação” (Nascimento, 2019, p.48).

Os resultados da referida pesquisa nos permitem considerar a verticalização como um instrumento das políticas públicas para a educação profissional, podendo representar alternativas viáveis para a ampliação do acesso, para a inclusão e a justiça social. Conforme observa Quevedo, ao apontar para:

O elemento tempo de permanência na instituição, principalmente aliado ao envolvimento dos alunos de diferentes níveis de escolarização em projetos e outras atividades de ensino com incentivo e apoio, inclusive de assistência estudantil para tal, requer que se considere uma grande contribuição dos IFs, principalmente, a uma parcela da população que, não fosse isso, mal teria acesso ao ensino no turno de seu

curso. Sem contar a possibilidade de acesso de estudantes de cursos de nível médio, por exemplo, aos mesmos laboratórios, aos mesmos docentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação e, assim, respectivamente (Quevedo, 2016, p. 131).

Tal aspecto também é considerado pelos estudantes, demonstrando estabelecimento de laços com a instituição que vão além da formação profissional, conforme relato de Nascimento sobre as entrevistas com os participantes da sua pesquisa:

foi possível perceber em seus relatos a importância que o IFMG-SJE representa em suas vidas, não só como uma instituição de formação acadêmica, mas, como promotora de crescimento pessoal. Alguns estudantes estão no campus há 8 anos (curso técnico + graduação) e nesse período, relataram o amadurecimento em vários aspectos, destacando-se: a capacidade de superar adversidades, o respeito ao próximo e a responsabilidade (Nascimento, 2019, p. 54).

Entretanto, apesar das potencialidades dessa proposta pedagógica, Pacheco (2015, p. 46) pontua que “a verticalidade, na grande maioria das instituições, tem se resumido à oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem uma política indutiva para que o estudante percorra um itinerário formativo dentro de um determinado eixo tecnológico”.

Tal observação também foi demonstrada nos resultados obtidos por Nascimento, aos quais “apontaram a insuficiência na divulgação interna dos cursos ofertados, como principal problema para estimular a permanência no campus.” (Nascimento, 2019, p. 54).

Além das questões apresentadas na pesquisa supracitada, as barreiras educacionais apresentadas por Köhler (2023) também podem se perpetuar ao longo do itinerário formativo do estudante, em função da persistência das desigualdades históricas no acesso à educação.

Em sua pesquisa, Köhler (2023) categoriza as barreiras em: institucionais, territoriais, socioeconômicas e invisíveis/simbólicas. As barreiras institucionais incluem problemas de comunicação e processos que dificultam a inclusão de estudantes de baixa renda. As barreiras territoriais e de locomoção referem-se às dificuldades geográficas e de transporte que impedem o acesso físico às instituições. As barreiras socioeconômicas estão relacionadas à falta de recursos financeiros para cobrir os custos indiretos da educação, enquanto as barreiras invisíveis/simbólicas envolvem a insegurança e ansiedade que afetam o desempenho dos estudantes.

Assim, consoante aos aspectos explanados, consideramos que a oferta de cursos em diferentes níveis não é sinônimo de verticalização, e sim uma condição para que a mesma possa acontecer. Partindo desse pressuposto, Quevedo considera que

na medida em que a instituição constrói essas duas condições, ambas representam passos para a realização de uma prática pedagógica e administrativa verticalizada, o que não é algo posto, mas, acima de tudo, é decisão, planejamento e execução, o que justifica a adoção da expressão prática pedagógica e administrativa verticalizada (Quevedo, 2016, p. 136).

Por consequência, não é possível materializar a verticalização através de ações unilaterais, trata-se de cooperação entre as partes, conquista do coletivo. Assim, o sucesso da operacionalização de uma proposta pedagógica baseada na verticalização depende muito do compromisso da instituição e da adesão da comunidade, dados os desafios que dela resultam. A este respeito, pesquisa realizada por Quevedo trouxe relevante contribuição para os estudos sobre verticalização ao ampliar sua concepção, extrapolando a questão da oferta de cursos, ao concluir que:

a verticalidade pode ser concebida como uma ação administrativa e pedagógica

estabelecida por uma singular arquitetura curricular [...] A constatação é a de que se está diante de uma proposta que ousa romper com concepções e práticas cristalizadas através de uma nova prática pedagógica (Quevedo, 2016, p. 136-137)

A prática pedagógica verticalizada contempla a integração de saberes, interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo e trabalho coletivo, além de uma educação contextualizada e humanizada. Essa prática, fundamentada em princípios éticos e de cidadania, busca superar modelos tradicionais, fomentar práticas reflexivas e criativas, e democratizar o acesso educação.

2.3 Instituto Federal Goiano e sua identidade institucional

Conforme estabelecido pela Lei 11892, o Estado de Goiás ficou com dois Institutos Federais, um vocacionado à área industrial, Instituto Federal de Goiás, e o outro, às ciências agrárias, Instituto Federal Goiano. O IF Goiano teve sua Reitoria instalada em Goiânia, capital do Estado, e foi composto, inicialmente, pela integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) de Rio Verde, Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas (Instituto Federal Goiano, 2014).

Posteriormente à criação do Instituto, foi inaugurado em 2010 o Campus Iporá. Em 2011, com a segunda etapa de expansão da Rede Federal foram implantados três novos campi, localizados nos municípios de Campos Belos, Posse e Trindade. Em 2014, foram inaugurados quatro campi avançados, nos municípios de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri. O IF Goiano conta também com a Rede Arco Norte/Polo de Inovação em Bioenergia e Grãos, instalada em Rio Verde e criada no ano de 2015. No ano de 2018, a unidade de Cristalina, até então considerada campus avançado, tem sua tipologia alterada, tornando-se campus. O mesmo ocorreu com as unidades de Hidrolândia e Ipameri, que deixaram de ser campi avançados em 2024. Atualmente, o Instituto Federal Goiano é composto pela Reitoria, localizada na capital do estado, Goiânia, e pelos campi: Campos Belos, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí. Destacam-se, ainda, o campus avançado de Catalão e o Polo de Inovação Rio Verde.

O IF Goiano tem, na área agrícola, experiência historicamente consolidada em função de sua concepção original como instituição de vocação agroindustrial, entretanto vem ampliando a oferta de cursos em diferentes áreas de atuação. No momento, atua em diversos eixos tecnológicos, com cursos em diferentes áreas, abrangendo, desde a formação inicial e continuada, até a pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

Cardoso (2017) considera a estruturação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com metas e planos de ação bem estruturados, como um elemento fundamental para o planejamento, crescimento e consolidação da instituição. Nesse contexto, os PDI do IF Goiano referentes aos períodos 2009 – 2013; 2014 -2018; 2019 – 2023 demonstram o amadurecimento de sua identidade institucional.

O primeiro documento apresenta as metas da instituição, define sua missão, de forma mais genérica, e não define sua visão.

Oferecer educação profissional e tecnológica, de forma indissociável da pesquisa e extensão buscando o padrão de excelência na formação integral de profissionais com valores éticos e humanos para o mundo do trabalho, contribuindo com o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da sociedade (Instituto Federal Goiano, 2009, p. 8-9).

A dificuldade na construção dos documentos, no entanto, também foi vivenciada por outros IFs, Cardoso (2017) aponta fatores que podem ter contribuído com esse cenário. Em função da expansão da Rede, muitos campi apresentavam um número limitado de servidores, muitas vezes recém concursados, que ainda precisavam conhecer e entender a instituição. Com relação aos servidores mais antigos, a autora aponta que havia resistência às mudanças, dificultando a condução das propostas.

O PDI 2014-2018 começa a indicar a construção de uma identidade institucional baseada na verticalização, ao estabelecer como visão “consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional verticalizada”. Além disso, o documento apresenta objetivos claros e estratégicos para sua ação.

O fortalecimento dessa identidade relacionada a verticalização da educação também é observado nos PDI, buscamos contabilizar menções do tema estudado nos documentos através da pesquisa do radical “vertical”. Os resultados abaixo demonstram como o tema foi se tornando mais recorrente ao longo do tempo:

- PDI 2009 – 2013: 1 ocorrência;
- PDI 2014 – 2018: 14 ocorrências;
- PDI 2019 – 2023: 36 ocorrências.

Como resultado dessas ações, ainda em 2017, o IF Goiano tornou-se uma referência em verticalização ao formar o primeiro estudante da Rede a concluir na mesma instituição curso técnico, graduação, mestrado e doutorado. Esse acontecimento não se dá ao acaso, mas parte da ação e do planejamento da instituição.

2.3.1 O Campus Rio Verde

O Campus Rio Verde, *locus* desta pesquisa, foi fundado em 1967 no município de Rio Verde, a 220 km da capital Goiânia. A área total do Campus é de 219 ha, abrigando a sede administrativa, dependências e espaços de formação profissional (figura 2). Conta também com um Parque Científico e Tecnológico situado no km 15 da GO 174, com área total de 10 ha, abrigando toda infraestrutura de energia e água para a instalação de empresas de base tecnológica. Embora ainda não possua Unidades Descentralizadas, ressalta-se que a área de abrangência dessa instituição engloba, além do município de Rio Verde, outros 27 municípios da Região Sudoeste Goiana.



Figura 2 - Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano

Fonte: Página oficial do Instituto Federal Goiano

O município está localizado na microrregião do Sudoeste de Goiás (figura 3), que é composta por outros 18 municípios, sendo este o polo. Rio Verde possui a quarta maior população do estado de Goiás, estimada em mais de 225.696 habitantes (IBGE, 2022), desde sua origem o município tem a economia é baseada no setor agropecuário, impulsionada principalmente pela produção de alimentos, sendo uma das principais cidades produtoras de grãos e dos efetivos da pecuária de bovinos, suínos e aves no Brasil.

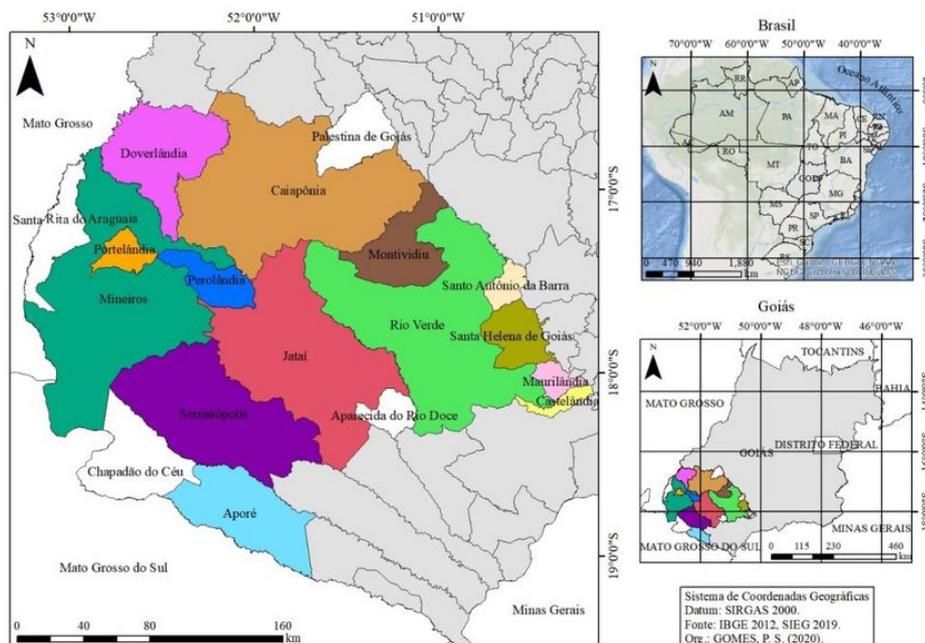


Figura 3 - Mapa da Região Sudoeste do estado de Goiás

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-sudoeste-goiano-e-suas-divisoes-por-municipio_fig1_341555990

No município, estão instaladas, dentre outras, centenas de empresas especializadas no agronegócio; grandes agroindústrias transformadoras de alimentos; indústrias de fertilizantes, corretivos, rações e de embalagens diversas; frigoríficos de bovinos, aves e suínos; cooperativas de produtores, associações e sindicatos. Além disso, o município possui a maior capacidade estática de armazenamento de grãos do Estado.

Conforme exposto anteriormente, a partir da década de 1960, o Brasil passou a adotar o modelo de agricultura comercial, impulsionado pela “Revolução Verde”, gerando um aumento na demanda por profissionais para atuar nesse segmento. Foi neste contexto que nasceu, em 1967, o Ginásio Agrícola, cujo objetivo era ofertar curso técnico voltado para a área agrícola. A escola tornou-se uma referência na região, tendo formado, desde sua fundação, milhares de técnicos agrícola.

Com o avanço das políticas públicas para a educação profissional, aconteceram modificações na instituição ao longo do tempo. Em 1969, o Ginásio Agrícola foi transformado em Colégio Agrícola e em 1979, passou a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO (EAFRV). A partir de então, a Escola passou a oferecer o curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, em nível de segundo grau, como curso regular com duração de três anos.

Em 1981, de acordo com o II Plano Setorial de Educação e Cultura, o MEC autorizou a Escola a oferecer o ensino técnico, modalidade supletivo, para o curso Técnico Agrícola com habilitação em Agricultura, Leite e Derivados, ampliando sua atuação na formação de

profissionais na região.

Em 1997, com a implantação da Reforma da Educação Profissional, projeto do MEC que teve apoio financeiro internacional e contrapartida nacional, houve ampliação na oferta de cursos. Assim, a EAFRV passou a ofertar cursos técnicos em Agropecuária, Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Administração, Contabilidade, Secretariado e Informática. Cabe destacar também que, nesse período, a instituição deixou de ofertar o ensino médio integrado ao ensino técnico, em função da separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo Decreto Federal nº 2.208/97. Em consequência disso, os cursos eram oferecidos nas modalidades subsequente e concomitante.

No ano de 2002, por decreto do então presidente da República, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde atravessou uma grande transformação e ganhou o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde – GO (CEFET-Rio Verde). Tal condição expandiu suas possibilidades no que diz respeito à autorização de funcionamento, foi nesse período começaram a chegar à instituição os cursos de graduação e pós-graduação, somando-se aos técnicos já existentes.

Em 2008, com a expansão da Rede Federal de Ensino, transforma-se em um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), formado pelas instituições originadas nas antigas escolas agrícolas do estado de Goiás.

2.3.2 A verticalização no Campus Rio Verde: características e desafios

O princípio da verticalização da educação é uma característica da cultura institucional do Campus Rio Verde, o investimento nesta estrutura acadêmica faz com que o campus se consolide como uma das instituições com maior número de cursos de níveis de ensino variados dos Institutos Federais. Atualmente oferece à comunidade cursos de nível técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos oferecidos no Campus Rio Verde

Cursos oferecidos no Campus Rio Verde		
Técnico	Superior	Pós-graduação ²
Administração	Administração	Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas
Agropecuária	Agronomia	Mestrado Acadêmico em Agroquímica
Alimentos	Bacharelado em Ciências Biológicas	Mestrado Acadêmico em Biodiversidade e Conservação
Biotecnologia	Ciência da Computação	Mestrado Acadêmico em Ciências Agrárias - Agronomia
Contabilidade	Engenharia Ambiental	Mestrado Acadêmico em Zootecnia
Edificações	Engenharia Civil	Mestrado Profissional em Bioenergia e Grãos
Informática	Engenharia de Alimentos	Mestrado Profissional Engenharia Aplicada e Sustentabilidade
Química	Engenharia Química	Mestrado Profissional em Tecnologia

²Os cursos Mestrado Profissional em Administração e Doutorado em Agroquímica não foram incluídos no levantamento dos dados, pois suas atividades foram iniciadas no segundo semestre de 2023. A pesquisa considerou os estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado nos semestres 2022/2 e 2023/1.

		de Alimentos
Segurança do Trabalho	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado Profissional em Administração
	Licenciatura em Química	Doutorado em Ciências Agrárias - Agronomia
	Tecnologia em Saneamento Ambiental	Doutorado em Agroquímica
	Zootecnia	Doutorado em Biotecnologia e Biodiversidade (em rede)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da página oficial do Instituto Federal Goiano, 2024.

Mesmo antes de sua transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para Instituto Federal (IF), o campus Rio Verde já conduzia ações na perspectiva do ensino verticalizado. Considerando o trabalho docente como elemento essencial para a verticalização, cabe destacar, nesse período, o estímulo da gestão para a formação do corpo docente, que mesmo sem uma política institucional, conseguiu criar possibilidades para que os professores pudessem cursar mestrado e doutorado.

Em 2008, pouco antes da criação da Rede Federal, o CEFET Rio Verde aprovou seu primeiro mestrado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo que o ingresso da primeira turma se deu no primeiro semestre de 2009, quando a instituição já era um campus do IF Goiano. A aprovação da proposta de criação do Mestrado em Ciências Agrárias representou um feito grandioso e contar com um corpo docente com grande número de doutores, além de outros fatores, contribuiu para a aprovação da proposta, ressaltando a importância do estímulo à formação docente.

Em 2013, temos outro marco importante para a história da instituição e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a aprovação do doutorado em Ciências Agrárias, o primeiro do país a ser oferecido exclusivamente por um instituto federal. O pioneirismo da instituição ainda vai além, já que esse curso foi o primeiro doutorado do interior do estado de Goiás, contribuindo também com a interiorização da educação. Posteriormente, em 2016, o egresso Adilson Jayme de Oliveira, que é servidor do Instituto Federal de Brasília, recebeu o primeiro título de doutor da Rede Federal.

Os esforços para fortalecer a pós-graduação no campus Rio Verde resultaram na aprovação de outros cursos, atualmente o campus oferece quatro mestrados acadêmicos, quatro mestrados profissionais e três doutorados, sendo um deles em rede. No total de todos os cursos já formaram 731 mestres e 124 doutores, até o ano de 2024.

Em 2017, o Campus Rio Verde formou o primeiro estudante da Rede a concluir na mesma instituição curso técnico, graduação, mestrado e doutorado, Nelmício Furtado da Silva.

Nelmício Furtado da Silva, que é rio-verdense, iniciou seus estudos no Campus Rio Verde, em 2008, quando ingressou no curso Técnico em Agropecuária. No mesmo ano, deu início ao bacharelado em Agronomia, formando-se em 2013. Nelmício optou pelos dois ensinamentos, pois na época não tinha certeza se teria condições de terminar a graduação. Durante o curso superior, o então graduando ingressou na Iniciação Científica (IC), como bolsista (PIBIC/CNPq), e fez estágios em outras instituições de ensino renomadas, como a Universidade de São Paulo (USP). Finalizando seus estudos na graduação, ingressou no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias - Agronomia. Em 2014, após a defesa de sua dissertação, iniciou seu doutorado no mesmo programa (Instituto Federal Goiano, 2017).

Atualmente Nelmício é professor na Faculdade de Agronomia da Universidade de Rio Verde – UniRV. O sucesso obtido na verticalização de seu itinerário formativo corrobora com a conclusão de Bomfim e Rôças (2018, p. 15) de que,

[...] é importante a compreensão de que a verticalização não pode se restringir ao Ensino, mas que deve extrapolar para compor a tríade - Ensino, Pesquisa e Extensão – de forma plena e, quiçá mais atuante, já que na estrutura dos IF, os projetos podem ser realizados de forma mais ágil, considerando que ainda não há os ranços e/ou corporativismos tão comuns nas universidades. Os IF não podem ser espaço apenas para a docência, mas também de pesquisa, porque não adiantará forçar a verticalização, se nossos alunos não desejarem continuar por uma graduação, por uma pós lato e por uma pós-stricto sem qualidade, sem horizonte acadêmico, sem possibilidade de inovar e construir conhecimento.

O corpo docente atual do campus, conta com 145 professores, dos quais 115 possuem titulação em doutorado, representando 79% do total de docentes. O número expressivo é reflexo de novas contratações e das políticas de capacitação desenvolvidas pela instituição. Considerando que em 2009 o campus contava com 94 docentes, houve um incremento superior a 54% no corpo docente.

Dados extraídos dos PDI demonstram a evolução da qualificação docente no Campus Rio Verde, ilustrada pelo Gráfico 1, no primeiro intervalo de tempo analisado, observa-se crescimento no número de mestres e doutores. No entanto, chama a atenção que a partir do segundo intervalo o gráfico apresenta uma mudança, demonstrando crescimento apenas no número de doutores. Tal observação que nos permite concluir a efetivação de uma política institucional de qualificação docente.

O mesmo fenômeno pode ser observado em toda Rede Federal, conforme apresentado pelo Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão publicado em 2022. A análise do Índice de Titulação do Corpo Docente (ITCD), que atingiu o nível 4,24 em uma escala de 1,0 a 5,0, demonstrando um movimento crescente e indicando uma progressiva qualificação dos professores, bem como, a incorporação de professores já mestres e doutores ao quadro de docentes.

As políticas de qualificação do IF Goiano estão refletidas no referido índice, já que a instituição atingiu um nível 4,52, sendo superior ao da Rede. Conforme apresentado pela Quadro 2, o número de professores com titulação de doutor em toda a Rede Federal representa 37,83% do número total, enquanto no IF Goiano, os professores com essa formação representam 55,55%. Conforme apresentado anteriormente, no Campus Rio Verde esse grupo representa 79% dos docentes.

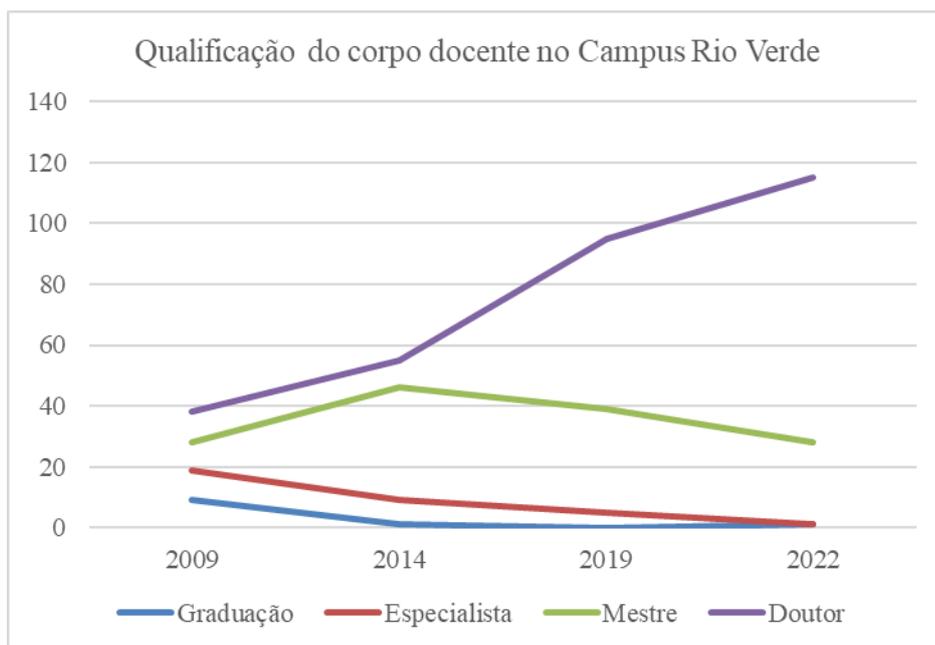


Gráfico 1 - Qualificação docente no Campus Rio Verde

Fontes: Elaborado pela autora a partir da página oficial do Instituto Federal Goiano e da Plataforma Lattes (2022).

Quadro 2 – Expressão quantitativa de docentes qualificados em nível de doutorado na Rede Federal, no IF Goiano e no Campus Rio Verde, referente ao ano de 2022.

	Nº total de docentes	Nº de doutores	Número de docentes em porcentagem
Rede Federal	41057	15532	37,83%
IF Goiano	729	405	55,55%
Campus Rio Verde	145	115	79%

Fonte: Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2022.

As políticas da instituição se refletem também no incremento da qualificação dos servidores técnicos administrativos, conforme demonstrado no Quadro 3. Comparando os anos de 2018 e 2022, observa-se redução nos quantitativos de servidores com titulação referente a educação básica, graduação e especialização, enquanto nos níveis de mestrado e doutorado, crescimento.

Quadro 3 – Comparativo da titulação dos servidores técnicos-administrativos do IF Goiano e do Campus Rio Verde nos anos de 2018 e 2022.

	Educação básica	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
IF Goiano (2018)	86	154	272	133	8	653
IF Goiano (2022)	48	75	267	228	37	655
Campus Rio Verde (2018)	17	23	34	28	2	104
Campus Rio Verde (2022)	14	12	33	34	7	100

Fontes: Elaborado pela autora a partir do PDI 2019-2022 do Instituto Federal Goiano e dos microdados de servidores disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (2022).

Assim como observado no Índice de Titulação do Corpo Docente (ITCD), o percentual de servidores técnicos-administrativos que possuem formação em nível de mestrado e doutorado também é superior ao da Rede Federal (Gráfico 2). O que possibilita maior contribuição desses servidores em atividades de pesquisa e, conseqüentemente, fortalece o engajamento com a verticalização.

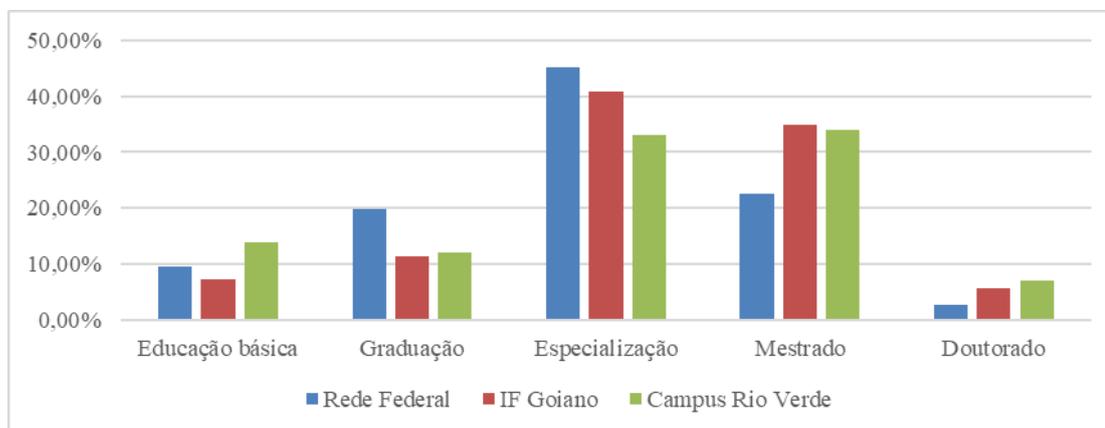


Gráfico 2 – Expressão quantitativa de qualificação do quadro de servidores técnicos-administrativos na Rede Federal, no IF Goiano e no Campus Rio Verde, referente ao ano de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados de servidores disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha (2022).

Conforme discutido anteriormente, além da qualificação dos profissionais, a infraestrutura da instituição também é um fator importante para o ensino verticalizado, nesse sentido, os PDI referente aos períodos 2009-2013 e 2019-2023 da instituição demonstram um crescimento no número de laboratórios no Campus Rio Verde, passando de 22 para 52, o que representa um crescimento superior a 130%.

Nesse contexto, ressaltamos o papel fundamental da captação de recursos externos através de editais de agências de fomento para ampliação do número de laboratórios, bem como no incremento dos que já estão instalados. Tais condições refletem, conseqüentemente, benefícios para a realização de pesquisas e de aulas práticas.

Exemplo disso é o resultado do último Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 – UNIVERSAL, no qual o IF Goiano foi a Instituição de Ensino Superior da Rede Federal com maior número de proposta aprovadas. Sendo que, dos nove projetos aprovados, cinco são de professores do Campus Rio Verde.

O histórico do Campus Rio Verde demonstra os esforços na busca de operacionalizar a verticalização da educação, tornando-a parte da cultura da instituição, através de ações de incentivo a formação dos docentes e da oferta de cursos desde o nível técnico até a pós-graduação, a fim de possibilitar aos discentes um itinerário formativo verticalizado. Através desse contexto, confirma-se o pensamento de Quevedo (2016) de que a oferta de cursos não é sinônimo de verticalização, mas uma condição para que essa possa acontecer. Assim, ao implementar essas condições a instituição cumpre etapas de uma prática pedagógica e administrativa verticalizada, as quais são fruto de decisão, planejamento e execução.

No entanto, considerando que a verticalização deve partir da educação básica, julgamos ser necessário refletir sobre o contraponto apresentado por Otranto ao relatar que muitos pesquisadores da educação “demonstraram preocupação com a possível extinção de

ensino médio e até do profissional técnico, avaliando que a intenção do governo era transformar as escolas técnicas em faculdades” (Otranto *apud* Dourado, 2018, p.107).

Essa preocupação se materializa no Campus Rio Verde ao observar que a oferta de cursos aumenta nos níveis de graduação e pós-graduação e tem tendência de diminuir no nível técnico. Em 2008, o campus contava com 9 cursos técnicos de nível médio concomitantes ou subsequentes, sendo que 4 deles foram descontinuados. Até os dias atuais, outros 4 novos cursos foram implantados, totalizando a mesma quantidade do início da expansão (Dourado, 2018).

É consenso entre os pesquisadores da educação profissional que se tem no ensino médio integrado ao técnico a possibilidade de proporcionar uma formação humanista e emancipadora. Dito isso, é importante repensar a manutenção do foco nas modalidades concomitante e subsequente que se manteve no campus.

Assim, entendemos que apesar da verticalização ser uma realidade no Campus Rio Verde, dada complexidade que a caracteriza, dela emergem contradições e desafios que não podem ser ignorados. Além da questão da oferta da educação básica, outros estudos apontam elementos complicadores no contexto da verticalização, especialmente em relação ao trabalho docente, como “[...] falta de infraestrutura adequada, a polivalência exigida do professor que não fora preparado para tal e a ausência do sentimento de coletividade [...]” (Dourado, 2018, p. 113).

Dourado (2018) confirma tais aspectos no âmbito do campus estudado, em pesquisa realizada com professores que atuam no ensino verticalizado na área de ciências agrárias, percorrendo os níveis técnico, graduação e pós-graduação. A dualidade histórica da educação profissional é evidenciada na pesquisa em questão ao relatar que alguns docentes acreditam que as instituições de ensino profissional devem concentrar-se na formação técnica, preparando os estudantes para a competitividade do mercado de trabalho. Desconsiderando as próprias características e finalidades dos Institutos Federais, as quais apontam para a necessidade de formação integral dos indivíduos.

A investigação da pesquisadora apontou que todos os docentes que participaram da pesquisa possuem título de doutor, portanto são tecnicamente qualificados, no entanto, não possuem formação didático-pedagógica, que poderia amparar suas práticas nos aspectos específicos de cada nível de ensino.

Com a expansão da Rede Federal, houve também ampliação na oferta de ensino em todos os níveis e modalidades, o que revelou a necessidade de elaboração de políticas de formação inicial e contínua para os profissionais que atuam na EPT. Assim, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) publicou, em janeiro de 2024, o documento intitulado “Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica: Diretrizes Gerais”.

De acordo com as diretrizes supracitadas, o objetivo geral da Política Nacional de Formação de Profissionais para a EPT é:

subsidiar políticas de Estado, de caráter público, com a finalidade de contribuir para a formação de profissionais que atuam ou que pretendem atuar na educação profissional e tecnológica – docentes, gestores/as, servidores/as e funcionários/as – na perspectiva da efetivação de uma formação humana integral e emancipatória comprometida com a transformação social (Brasil, 2024, p. 17).

A pesquisa de Dourado (2018) também observou a falta de conhecimento a respeito das especificidades da verticalização. Diante disso, a pesquisadora enxerga na falta de políticas públicas para formação de professores que os preparem para atuar na dinâmica do ensino verticalizado, uma barreira para suas possibilidades.

Considerando as lacunas na formação docente para atuar na verticalização, ao professor limita-se o papel de executor da política, o que ocasiona um distanciamento entre os discursos sobre os programas e o que de fato é implementado. Dourado considera que, apesar de não aparecer explicitamente, tal condição pode ser subentendida quando os docentes

[...] reclamam das dificuldades de comunicação com os estudantes de níveis variados, preparação das aulas e ainda, a sobrecarga de trabalho, resultantes de muitas atividades que deles são exigidas. Desafios que evidenciam sua condição de solitários dentro de uma organização escolar que não foi pensada junto com eles (Dourado, 2018, p. 91).

O estudo conduzido por Dourado, assim como outros que se dedicaram a investigar o fenômeno da verticalização, aponta para muitos desafios ainda precisam ser superados no contexto do Campus Rio Verde, especialmente em relação ao trabalho docente. No entanto, consideramos que, apesar desse cenário, a verticalização implementada no Institutos Federais representa uma importante política pública, na medida que amplia o acesso à educação pública e de qualidade, com vistas à inclusão e à justiça social daqueles excluídos historicamente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou analisar os efeitos da verticalização sob a perspectiva dos estudantes que tiveram suas formações verticalizadas. Então, por se tratar de uma investigação social sobre o fenômeno da verticalização, julgamos adequado desenvolver uma pesquisa exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa, através de estudo de caso, o qual é definido por Triviños (2008, p. 133) como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

O Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano foi escolhido como *lôcus* da pesquisa levando em conta seu pioneirismo e suas experiências com o fenômeno da verticalização, conforme apresentado no capítulo 3. Sendo uma instituição que, historicamente, forma técnicos em agropecuária, os estudos foram conduzidos a partir da perspectiva desse profissional.

3.1 Procedimentos metodológicos

Considerando o objetivo geral da pesquisa, que buscou analisar a percepção dos indivíduos que percorreram um itinerário formativo verticalizado sobre os sentidos da sua formação no campo pessoal e profissional, procuramos, no primeiro momento, compreender o fenômeno da verticalização à luz dos conhecimentos já produzidos.

A pesquisa documental foi essencial para explorarmos o tema percorrendo contextos mais amplos até mais estritos, apresentando desde elementos históricos da educação profissional até sua articulação com desafios atuais.

A pesquisa foi baseada no método de coleta documental, proposto por Marconi e Lakatos (2010), que é uma técnica de pesquisa que envolve a análise e interpretação de documentos como fontes de dados.

Assim, foram realizadas leitura e análise de livros, artigos, dissertações e legislações que tratam do tema. Além disso, também foram analisados os Planos de Desenvolvimento Institucionais do IF Goiano referentes aos períodos 2009-2013, 2014-2018 e 2019-2023.

Constituíram-se como participantes da pesquisa os egressos do curso técnico em agropecuária que se encontravam, no segundo semestre do ano de 2022 e no primeiro semestre do ano de 2023, matriculados nos cursos de mestrado e doutorado do campus Rio Verde e que também são egressos de cursos de nível superior no referido campus.

Para coletar dados dos estudantes através dos sistemas institucionais e, posteriormente, realizar as entrevistas com os estudantes participantes, foi solicitada previamente à administração geral da instituição a anuência para realização da pesquisa. A autorização se deu através de carta de anuência da instituição (Apêndice A).

A pesquisa foi conduzida de acordo com as diretrizes e normas vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos, prezando, em todas as etapas, pelo respeito aos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e pela devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa. Assim, o protocolo de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil, sendo autorizado pelo Parecer Consubstanciado do CEP-UniRV nº 5.898.307 (Apêndice D).

Os participantes da pesquisa, maiores de idade, concordaram com a participação através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B). Os dados produzidos foram armazenados no arquivo pessoal da pesquisadora e utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes.

3.2 Identificação dos egressos do curso técnico em Agropecuária

A fim de alcançar o primeiro objetivo específico “identificar os egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que verticalizaram em cursos de graduação e, posteriormente, nos programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado” realizamos levantamento de dados por meio do módulo Ensino do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, o qual nos forneceu a relação de 354 estudantes que se encontravam matriculados nos cursos de mestrado e doutorado do campus Rio Verde nos semestres 2022/2 e 2023/1.

A partir dessa relação, iniciamos a investigação do itinerário formativo de cada estudante, verificando se o mesmo era egresso de algum curso de nível superior ou técnico oferecido pelo campus Rio Verde. Essa apuração tinha o intuito de identificar os estudantes que possuem o perfil compatível com o participante descrito e de apresentar um panorama geral do fenômeno estudado na instituição.

A pesquisa encontrou uma dificuldade nessa etapa, pois o banco de dados da instituição em sistemas acadêmicos conta com informações a partir do ano de 2013, os registros anteriores a esse período encontram-se apenas nos arquivos internos do setor de Registros Escolares. Verificamos que a formação em curso técnico de alguns estudantes pesquisados é anterior a esse período, no entanto, em função do volume de documentos, buscar as informações necessárias no arquivo local seria impraticável, pois demandaria um tempo superior ao que tínhamos para concluir a pesquisa.

Assim, a alternativa encontrada foi alterar a dinâmica da investigação, incluindo a consulta no currículo de cada estudante na Plataforma Lattes. Essa opção mostrou-se viável, pois em função de estarem matriculados em programas de pós-graduação, todos os estudantes possuem currículo cadastrado.

Durante a pesquisa do currículo, ao identificar que o estudante era egresso de um curso do campus e que o referido registro não constava no sistema acadêmico, contatávamos o Setor de Registros Escolares responsável para obter a validação da informação pela instituição.

Os dados obtidos por meio da pesquisa mencionada permitiram localizar 12 egressos do curso Técnico em Agropecuária entre os 354 matriculados nos cursos de mestrado e doutorado. Sendo 9 matriculados no doutorado em Ciências Agrárias, 2 no mestrado em Bioenergia e Grãos e 1 no mestrado em Ciências Agrárias. No entanto, após a investigação completa do itinerário formativos desses egressos, verificamos que apenas 8 deles possuíam o perfil buscado pela pesquisa. Também foi possível caracterizar os participantes da pesquisa de acordo com gênero, idade, etnia.

Além disso, os dados do grupo estudado ofereceram subsídios para observar que, do ponto de vista do itinerário formativo, podem ocorrer diferentes tipos de verticalização, as quais foram contabilizadas.

3.3 Entrevista com egressos do curso técnico em Agropecuária verticalizados nos cursos de mestrado e doutorado

Considerando o número reduzido de participantes com perfil para participar da pesquisa, optamos pela entrevista do tipo semiestruturada como instrumento de coleta de dados, pois permite que o pesquisador explore em profundidade as percepções dos participantes. Triviños afirma que

[...] a entrevista semi estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (Triviños, 2008, p. 152).

Essa ferramenta de coleta de dados teve como finalidade produzir dados para que pudéssemos explorar os demais objetivos específicos da pesquisa, a saber “descrever os fatores que motivaram a verticalização da formação dos egressos do curso técnico em agropecuária nos cursos de graduação e pós-graduação; e analisar, na percepção do egresso, a relação entre a formação e realização profissional e pessoal”.

O roteiro da entrevista (Apêndice C) foi construído em conformidade com o que orienta Triviños (2008), no sentido de que os questionamentos da entrevista, na pesquisa qualitativa, são resultados não apenas da reflexão sobre o referencial teórico, mas também das informações coletadas sobre o fenômeno.

O roteiro foi submetido a um pré-teste com o objetivo de identificar inconsistências em sua formulação que pudessem interferir na coleta de dados. O pré-teste foi realizado com um estudante matriculado Doutorado em Biotecnologia, oferecido em Rede pelo IF Goiano. O referido estudante é egresso do curso Técnico em Agropecuária de outro campus, possui perfil muito semelhante ao pesquisado, no entanto seu processo de verticalização ocorreu em diferentes campi.

O resultado do pré-teste apontou os ajustes que precisavam ser feitos no roteiro, de forma que os questionamentos ficassem mais claros para o participante, a fim de obter relatos mais aprofundados sobre os assuntos.

Na sequência, contatamos os participantes da pesquisa por e-mail e pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, na ocasião buscamos uma sensibilização dos envolvidos, através da apresentação da pesquisa e da contribuição que sua participação traria. Todos se dispuseram a participar, no entanto, em função de compromissos profissionais um participante não teve disponibilidade de horário para a entrevista.

Portanto, a taxa de participação foi de 87,5% da amostra, foram realizadas 7 entrevistas de forma individualizada, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Sendo que 5 ocorreram nas dependências do campus Rio Verde e 2 por videoconferência, através da plataforma Meet. A fim de garantir o anonimato dos participantes, todas e todos passaram a ser identificados por uma sigla representando o curso no qual estão matriculados seguido de sequencial numérico, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 - Registro e identificação dos entrevistados

Descrição	Identificação	Duração da entrevista
Participante 1 – Doutorado em Ciências Agrárias	P-DCA1	21 minutos
Participante 2 – Doutorado em Ciências Agrárias	P-DCA2	23 minutos
Participante 3 – Mestrado em Ciências Agrárias	P-MCA3	41 minutos
Participante 4 – Doutorado em Ciências Agrárias	P-DCA4	24 minutos
Participante 5 – Doutorado em Ciências Agrárias	P-DCA5	68 minutos
Participante 6 – Doutorado em Ciências Agrárias	P-DCA6	37 minutos
Participante 7 – Mestrado Profissional em Bioenergia e Grãos	P-MPB7	19 minutos

As entrevistas foram iniciadas com o acolhimento do entrevistado e apresentação dos objetivos da pesquisa, na sequência solicitamos a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (APENDICE B). Os dados obtidos através das entrevistas se referem à vivência dos entrevistados com o fenômeno estudado. Assim, mesmo seguindo o roteiro estabelecido, a pesquisadora responsável procurou conduzir as entrevistas como conversas a dois, de forma que os entrevistados se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências (Minayo, 2010).

Considerando a característica dialógica da entrevista, procuramos permitir que o participante se expressasse livremente e, quando necessário, a pesquisadora retomava o roteiro. Assim, ao refletirem sobre suas experiências, alguns entrevistados se aprofundaram mais em suas respostas, trazendo para a interação até mesmo assuntos que não são objeto desse estudo, mas que fazem parte da história de vida deles. Dito isso, a discrepância de duração das gravações justifica-se pela priorização da livre expressão dos participantes na condução das entrevistas (Minayo, 2010).

As entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente, transcritas com o auxílio da plataforma online Reshape³, a qual converteu os arquivos de áudio em texto. Em seguida, as transcrições foram revisadas pela pesquisadora, ouvindo novamente as entrevistas e comparando-as com o texto gerado, em busca de possíveis erros de transcrição do *software*. Finalizado o processo, obtivemos o texto final das transcrições, os quais foram manipulados através do editor de textos *Microsoft Word*®. Os arquivos de áudio, vídeo e texto resultantes das entrevistas foram armazenados no acervo pessoal da pesquisadora e utilizados na composição do *corpus* de análise da pesquisa.

3.4 Sistematização e análise dos dados

A investigação sobre o itinerário formativo dos estudantes gerou dados quantitativos que foram analisados utilizando gráficos e tabelas, com o auxílio do *software Microsoft Excel*®, a fim de facilitar a visualização e compreensão dos diferentes itinerários percorridos pelos estudantes.

Os dados produzidos através das entrevistas foram analisados através da metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, que julgamos mais adequada à proposta dessa pesquisa. A análise de conteúdo compreende métodos sistemáticos e objetivos que categorizam os conteúdos de *corpus* textuais em categorias exclusivas, abrangentes, específicas e apropriadas (Bardin, 2011).

Bardin (2011) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com o objetivo de descrever de forma sistemática e objetiva o conteúdo das mensagens, obtendo indicadores que podem ser quantitativos ou qualitativos, permitindo a inferência de informações sobre as condições de produção e recepção das mensagens.

Dentre as técnicas apresentadas pela autora, aplicamos na pesquisa a análise categorial temática com o objetivo de identificar “núcleos de sentido” nas falas dos entrevistados. Assim, o recorte textual guiado pelo tema permite que se estudem “[...] motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc” (Bardin, 2011, p. 135).

³ A Reshape é uma plataforma online brasileira para geração de transcrição, legenda e tradução, a qual utiliza ferramentas de reconhecimento de voz.

Tendo em vista que as categorias apresentadas pela pesquisa foram identificadas com o auxílio do *software* gratuito *IraMuTeQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), o qual foi criado por Pierre Ratinando. O programa é utilizado para fazer análises textuais e ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python*.

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (Camargo; Justo, 2013, p.515).

A utilização de *softwares* para análise textual auxilia o pesquisador na manipulação de um grande volume de dados e oportuniza novas possibilidades de análise, pois permite identificar o contexto em que as palavras ocorrem. Essa perspectiva torna-se muito válida em estudos sobre pensamentos, crenças e opiniões sobre um fenômeno estudado.

Além disso, Camargo e Justo (2013) consideram que o rigor estatístico do *IraMuTeQ* possibilita maior robustez metodológica às pesquisas que analisam dados textuais. A possibilidade de retomar o contexto em que as palavras estão inseridas, integra aspectos quantitativos e qualitativos na análise, o que proporciona maior objetividade e avanços nas interpretações dos dados textuais.

Destacamos ainda a compatibilidade desse tipo de tratamento de dados com as fases da Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Salviati afirma que, *softwares*, como o *IraMuTeQ*,

executam análise lexical do material textual e particionam o texto em classes hierárquicas, identificadas a partir dos segmentos de textos que compartilham o mesmo vocabulário, facilitando, assim, o pesquisador conhecer seu teor (Salviati, 2017, p.4).

Assim, a operacionalização dessa pesquisa obedeceu às três etapas básicas da análise de conteúdo, as quais, de acordo com Bardin (2011), são:

- a) pré-análise que consiste na leitura geral e organização do material;
- b) descrição analítica, na qual devem ser realizadas a codificação, classificação e categorização, que resultarão em quadros de referências;
- c) interpretação referencial, essa fase consistirá na análise, pautada nos referenciais teóricos, da realidade encontrada, buscando estabelecer conexões entre as ideias.

O *corpus* textual da pesquisa foi constituído pelas transcrições das entrevistas realizadas. Num primeiro momento, realizamos a revisão desses textos, a fim de compor o *corpus* que seria analisado pelo *IraMuTeQ*. Seguindo as orientações dos manuais para uso do *software*, as falas da entrevistadora foram suprimidas e as falas dos entrevistados, marcadas por características da oralidade, foram adaptadas para a linguagem formal (Salviati, 2017).

As categorias presentes nos textos são obtidas por meio de análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Para que a CHD apresente um resultado viável, é necessário se submeta ao *software* um *corpus* centrado em uma temática, portanto os trechos que tratavam de assuntos diferentes dos explorados pelas perguntas do roteiro da entrevista precisaram ser suprimidos, a fim de obter-se um *corpus* mais uniformizado (Salviati, 2017).

Ainda seguindo as orientações dos manuais no que se refere à preparação do *corpus*, foi adotada uma padronização de termos sinônimos e siglas, de modo que utilizassem a mesma grafia, por exemplo nas ocorrências da palavra “docente”, a mesma foi substituída por

“professor” e nas ocorrências de “corpo docente”, substituímos por professores. Além disso, palavras compostas ou termos que, juntos, apresentavam um significado relevante para a pesquisa foram ligados por *underline*, por exemplo *iniciação_científica*, *curso_técnico*, *Campus_Rio_Verde*, *mercado_de_trabalho* etc, dessa forma o *IraMuTeQ* os reconhece como uma única palavra (Salviati, 2017).

Posteriormente, foram submetidos à análise do *software* dois tipos de *corpus*, no primeiro incluímos uma linha de comando para separar as respostas dos entrevistados a cada pergunta do roteiro da entrevista, no segundo, cada entrevista foi registrada como um texto único. A análise do tipo CHD nos referidos *corpus* apresentou os seguintes aproveitamentos, no primeiro foram classificados 82,62% dos segmentos de texto e no segundo, 90,25% dos segmentos de texto. Em função do aproveitamento maior, optamos por utilizar o *corpus* no qual não houve a separação das respostas dos candidatos para fazer a análise dos resultados.

Assim, no *corpus* definitivo cada entrevista foi iniciada pela linha de comando, a qual identificava, com um código, o entrevistado, além de outras variáveis que possibilitaram recortes baseados no gênero, nível do curso e idade dos entrevistados. O arquivo em formato doc. contava com 32 páginas e 7 textos.

Após a inclusão do *corpus* no *software*, a primeira análise realizada foi a estatística textual, a qual realiza a leitura do *corpus*, identifica os textos, os decompõe em segmentos de texto (ST) e

[...] identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de *hapax* (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares (Camargo; Justo, 2013, p. 515).

Posteriormente, realizamos a análise do tipo CHD, a qual agrupa segmentos de texto semelhantes a partir de análise estatística do vocabulário, considerando a presença ou ausência das formas reduzidas.

A partir de matrizes cruzando ST e formas reduzidas (em repetidos testes do tipo χ^2), aplica-se o método de CHD e obtém-se uma classificação definitiva. A CHD objetiva reagrupar as linhas dessa tabela em função da sua similaridade entre si, por meio de diversos testes qui-quadrado, particionando o *corpus* em classes (Camargo; Justo, 2018, p. 15).

Esse reagrupamento dá origem às classes, que são demonstradas pelo *IraMuTeQ* em forma de dendrograma, mostrando a relação entre elas. Dessa forma, buscamos interpretar a classificação obtida e, posteriormente, articular os resultados com o referencial teórico da pesquisa.

4 RESULTADOS DO ESTUDO DA VERTICALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPUS RIO VERDE

4.1 Caracterização da verticalização na pós-graduação – panorama geral

A relação de estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado apresentou 117 matriculados em mestrados acadêmicos, 145 em mestrados profissionais e 92 em doutorado, totalizando 354 estudantes, distribuídos por curso de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5 – Matriculados nos cursos de mestrado e doutorado no Campus Rio Verde.

MESTRADO ACADÊMICO	PPGCA - MESTRADO	20
	PPGZ	32
	PPGAq	35
	PPGBio	30
MESTRADO PROFISSIONAL	PPGTA	34
	PPGBG	74
	PPGEAS	37
DOUTORADO	PPGCA - DOUTORADO	92
	TOTAL	354

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do sistema acadêmico.

A investigação do itinerário formativo desses estudantes indicou diversos casos de verticalização. Para esse fim, consideramos verticalização como a matrícula de um egresso em outro curso de nível ascendente oferecido pelo campus, sendo esses técnicos, graduação, mestrado e doutorado. Assim, em conformidade com a construção do Índice de Verticalização do Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha, definimos 6 modelos diferentes de verticalização possíveis e contabilizamos suas ocorrências no grupo estudado, a saber: técnico – graduação com 18 ocorrências; graduação – mestrado com 85 ocorrências; mestrado – doutorado com 40 ocorrências; graduação – doutorado com 4 ocorrências; técnico – mestrado com 4 ocorrências; técnico – doutorado com 4 ocorrências, totalizando 145 casos de verticalização. O Gráfico 3 apresenta os resultados encontrados.

Apesar da amostra incluir apenas estudantes matriculados em cursos de pós-graduação, os dados produzidos podem apontar para uma possibilidade de interpretação vinculada ao percentual de priorização utilizado para o cálculo do Índice de Verticalização na Plataforma Nilo Peçanha. O percentual indicado para o modelo de verticalização técnico – graduação é de 36,5%; enquanto o de graduação – pós-graduação é de 9,5% (Moraes *et al.*, 2018).

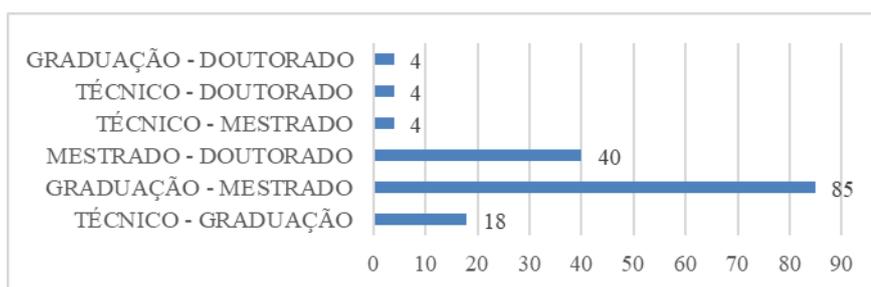


Gráfico 3 – Casos de verticalização por modelo dos estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado no Campus Rio Verde.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar que os casos de verticalização de graduação – mestrado excedem em mais de 375% os casos de técnico – graduação contabilizados, podemos supor que é necessário investir um esforço institucional maior para verticalizar egressos dos cursos técnicos em comparação aos egressos da graduação.

Considerando um itinerário formativo que contemple formação em cursos dos níveis técnico, graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) no campus em estudo, foram identificados 17 estudantes que percorreram itinerários com essas características. Nesse contexto, contabilizamos 13 diferentes construções de itinerários, sendo que nos itinerários numerados de 1 a 11, a construção aconteceu de forma ascendente, considerando o nível dos cursos. Nos itinerários 12 e 13 foi observada uma quebra dessa característica, conforme no Quadro 6.

Quadro 6 – Itinerários formativos construídos pelos estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado do Campus Rio Verde

Itinerário	(n)	1ª matrícula	2ª matrícula	3ª matrícula	4ª matrícula	5ª matrícula
1	5	Técnico - Agropecuária	Graduação - Agronomia	Mestrado - Ciências Agrárias	Doutorado - Ciências Agrárias	-
2	1	Técnico - Administração	Graduação - Agronomia	Mestrado - Ciências Agrárias	Doutorado - Ciências Agrárias	-
3	1	Técnico - Administração	Graduação - Ciências Biológicas	Mestrado - Biodiversidade e conservação	Doutorado - Ciências Agrárias	-
4	1	Técnico - Agropecuária	Graduação - Engenharia de alimentos	Mestrado - Zootecnia	Doutorado - Ciências Agrárias	-
5	1	Técnico - Administração	Graduação - Ciências Biológicas	Mestrado - Ciências Agrárias	-	-
6	1	Técnico - Agropecuária	Graduação - Agronomia	Mestrado - Ciências Agrárias	-	-
7	1	Técnico - Agropecuária	Graduação - Agronomia	Mestrado Profissional - Bioenergia e Grãos	-	-

8	1	Técnico - Química	Graduação – Química	Mestrado - Agroquímica	-	-
9	1	Técnico - Alimentos	Graduação – Química	Mestrado - Agroquímica	-	-
10	1	Técnico - Informática	Graduação - Engenharia de Alimentos	Mestrado Profissional - Tecnologia de Alimentos	-	-
11	1	Técnico - Contabilidade	Graduação - Ciências Biológicas	Mestrado - Biodiversidade e conservação	-	-
12	1	Técnico - Comércio	Técnico – Contabilidade	Graduação - Química	Técnico - Química	Mestrado - Agroquímica
13	1	Graduação - Agronomia	Técnico – Química	Mestrado - Ciências Agrárias	Doutorado - Ciências Agrárias	-

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o entendimento de Curi, Gomes e Borges (2023), podemos classificar os itinerários numerados de 1 a 11 como casos de verticalização convencional, enquanto os itinerários 12 e 13 representariam casos de verticalização invertida.

Os autores mencionados defendem a definição de diferentes tipos de verticalização, considerando a formação do estudante, a convencional e a invertida. Na verticalização convencional o estudante constrói um itinerário formativo ascendente, levando em conta o nível dos cursos frequentados. Na verticalização invertida o estudante também passa por cursos de diferentes níveis, no entanto, “eles são cursados ou implementados de forma decrescente na hierarquia ou estrutura escolar” (Curi; Gomes; Borges, 2023, p. 104).

A construção do itinerário formativo também pode ser observada de acordo com os Eixos Tecnológicos estabelecidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020. De acordo com o referido catálogo, os cursos técnicos que integram os itinerários em questão estão relacionados com os seguintes eixos tecnológicos: Técnico em Agropecuária – Recursos Naturais; Técnico em Administração, Técnico em Comércio e Técnico em Contabilidade – Gestão e Negócios; Técnico em Química – Produção Industrial; Técnico em Alimentos – Produção Alimentícia; e Técnico em Informática – Informação e Comunicação.

Além disso, na descrição de cada curso técnico o catálogo também apresenta uma relação de sugestões de verticalização para cursos de graduação. Nesse contexto, observamos que os itinerários formativos 1, 6, 7 e 8 se mantiveram, no mesmo eixo tecnológico. Nos itinerários 4, 9 e 13 houve mudança de eixo, no entanto, é importante salientar que apesar da mudança, os cursos compartilham saberes em comum. Enquanto nos casos 2, 3, 5, 10, 11 e 12 a mudança de eixo é significativa.

O itinerário 12, no entanto, apresenta características peculiares, sendo constituído por dois cursos técnicos do eixo Gestão e Negócios, seguidos do curso de graduação em Química. Após o curso de graduação o estudante cursa um novo curso técnico, dessa vez em Química e verticaliza para um curso de mestrado no mesmo eixo, o que pode indicar uma possível identificação com a formação por parte do estudante.

O processo percorrido até aqui nos permitiu identificar os participantes que a pesquisa

pretendeu analisar com mais profundidade, os egressos do curso técnico em agropecuária matriculados em cursos de mestrado e doutorado, que também tiveram suas formações verticalizadas em cursos de graduação, totalizando 8 participantes. Os itinerários formativos percorridos por eles são 1, 4, 6 e 7, sendo que identificamos 5 participantes cujo processo de formação se caracteriza pelo itinerário 1, outros 3 participantes, percorreram os itinerários 4, 6 e 7, sendo 1 em cada itinerário.

4.2 Caracterizando os egressos do curso Técnico em Agropecuária

Levando em consideração o perfil pesquisado, identificamos 6 egressos do curso técnico em agropecuária matriculados no Doutorado em Ciências Agrárias, 2 egressos matriculados em cursos de Mestrado, sendo 1 no mestrado Acadêmico em Ciências Agrárias e no 1 mestrado profissional em Bioenergia e Grãos. Todos os participantes identificados foram caracterizados nesta seção, no entanto, ressaltamos que, na etapa da entrevista, houve a participação de 7 dos 8 egressos identificados, sendo 4 do gênero feminino e 3 do gênero masculino.

As características dos participantes foram analisadas de acordo com gênero, etnia e faixa etária e estão representadas no Gráfico 4. A distribuição por gênero demonstrou equilíbrio, já que são 4 do gênero feminino e 4 do gênero masculino. Com relação a etnia autodeclarada, foram encontrados 5 participantes brancos, 2 pardos e 1 preto. E, a faixa etária entre 24 e 38 anos.

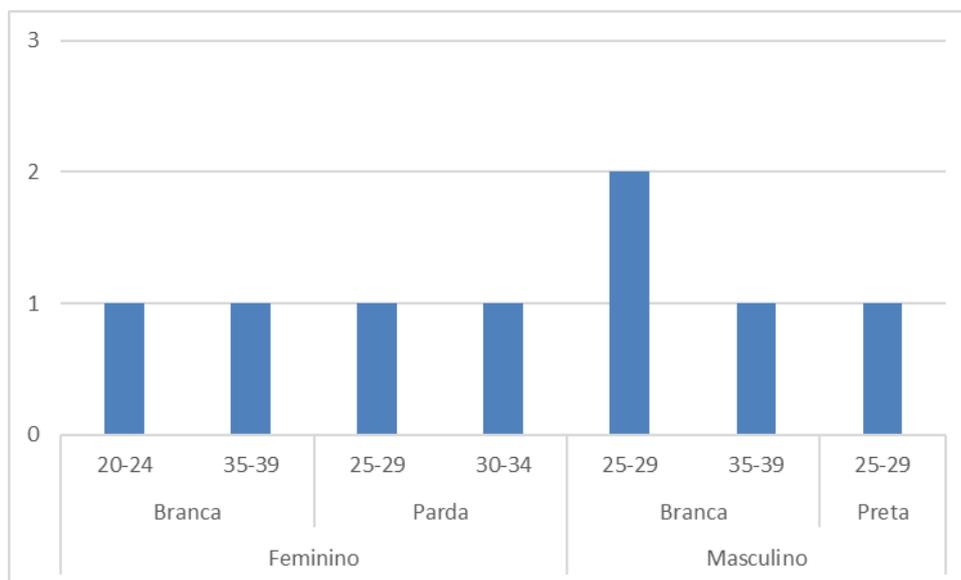


Gráfico 4 - Característica do grupo em função de gênero, etnia e faixa etária

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados em relação à etnia da população mostram que, ela é composta em sua maioria por egressos declarados brancos, os quais representam 62,5%. Assim, podemos apontar uma relação dessas informações com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), que indicaram um aumento na média de anos de estudo da população de 25 anos ou mais. Ao comparar essa mesma média da população branca com a população parda e preta, a diferença foi considerável, a PNADC registrou 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 9,1 anos para as de cor preta ou parda.

Com relação ao itinerário formativo, a maioria dos pesquisados mantiveram suas formações no mesmo eixo tecnológico do curso técnico em agropecuária, cursando o bacharelado em Agronomia, seguido de cursos de mestrado e/ou doutorado na área das ciências agrárias.

Além disso, a pesquisa nos currículos da Plataforma Lattes mostrou que a maioria deles teve o mesmo professor atuando como orientador na graduação e, posteriormente, no mestrado e/ou no doutorado. Essa característica permite ao estudante um aprofundamento de conhecimentos ao longo da formação.

4.3 A Formação verticalizada dos egressos do curso Técnico em Agropecuária na pós-graduação

4.3.1 O *corpus* das entrevistas

No corpus geral submetido à análise no *IraMuTeQ* foram identificados 7 textos, os quais foram divididos em 645 segmentos de texto (ST). A estatística textual contabilizou 22465 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), 1742 formas (palavras lematizadas de acordo com o radical) e 739 palavras com apenas uma ocorrência. A análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente - **CHD** aproveitou 582 ST, os quais representam 90,23% do total. Além disso, categorizou o conteúdo do *corpus* em seis classes, a saber Classe 1, com 76 ST (13,06%); Classe 2, com 100 ST (17,18%); Classe 3, com 108 ST (18,56%); Classe 4, com 80 ST (13,75%); Classe 5, com 144 ST (24,74%); Classe 6, 74 ST (12,71%).

O *IraMuTeQ* gerou representação visual para a CHD no formato de dendrograma (Figura 4) apresentado de forma horizontal, que deve ser lido da esquerda para a direita, ele apresenta as partições que foram executadas na classificação dos ST (Camargo; Justo, 2018).

Assim, num primeiro momento o *corpus* foi dividido em dois sub-corpora, sendo que em um deles, outra divisão é executada gerando as classes 3 e 4 (Perspectivas Profissionais e Impacto da Formação Acadêmica). Posteriormente, o sub-corpora maior (Processo de formação verticalizada) foi dividido em duas partições, sendo que a primeira dá origem às classes 5 e 6 (Tecendo vínculos institucionais para além da sala de aula), e a segunda, às classes 1 e 2 (Experiências iniciais na formação).

Em função do número reduzido de estudos que tratam a temática da verticalização pela perspectiva do estudante, as categorias dessa análise foram definidas a posteriori. No entanto, as partições implementadas pelo *IraMuTeQ* no *corpus* geral revelaram 2 grandes eixos presentes no conteúdo das entrevistas, a saber: Perspectivas Profissionais e Impacto da Formação Acadêmica, o qual também representa uma categoria, e Processo de formação verticalizada, a qual abrange as categorias Experiências iniciais na formação e Tecendo vínculos institucionais para além da sala de aula, que apresentam mais proximidade.

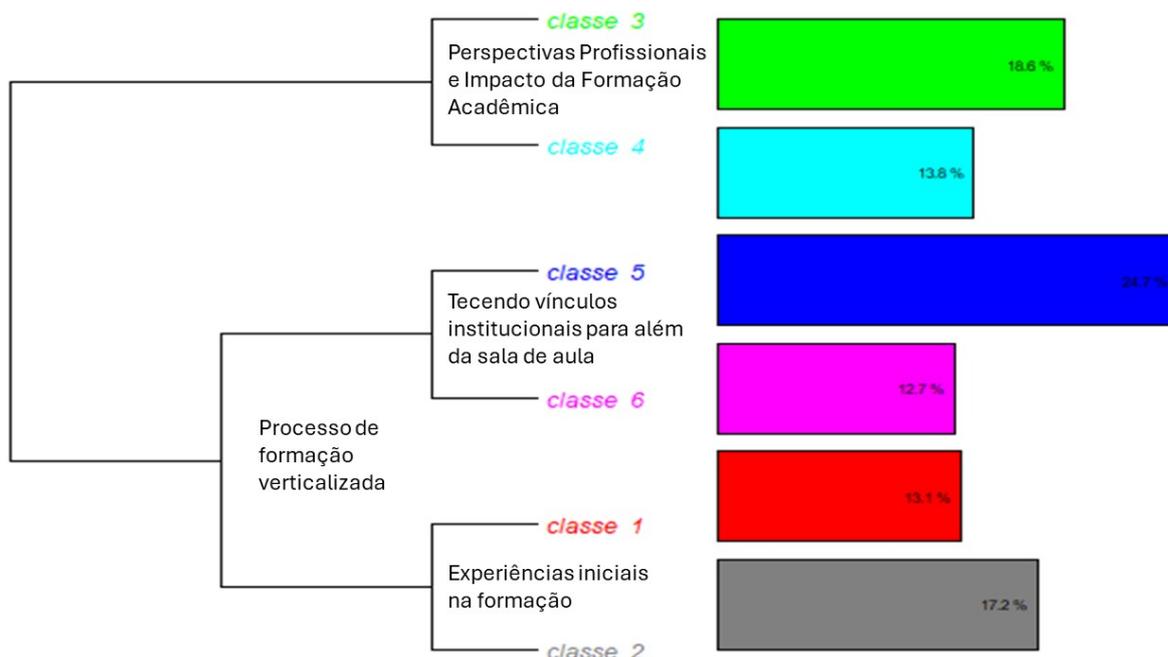


Figura 4 - Dendrograma de classes

Para obter uma visualização mais clara das classes que emergiram do *corpus* através da CHD, elaboramos um diagrama (Figura 4), apresentando a lista de palavras mais significativas de cada classe de acordo com o teste qui-quadrado (X^2). O referido teste exprime a força de ligação entre a forma e a classe, “essa força associativa é analisada quando o teste for maior que 3,84, representando $p < 0,0001$ ” (Souza *et al.*, 2018, p. 3). Assim, as palavras que apresentaram valor diferente não foram incluídas.

Além disso, o diagrama também traz a frequência da palavra no *corpus*. Voltamos a salientar que cada classe compartilha vocabulário semelhante entre si, sendo distintas das outras. Assim, retomando o contexto em que cada palavra foi utilizada, com o auxílio do *IraMuTeQ*, pudemos identificar as temáticas presentes em cada classe.

A seguir, trataremos de descrever os dados identificados na Classificação Hierárquica Descendente, e, posteriormente, exploraremos os resultados à luz do conhecimento já produzido sobre os temas em questão.

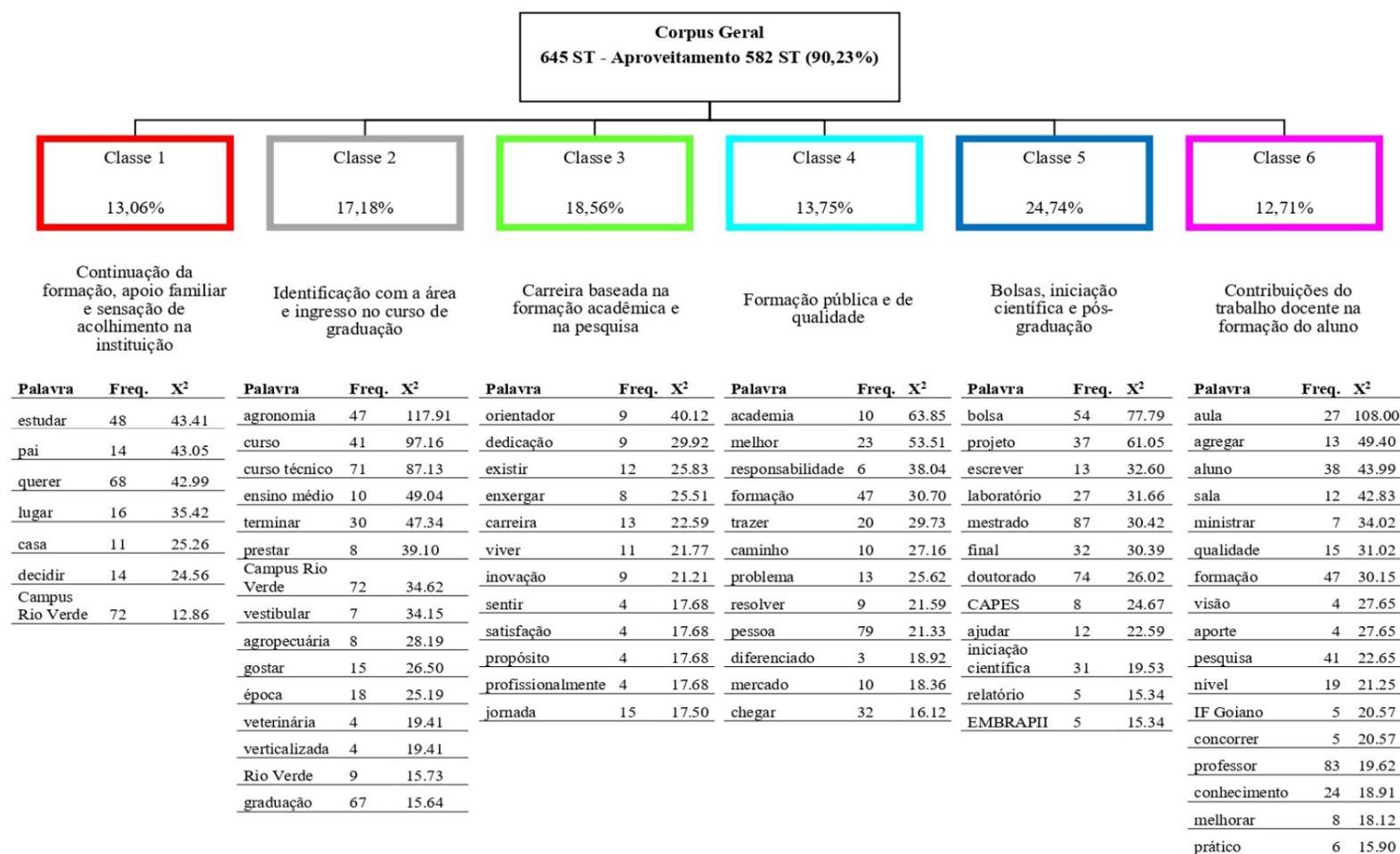


Figura 5 - Diagrama de Classes

4.3.2 Processo de formação verticalizada

O eixo “Processo de formação verticalizada” apareceu com grande significância no conteúdo analisado, representando 67,69% dos ST aproveitados na classificação. O eixo abrange duas categorias, a primeira composta pelas classes 1 e 2 (subcategorias), a qual chamados de Experiências iniciais na formação, e a segunda composta pelas classes 5 e 6 (subcategorias), Tecendo vínculos institucionais para além da sala de aula. O conteúdo de cada subcategoria será apresentado considerando suas palavras mais expressivas, conforme diagrama de classes representado pela Figura 5.

Os relatos presentes nesse eixo descrevem a experiência do discente ao longo do itinerário formativo, desde o curso técnico em agropecuária até a pós-graduação. Os entrevistados falaram de família, objetivos, relação com a instituição, desafios e angústias.

4.3.2.1 Experiências iniciais na formação

A categoria “Experiências iniciais na formação” compreende 30,3% dos ST aproveitados e é composta pelas classes 1 e 2, as quais apresentam mais aproximação temática. As referidas classes representam subcategorias desse estudo, as quais chamamos de “continuação da formação, apoio familiar e sensação de acolhimento na instituição” e “identificação com a área e ingresso no curso de graduação”, como se segue:

Classe 1 - Continuação da formação, apoio familiar e sensação de acolhimento na instituição

A classe 1 contém 13,06% dos ST do *corpus* e representa a subcategoria “continuação da formação, apoio familiar e sensação de acolhimento na instituição”. As palavras mais fortes da classe foram selecionadas em função do seu x^2 e apresentam, portanto, maior ligação com a temática, a saber: estudar, pai, querer, lugar, casa, decidir, Campus Rio Verde.

As palavras “querer”, “estudar”, “pai” possuem o x^2 mais alto, portanto, demonstram forte ligação com a temática da classe. A forma “querer” diz respeito aos desejos e objetivos dos participantes em relação aos impactos da formação em suas vidas. O curso técnico representa o primeiro contato deles com a instituição e durante esse contato, eles reconhecem nela possibilidade de alcançar esses objetivos, que incluem ingressar em curso superior, estudar em instituição federal, conquistar títulos acadêmicos e permanecer na mesma cidade da família.

[...] mesmo sem ter chegado onde almejo a situação mudou totalmente foi tendo vindo estudar aqui no Campus Rio Verde, desde o curso técnico que começou a ter esse acréscimo. (P-DCA1)

Eu faço questão de toda vez que alguém me pergunta, eu falo que eu comecei aqui no Campus Rio Verde no curso técnico e no primeiro dia, eu já estabeleci minha meta de que eu queria chegar no doutorado (P-MCA3)

O meu currículo é um bom currículo, mas eu formei foi para mim mesmo, foi para os meus. Porque eu queria ser doutora, sempre quis ser doutora (P-DCA6)

A palavra “estudar” se refere à formação acadêmica e tem relação com “querer”, representando um objetivo. Entendemos que a experiência durante o curso técnico, despertou nos participantes uma forte motivação para dar sequência a formação na instituição. A participante P-DCA4 relatou que não conseguiu ser selecionada para o curso de agronomia na

primeira tentativa, por isso iniciou o curso em uma instituição particular, no entanto, se manteve comprometida com o objetivo de cursar agronomia no Campus Rio Verde.

Eu vou estudar esse um ano inteirinho, porque eu quero passar pra agronomia no Campus Rio Verde [...] eu queria permanecer em Rio Verde, nunca passou pela minha cabeça ir para fora, porque eu tinha que passar no Campus Rio Verde de todas as formas. Eu tinha na minha cabeça que eu tinha que tentar, tentar até eu conseguir (P-DCA4).

Com relação à forma “pai”, é importante ressaltar que essa também se refere à forma “mãe” em alguns contextos, já que no processo de lematização o *software* agrupa “pais” junto de “pai”. Essas palavras demonstram o papel fundamental do apoio familiar na formação acadêmica dos participantes.

Então o meu título também de agrônoma, de técnica e, agora, de mestre, então é muito por conta dos meus pais também, porque eles sempre me apoiaram, mesmo meu pai querendo me colocar em outra coisa. Ele falou assim: - Se é o que você quer, então vai. (P-MCA3)

As formas “lugar” e “decidir” se referem ao papel do lugar (Campus Rio Verde) no processo de decisão dos participantes. O fato de já conhecer a instituição, permanecer próximo à família permitiu que os participantes tivessem mais segurança na decisão de galgar novas etapas de suas formações, como exemplificado no segmento a seguir.

Eu decidi continuar estudando no Campus Rio Verde pelo peso de ser instituição federal e por eu já ter estabelecido essa meta no início do curso técnico, de que eu queria ir para a graduação. que eu queria ir para o mestrado [...] eu pensei: se eu sair para fazer mestrado para um outro lugar como que vai ser? (P-MCA3)

Ainda nesse sentido, as formas “casa”, e “Campus Rio Verde” evocam novamente a ideia de segurança que os participantes sentem na relação com a instituição. Ao longo de suas formações eles desenvolveram vínculos que vão muito além da formação acadêmica, representam laços afetivos, os quais são evidenciados nas sensações de acolhimento e de estar em casa. Assim, consideramos que quando os participantes decidem continuar estudando, não o fazem apenas para alcançar um objetivo, mas também porque gostam de estar ali.

[...] mas era o lugar que eu gostava de estar, então acho que isso foi também um dos motivos que me fez ficar. Porque é como se me acolhesse aqui no Campus Rio Verde, tanto que a minha mãe ela fala assim: eu tenho certeza que você vai continuar lá. (P-MCA3)

[...] primeiro foi o curso técnico realmente que me aflorou essa vontade entrar na graduação e foi na graduação que eu tive essa oportunidade, vontade de entrar na pós-graduação e também as experiências internas de laboratório, de disciplinas, de todos os professores. Decidi continuar estudando no Campus Rio Verde porque é uma instituição onde eu me senti à vontade desde o início, eu nunca me senti à vontade em outras instituições igual eu me sinto aqui. (P-DCA4)

Eu sempre encontrei vários professores maravilhosos, tanto é que eu tenho um relacionamento muito bom com os meus professores, eles me chamam para tomar café na sala deles. Eu gosto muito daí é realmente minha segunda casa. (P-DCA6)

[...] aquela sensação, igual quando eu voltei para o mestrado, aquela sensação de estar de volta em casa, é muito bom! Então eu sei onde é tudo, onde é a direx, onde

é tal lugar. Obviamente algumas coisas vão mudando, vai reformando mas é aquela sensação de sempre estar em casa, eu sou muito grato e espero continuar o doutorado dentro do Campus Rio Verde. (P-MPB7)

Os laços afetivos com a instituição ainda se juntam aos laços familiares. A participante P-DCA6 relata a experiência positiva da formação do pai na instituição que motivou a participante e seus familiares a ingressarem no curso técnico em agropecuária e para experimentarem as próprias experiências na instituição onde o pai estudou.

[...] eu sempre soube (o que queria), meu pai fez curso técnico quando era escola agrotécnica, no mesmo lugar eu fiz, meu irmão fez. Então essa motivação é que meu pai falava para nós o quanto aí era bom, o tanto que o Campus Rio Verde era bom, a escola agrotécnica, o tanto de amigo que ele fez. Então eu queria também fazer os meus amigos da escola agrotécnica, igual meu pai, amigo para a vida toda. Meu pai motivava muito a gente contando as histórias, eu entrei por isso. Meu irmão entrou primeiro, ele e a minha cunhada, e depois eu entrei e nós estudamos no mesmo lugar que o nosso pai estudou. (P-DCA6)

Esta classe enfatizou o desejo dos participantes de dar sequência a suas formações, bem como as condições necessárias para sua concretização. Nesse sentido, o relato dos participantes aponta que a presença do Campus Rio Verde no município foi um grande diferencial, em função da possibilidade de estudar em uma instituição pública. Antes da implantação dos cursos superiores na instituição, o município contava apenas com universidades privadas, assim, para ter acesso à uma formação pública era necessário mudar-se de cidade.

Classe 2 - Identificação com a área e ingresso no curso de graduação

A classe 2 contém 17,18% dos ST do *corpus* e representa a subcategoria “identificação com a área e ingresso no curso de graduação”. As palavras mais fortes da classe foram selecionadas em função do seu x^2 e apresentam, portanto, maior ligação com a temática, a saber: agronomia, curso, curso técnico, ensino médio, terminar, prestar, Campus Rio Verde, vestibular, agropecuária, gostar, época, veterinária, verticalizada, Rio Verde, graduação.

As formas “agronomia”, “curso” e “curso técnico” são as palavras que apresentam ligação mais forte com o conteúdo da classe e estão relacionadas com as demais formas, já que nos ST pertencentes à classe identificamos o relato dos participantes sobre o ingresso no curso superior após a conclusão do curso técnico. Além disso, a força dessas palavras se justifica pela Agronomia ter sido o curso frequentado por 6 dos 7 participantes da pesquisa após a conclusão do curso técnico em Agropecuária.

O Participante P-DCA1, egresso da primeira turma do curso de Agronomia do Campus Rio Verde, planejava ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico, pois não tinha interesse em cursar o único curso superior que era oferecido pela instituição na época, Tecnologia em Produção de Grãos. No entanto, com a criação do curso de Agronomia, ele considerou que continuar a formação no curso superior lhe traria mais ganhos profissionais.

Quando eu estava quase terminando o curso técnico, que faltava seis meses para terminar, a minha intenção era ir para o mercado de trabalho. Mas no Campus Rio Verde não tinha curso de graduação, tinha o curso tecnólogo, que era o Tecnólogo em Produção de Grãos, que era o TPG e eu não tinha um interesse muito grande de fazer esse curso. Então, assim que eu terminasse o curso técnico, eu ia para o mercado de trabalho. Faltando seis meses para eu terminar o curso técnico foi

criado o curso de agronomia no Campus Rio Verde e o vestibular estava aberto, era através do ENEM para a primeira turma de agronomia e começaria exatamente quando eu terminasse o curso técnico. Então, eu terminaria o curso técnico no final do ano e no início do ano iniciaria a graduação em agronomia, vendo essa oportunidade desse curso novo criado no Campus Rio Verde, eu achei que para a minha profissão, para o meu desempenho profissional ia ser muito melhor eu continuar os meus estudos e entrar no curso de agronomia e depois sair formado como engenheiro agrônomo do que ir só como técnico. (P-DCA1).

Os relatos dos participantes demonstram outra característica da verticalização do curso técnico para o curso de Agronomia, a identificação com a área. Enquanto cursavam o ensino médio, alguns participantes tinham dúvidas sobre o curso superior que escolheriam ao finalizar a educação básica. Assim, buscaram no curso técnico a resposta para suas dúvidas, um curso de duração menor, que poderia ser cursado de forma concomitante com o ensino médio e que lhe serviria de guia na educação superior.

Quando eu entrei no curso técnico em Agropecuária, eu tinha muita dúvida entre os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia. Aí me falaram que se eu fizesse esse curso aqui no Campus Rio Verde ia ser muito bom, ia deixar mais claro pra mim o que eu ia querer dar sequência (P-DCA4).

Eu decidi continuar estudando porque quando eu iniciei o curso técnico eu gostei muito das duas áreas que envolvia tanto a pecuária a parte de veterinária. zootecnia, tanto a parte de agrícola [...] sempre quis fazer faculdade em uma instituição federal, então ajuntou o útil ao agradável, se eu fosse partir para o outro lado de veterinária eu teria que sair, provavelmente, de Rio Verde ou então teria que pagar uma faculdade particular, o que ficaria um pouco complicado para mim. E como eu gostei muito do curso técnico, eu não queria ir para outra área que fugisse da área agrícola (P-MCA3).

Primeiramente o curso técnico, ele veio pra confirmar se eu gostaria da área agrícola ou não, porque quando eu saí do ensino médio, aliás quando eu ainda estava no ensino médio porque o curso é concomitante. Eu também tinha pretensões de engenharia mecânica e tinha oportunidade de cursar junto com o ensino médio o curso técnico e ali eu percebi que eu gostava muito da área. Apesar da família já ser, meus avós todos serem pecuaristas e agricultores, aí eu vi que de fato era o que eu queria. Então o curso técnico linkou um sinal verde para eu ir para a agronomia e não buscar outro tipo de formação. E foi muito bom, porque eu já estava aqui dentro da cidade que eu moro, dentro da instituição que eu já conhecia e dos professores, que alguns deles eu já iria encontrar (P-DCA5).

Sempre foi uma vontade minha muito grande fazer agronomia, mas no curso técnico mesmo eu tinha um pouco de dúvida. Eu fiz o curso técnico em Agropecuária, então eu tinha um pouco de dúvida entre Agronomia e Medicina Veterinária. No Campus Rio Verde já oferecia a Agronomia e eu já estava meio que inserido já na área da agricultura, então eu optei justamente para fazer Agronomia. Primeiro eu queria trabalhar só como técnico só que eu formei muito novo. Eu formei no curso técnico com 17 anos. Então, não tinha nem carteira de motorista. Apareciam algumas oportunidades para mim, e eu acabava que tinha que deixar passar por conta de carteira de motorista. Então, tive tempo. Entrei na agronomia um ano depois que eu terminei o curso técnico. Inseri na agronomia em 2016. E isso sempre foi uma vontade. Eu fui criado na fazenda, então a minha vida foi inspirada na agricultura, na agropecuária em si. (P-MPB7)

A entrevista P-DCA6 também revelou a identificação da participante com a área e desejo de cursar Agronomia, no entanto o ingresso não aconteceu após o término do curso

técnico, já que na época o Campus Rio Verde ainda não ofertava o curso. Diante das dificuldades de mudar-se para outra cidade ou de cursar Agronomia em uma universidade privada, ela decidiu ingressar em uma instituição privada, mas no curso de Administração. Depois de concluir a primeira graduação, a participante retornou ao Campus Rio Verde para cursar Agronomia.

Quando eu terminei o ensino médio, eu queria fazer agronomia em Jataí, porque aqui em Rio Verde não tinha na instituição federal, na época, só na UniRV⁴. Mas eu não tinha condições de ir para Jataí me manter em tudo sozinha. Quando chegou agronomia aqui (no Campus Rio Verde), eu já estava na metade do curso de Administração [...] então eu pensei vou terminar esse curso e depois eu vou ter uma profissão, aí eu faço Agronomia. (P-DCA6)

Por tratar do momento de transição do curso técnico para o curso superior, a classe apresenta ainda relatos dos participantes sobre exames de ingresso, representados pelos elementos “vestibular” e “prestar”. No entanto, o vestibular não foi o único exame através do qual os participantes ingressaram no curso superior, eles também citaram o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e ingresso em vagas remanescentes para portadores de diploma e para transferência externa.

Eu terminei o curso técnico em Agropecuária quando eu tinha 15 anos, ainda estava no ensino médio, não tinha finalizado o ensino médio. Mas, estando aqui no Campus Rio Verde, eu passei a conhecer alguns cursos superiores que aqui eram ofertados e o que me atraiu foi um curso novo, que na época ele tinha um ano, que era a Engenharia de Alimentos. Eu me inscrevi e fui aprovada (no vestibular) [...] (P-DCA2)

[...] eu não consegui a nota (no ENEM) e em 2016 eu continuei o último ano do curso técnico. E foi ali, em 2016, que eu decidi partir para a área da Agronomia e não para a área da Zootecnia ou Veterinária. E aí, assim, em 2016 eu entrei num cursinho preparatório para o ENEM, porque eu queria entrar no Campus Rio Verde na graduação em Agronomia. Na minha época, era um dos cursos que tinham bastante concorrentes [...] então eu fiquei fazendo o cursinho preparatório de manhã e à tarde eu vinha para o curso técnico e eu fui conciliando os dois também. E aí, em 2016, no final do ano eu presto o ENEM de novo e em janeiro de 2017, eu recebi a nota e também recebi a notícia que tinha sido aprovada na Agronomia. (P-MCA3).

Aí eu entrei na UniRV, fiquei um ano na UniRV, só que eu não gostava do ambiente, não me sentia bem, eu estava acostumada com o ambiente do Campus Rio Verde. [...] um dia eu vim aqui no Campus Rio Verde, eu acho que eu fui me pegar o meu diploma do curso técnico e aí o menino da secretaria foi comentar comigo que estava aberto(sic) uma transferência externa [...] eu entrei e foi o curso técnico que me aflorou essa vontade de entrar aqui e conseguir passar na graduação [...] (P-DCA4)

Como eu já morava na redondeza e já conhecia os professores por conta do curso técnico, eu fui até um pouco imprudente, o único vestibular que eu fiz foi o da Agronomia do IF Goiano. Nem fiz, por exemplo, o da UniRV, não era uma realidade para a gente na época pagar uma mensalidade de uma graduação em Agronomia, isso não era uma realidade, não era possível. E no ENEM, eu lembro que coloquei Agronomia (e) em segundo lugar o Agronegócio, que eu acho que já

⁴ Universidade de Rio Verde – UniRV.

figurava aqui no Campus Rio Verde como um curso tecnológico. Então coloquei 100 por cento das fichas na realidade que eu já conhecia e sabia que ela agregava muita qualidade para a formação. (P-DCA5)

[...] eu fui para o Campus Rio Verde e prestei o vestibular, falei: eu entro de qualquer jeito, ou entro como portadora de diploma ou eu entro prestando vestibular. Eu passei como portadora de diploma em primeiro lugar e consegui entrar na agronomia [...] (P-DCA6)

Nessa classificação estão incluídas, ainda, avaliações dos participantes sobre a oferta verticalizada de cursos no Campus Rio Verde, representada pelo elemento “verticalizada”. Eles avaliam de forma positiva os impactos da formação verticalizada, no entanto, refletem sobre possíveis falhas na comunicação da instituição com a comunidade externa.

Então ter cursos verticalizados aqui no Campus Rio Verde proporciona que você entre no Campus Rio Verde no curso técnico e que saia como doutor em uma mesma instituição. [...] você ter a oportunidade de falar assim: eu vou entrar no Campus Rio Verde, você que é de Rio Verde ou da região aqui próxima, vou entrar no Campus Rio Verde, eu sei que depois que eu terminar meu estudo, eu posso continuar estudando no Campus Rio Verde também sem gasto nenhum, é sensacional. (P-DCA1)

Então, a nossa instituição é muito de excelência e temos o privilégio dela estar aqui em Rio Verde. Acho que a instituição pode melhorar nessa questão de tentar esclarecer pra nossa comunidade a verticalização de ensino aqui do Campus Rio Verde, porque nós temos as mídias sociais, o instagram, temos rádio, TV, mas parece que a nossa comunidade ainda não reconhece o Campus Rio Verde como instituição federal, que tem ensinamentos não só ensino técnico. Porque aqui ainda é muito conhecido como CEFET, como Colégio Agrícola, sendo que nós temos graduação, mestrado, doutorado. (P-DCA2)

Eu acho que poderia melhorar (a oferta verticalizada), porque acho que só quando a pessoa entra que ela vai saber que ela pode começar no curso técnico, igual aconteceu comigo, e pode ir até o doutorado e fazer ainda o pós-doutorado. Porque muitas vezes eu vejo muito divulgar o curso da agronomia, mas eu não vejo tanto a divulgação, por exemplo, do curso técnico. Então acho que seria interessante divulgar mais essa verticalização (P-MCA3)

A oferta verticalizada dos cursos no Campus Rio Verde é muito boa. Muito boa porque você fica familiarizado no meio, tem professores que eram do curso técnico que dão aula na graduação, tem professores meus que eram da graduação, que dão aula no mestrado também. Então eu fico muito familiarizado. (P-MPB7)

Esta subcategoria enfatizou o reconhecimento vocacional por parte dos participantes, o qual foi mediado pela formação técnica em Agropecuária. Além da identificação com a área, o conteúdo manifesta que os participantes acreditam que a formação em nível superior lhes acrescentaria ganhos profissionais.

4.3.2.2 Tecendo vínculos institucionais para além da sala de aula

A categoria “Tecendo vínculos institucionais para além da sala de aula” compreende 37,45% dos ST aproveitados e é composta pelas classes 5 e 6, pois apresentam mais aproximação temática entre si. As referidas classes representam subcategorias desse estudo, as quais chamamos de “bolsas, iniciação científica e pós-graduação” e “contribuições do trabalho docente na formação do estudante”, como se segue:

Classe 5 - Bolsas, iniciação científica e pós-graduação

A classe 5 contém 24,74% dos ST do *corpus* e representa a subcategoria “bolsas, iniciação científica e pós-graduação”, que se apresenta mais expressivamente dentre as demais, pois sua temática agrupou a maior número de ST. As palavras mais fortes da classe foram selecionadas em função do seu χ^2 e apresentam, portanto, maior ligação com a temática, a saber: bolsa, projeto, escrever, laboratório, mestrado, final, doutorado, CAPES⁵, ajudar, iniciação científica, relatório, EMBRAPII⁶.

As formas “bolsa” e “projeto” são as palavras que apresentam ligação mais forte com o conteúdo da classe e se articulam com demais formas, através do itinerário formativo. Os ST classificados trazem o relato dos participantes sobre benefícios financeiros percebidos por eles ao longo da formação através de políticas institucionais.

Os relatos dos participantes demonstram que todos eles foram beneficiados por essas políticas, ao longo de toda formação ou em algum momento específico. Diferentes tipos de benefícios foram citados pelos participantes como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), auxílios da assistência estudantil (permanência, alimentação, moradia), bolsas de formação de mestrado e doutorado, além de bolsas de projetos financiados com recursos externos. A importância dessas políticas na continuidade da formação também está presente na fala dos participantes, pois reconhecem que tais auxílios permitiram que eles priorizassem a formação em detrimento do ingresso no mundo do trabalho.

Então, eu tive bolsa da FAPEG⁷ durante o mestrado inteiro, mas no doutorado eu não tive um incentivo de bolsa não. (P-DCA1)

Durante a graduação eu fiz iniciação científica, fui bolsista no PIBIC e no PIVIC⁸, acho que foram essas duas modalidades. Daí no mestrado eu fui contemplada com a bolsa da FAPEG. Finalizando o doutorado eu também fui contemplada com a bolsa CAPES, porque antes eu estava trabalhando aqui no Campus Rio Verde como professora substituta. E no pós-doutorado eu estou com uma bolsa de projeto, mas agora fui contemplada com a bolsa de pós-doutorado da FAPEG e CAPES (P-DCA2)

No curso técnico eu não recebi nenhuma bolsa, até tentei o auxílio permanência só que eu não consegui passar. Mas quando eu entrei aqui no laboratório, na iniciação científica, o professor [...] já conseguiu a bolsa de PIBIC que foi 400 reais. Em 2020, foi finalzinho de 2020, início de 2021, eu passei para um outro projeto da EMBRAPII e então comecei a receber a bolsa da EMBRAPII de 700 reais. Eu finalizei esse projeto da EMBRAPII e depois eu já tentei o mestrado. E o professor [...] já conseguiu também a bolsa do mestrado. Recebo a bolsa da CAPES de 2100 reais, ela teve reajuste, antes era 1500 reais essa bolsa. (P-MCA3)

[...] quando eu entrei no curso técnico, eu tive só a bolsa de auxílio permanência, se não me engano [...] eu tentei depois de dois meses, eu consegui a bolsa de iniciação científica e na minha graduação inteira até o final eu tive essa bolsa de iniciação científica, foi somente ela mesmo. Quando eu entrei para o mestrado, eu já tive outra oportunidade logo na sequência, acho que eu nem fiquei um tempo sem bolsa. Eu consegui a bolsa de mestrado da CAPES até o final também do meu mestrado. E aí no doutorado, querendo ou não é muita concorrência, muita gente procurando

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

⁶ Empresa Brasileira e Inovação Industrial (EMBRAPII)

⁷ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)

⁸ Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC)

bolsa, foi um pouquinho mais difícil, mas acho que em um ou dois meses o professor conseguiu uma outra bolsa diferente. (P-DCA4)

Na graduação, desde o primeiro período, eu já fiz o processo seletivo para monitor de laboratório. Logo em seguida, durante toda a graduação, eu fui bolsista PIBIC de iniciação científica do CNPq. Então foram 5 anos de graduação sendo bolsista [...] quando estava no mestrado, eu comecei a trabalhar, mas eu saí do trabalho para dedicar no final exclusivamente ao mestrado, eu fui bolsista da CAPES e EMBRAPPII. Iniciei o doutorado com bolsa EMBRAPPII e também projeto junto à empresa. No doutorado eu fui trabalhar, mas no final, agora quando eu senti a necessidade que eu precisava sair do trabalho para conseguir entregar um doutorado acadêmico, porque eu estava vendo que eu não ia conseguir, aí eu voltei a ser bolsista CAPES. Hoje estou como bolsista DTR⁹ que é uma bolsa de tecnologia, inclusive vinculada a um projeto de uma startup, então é uma das bolsas também com a qual eu sou contemplado. (P-DCA5)

E aí depois eu tive uma outra bolsa no laboratório de Física do Solo, eu fiquei quase um ano nesse laboratório de Física do Solo na iniciação científica. E depois tive oportunidade em mais duas bolsas, uma no mestrado e uma no doutorado, só que como eu trabalhava, eu optei por não pegar. (P-DCA6)

Fui bolsista de iniciação científica e tive auxílio alimentação na graduação. No curso técnico tive auxílio permanência, isso me ajudou bastante, porque eu estava em outra cidade e não dava para conciliar muito trabalho, o que dava para trabalhar era dentro da faculdade fazendo iniciação científica. (P-MPB7)

A iniciação científica tem destaque nessa classe, pois ingressar no PIBIC permitiu aos participantes enxergarem de forma mais concreta a possibilidade de construir uma formação sólida e especializada na área em que pretendem atuar. A vivência das rotinas de laboratório, escrita de projetos adicionou, positivamente, a perspectiva da pesquisa na formação dos participantes.

Eles acreditam que esse tipo de formação acrescenta destaque aos seus currículos no mercado de trabalho, pois os preparam para a resolução de problemas reais e isso os permite alcançar melhores postos de trabalho. Assim, para o estudante da iniciação científica é natural seguir para a pós-graduação.

Nessa subcategoria, também são encontrados relatos sobre o esforço dos orientadores na busca do auxílio financeiro para os estudantes. Esse cuidado para evitar que o estudante fique desassistido financeiramente, contribui para o estreitamento dos laços com a instituição.

Além disso, os relatos dos participantes revelam o desconforto com o desconhecimento da comunidade sobre as políticas existentes na instituição. E alertam para a necessidade de uma comunicação mais efetiva, pois só tiveram conhecimento das possibilidades de bolsas depois de já estar matriculados na instituição. Além disso, apontam que a divulgação e o incentivo da participação nesses programas vêm do trabalho dos docentes.

Essas questões de bolsas é mais quando o aluno ingressa e ele passa a ter o conhecimento, mas quem está por fora não sabe disso ou se sabe, são poucos. Porque quando eu falo que trabalho no laboratório Pós-Colheita e eu sou bolsista da CAPES, as pessoas pensam assim: nossa você ganha para estudar? Como você conseguiu isso? Para eles, ainda é fechado essa questão do incentivo do pesquisador, o incentivo do governo que financia essas bolsas para o pesquisador executar determinadas atividades dentro da instituição. Então, acho que isso ainda

⁹ Bolsa de Desenvolvimento Tecnológico Regional (DTR)

é um pouco, meio que fechado, a gente vê que está faltando algo para mostrar isso melhor para a nossa comunidade. Depois que os alunos ingressam, os professores falam sobre as bolsas para a monitoria, para a iniciação científica. Se o aluno tiver um interesse, ele vai até o laboratório para se informar. Só percebi que tinha oportunidade de continuar estudando e tendo a possibilidade de ter uma bolsa para me manter, depois de estar aqui dentro do Campus Rio Verde. (P-DCA2)

Esta subcategoria destaca, principalmente, a relevância das políticas institucionais para que os estudantes continuassem com a formação em outros níveis, em especial o PIBIC e a assistência estudantil. Além do aspecto financeiro, o envolvimento com atividades de pesquisa proporciona ao estudante desenvolvimento profissional para além da sala de aula.

Classe 6 - Contribuições do trabalho docente na formação do estudante

A classe 6 contém 12,7% dos ST do *corpus* e representa a subcategoria “contribuições do trabalho docente na formação do estudante”. As palavras mais fortes da classe foram selecionadas em função do seu x^2 e apresentam, portanto, maior ligação com a temática, a saber: aula, agregar, aluno, sala, ministrar, qualidade, formação, visão, aporte, pesquisa, nível, IF Goiano, concorrer, professor, conhecimento, melhorar, prático.

As formas que representam essa classe apresentam relação com a contribuição do trabalho docente na formação dos estudantes, abordada em diferentes perspectivas. Os relatos dos participantes ressaltam o papel dos docentes que os acompanharam ao longo de suas trajetórias acadêmicas, o nível de formação desses professores, o incentivo para participação na iniciação científica.

Então, o Instituto Federal Campus Rio Verde é uma instituição de ensino com uma qualidade excelente, todos os cursos ofertados são cursos que possuem professores com nível de escolaridade altos, acho que aqui no Campus Rio Verde no mínimo 70% dos professores têm de doutorado. Então são professores altamente qualificados, altamente capacitados e você realiza a sua graduação juntamente com aulas práticas que são realizadas aqui. (P-DCA2)

Os professores sempre falam em sala de aula também, convidando os alunos para fazer iniciação científica, que a iniciação científica é um passo ali para poder fazer um mestrado, um doutorado. (P-DCA6)

Além disso, os participantes relacionam as vivências e experiências decorrentes do processo de formação com independência financeira, melhoria das condições de vida, segurança na formação e atuação profissional, ampliação de oportunidades profissionais e satisfação pessoal.

Minha qualidade de vida melhorou com certeza, porque como servidor público eu tenho as retribuições por titulação que sem elas o meu salário hoje não comportaria uma família, não comportaria um estilo de vida, assim, mais tranquilo. Então, sem essa formação eu não conseguiria chegar no nível social que eu estou hoje. A minha mãe me criou sozinha, ela é empregada doméstica, então a gente vem de uma família que passou por muitas dificuldades, até hoje tem partes da família que passam com bastante dificuldade. Então, sem esse estudo, que me proporcionou galgar esses degraus aqui dentro do IF Goiano, com certeza eu estaria em uma situação muito pior do que eu estou hoje. (P-DCA1)

Então, com essa minha experiência eu já tenho uma segurança em estar tendo a capacidade de poder ministrar aulas ou então ter a capacidade de monitorar um

grupo de pesquisadores, de alunos, que eu posso estar levando em outra instituição, não só aqui no campus rio verde. Então eu já estou saindo daqui com uma bagagem muito sólida para poder estar ministrando aulas, porque estou tendo a lida na prática, o conhecimento na prática, vivenciando, podendo passar para esses alunos, de vários níveis, no qual eu consigo verificar a dificuldade de cada um e poder me adaptar, para conseguir passar aquele conhecimento da melhor forma, para vários níveis, tanto da graduação, do mestrado, quanto aluno de doutorado. Eu acho que o professor hoje precisa verificar a dificuldade específica daquele aluno e não só entrar numa sala de aula e ministrar uma aula geral, sendo que nós temos ali alunos de vários níveis. (P-DCA2)

Porque tem instituição que não é assim, a pessoa na graduação passa por certas dificuldades e a instituição não dá esse aporte. Então em toda a minha trajetória eu tive essa ajuda, eu tive esse auxílio, juntamente com a instituição. E sem os professores também, porque o professor [...] é uma pessoa que nunca deixou a gente sem esse auxílio. [...] Então a instituição além de dar todo aporte, todo o suporte necessário para o aluno, te dá essa expectativa também de você criar a sua liberdade financeira, de você ter sua independência desde o início. (P-DCA4)

O desenvolvimento de mercado, na empresa que eu trabalho e em qualquer outra empresa, é o que une, é o elo entre o comercial e a pesquisa. Eu tenho um pouco de perfil comercial também, aí entra a pesquisa, então eu quero ter esses dois perfis, tendo um mestrado, tendo um doutorado vai me agregar. (P-MPB7)

Essa subcategoria destaca a percepção dos participantes sobre o papel da instituição e dos docentes ao longo de suas formações. Os relatos demonstram que eles sentem que suas vidas melhoraram, considerando a satisfação profissional e a condição financeira, e que julgam que a formação, as políticas institucionais e o trabalho dos docentes os incentivaram e possibilitaram a continuar estudando.

4.3.3 Perspectivas Profissionais e Impacto da Formação Acadêmica

O eixo “Perspectivas Profissionais e Impacto da Formação Acadêmica” representa 32,31% dos ST aproveitados na classificação, o referido eixo também representa uma categoria para o estudo, sendo composto pelas classes 3 e 4 (subcategorias), as quais chamamos de Carreira baseada na formação acadêmica e na pesquisa, e de Formação pública de qualidade, respectivamente. O conteúdo de cada subcategoria será apresentado, assim como os demais, considerando suas palavras mais expressivas, conforme diagrama de classes representado na figura 4.

Os relatos presentes nessa categoria descrevem o propósito dos entrevistados de conseguirem ampliar suas oportunidades profissionais em função da formação acadêmica e a oportunidade de concretizar esse propósito na instituição.

Classe 3 – Carreira baseada na formação acadêmica e na pesquisa

A classe 3 contém 18,56% dos ST do *corpus* e representa a subcategoria “Carreira baseada na formação acadêmica e na pesquisa”. As palavras mais fortes da classe foram selecionadas em função do seu χ^2 e apresentam, portanto, maior ligação com a temática, a saber: orientador, dedicação, existir, enxergar, carreira, viver, inovação, sentir, satisfação, propósito, profissionalmente e jornada.

Essa classe aborda novamente a temática do docente, contudo, nela é exaltado o papel de orientação e de exemplo profissional que eles desempenharam na vida dos entrevistados. A

admiração nutrida pelo docente ao longo da formação representa mais um incentivo na decisão de continuar estudando.

[...] o exemplo que eu fui vendo também dos próprios professores do curso técnico, acaba que a gente vai rotulando eles (sic) como os nossos ídolos ali [...] então, era uma vontade também de seguir esses bons exemplos. Eu acredito que nada melhor do que os exemplos para inspirar os alunos, quando você não tem bons exemplos, acaba que outras coisas podem ser mais atrativas, ainda mais nos dias de hoje. (P-DCA5)

Além disso, alguns relatos demonstram que os participantes perceberam que precisam se especializar para obter o reconhecimento profissional desejado por eles. E enxergaram na verticalização uma oportunidade de continuar estudando, sem a necessidade de mudar-se para uma cidade desconhecida.

Então, hoje a gente vê que cada vez mais você precisa se especializar no mercado, como eu falei, para concurso de professor mesmo você tem que ser doutor na minha área. [...] Alguns dos meus professores no curso técnico, na época eles eram mestres, estavam fazendo doutorado e tinham que viajar quilômetros e quilômetros para poder chegar. Muita gente fazia doutorado no Rio de Janeiro, em São Paulo, então a gente vê que era muito desgastante. (P-DCA1)

Antes de decidir entrar no doutorado, eu tentei algumas vagas e, por incrível que pareça, o que me fez destacar nessas vagas foi eu possuir a pós-graduação, foi eu ter o mestrado, ter o título de mestre. (P-DCA4)

Eu avalio, como o meu orientador até certa vez disse, olha, o ideal é você fazer um doutorado em outra instituição e viver novas experiências. Mas quando você não precisa colocar a sua vida em uma nova realidade e se adaptar a ela, você meio que já poupa tempo. Você poupa tempo na jornada, ao mesmo tempo você deixa de aprender também com novas circunstâncias. Mas facilita a pessoa a dar uma destinação bem interessante na sua vida quando ela já tem essa oferta única num mesmo lugar, então ela vai conseguindo se estruturar nesse sentido e fica muito mais claro as possibilidades. Você não tem que sair procurando, às vezes ir para outro estado, até mesmo mudar de região no país ou, então, até mesmo para o exterior. Então, eu acredito que traz um retorno social interessante, familiar interessante, às vezes não se afastar tanto da família, continuar, você consegue ter uma vida mais completa. Quando você estrutura essa jornada nesse sentido, dessa possibilidade da verticalização, foram os ganhos mais notórios que eu consegui observar, então fica mais fácil, fica mais nítido, impõe menos desafios. (P-DCA5)

Os relatos da classe trazem também uma avaliação sobre a verticalização na instituição, no sentido da necessidade de planejar o itinerário formativo do estudante, à exemplo de um plano de carreira profissional. Dessa forma, a ação institucional conseguiria demonstrar a possibilidade de verticalização de forma mais clara e intencional a toda comunidade escolar.

Eu acho que as ações para promover a verticalização do ensino ficaram, não sei se existe um projeto estruturante por trás para estimular isso, mas elas ficavam muito no campo da conversa, da demonstração das possibilidades. Eu não vejo se hoje já existe, pelo menos na minha época não existia um plano, como as empresas fazem, um plano de carreira para um funcionário, quando ele entra na empresa se você se imaginar ali 10 anos. Eu não enxergava esse plano, mas eu sabia que existiam essas oportunidades, essas oportunidades ficavam mais claras quando eu participava de grupos de pesquisa. Então, eu acho que o orientador, até mesmo da iniciação científica, é essa pessoa que faz esse trabalho. (P-DCA5)

Nessa classe também apareceu a temática de bolsas, os relatos reconhecem sua importância para permanência dos estudantes na instituição e estabelecendo uma relação entre os benefícios e a necessidade de trabalhar. Conforme trecho da entrevista P-DCA2 “*não ter essa bolsa já dificulta e pode ser um grande empecilho para o aluno continuar a carreira acadêmica porque é dedicação exclusiva então não tem como você não ter uma bolsa e conseguir se dedicar na área sendo que precisa trabalhar*”.

Para alguns estudantes, no entanto, a bolsa não é suficiente para custear seu sustento assim, por desejo ou necessidade, ingressam no mercado de trabalho. Diante dessa realidade, um dos participantes, em tom de desabafo, refletiu sobre as dificuldades enfrentadas por quem precisa conciliar estudos e trabalho ao longo da formação, especialmente na pós-graduação.

Para quem faz uma pós-graduação acadêmica e quer trabalhar, tem que entender que vai abrir mão de muita coisa na vida privada, finais de semana, férias, isso não existe. E, também, até mesmo o entendimento dos profissionais da instituição de que essa pessoa não pode simplesmente cumprir os horários que são tradicionalmente utilizados para quem é dedicação exclusiva. Então, quem entra no mestrado e no doutorado acadêmico tem a ciência disso, mas também não existe uma certa flexibilidade da instituição, quem entra está disposto a pagar o preço e o preço é alto. A dedicação que tem que ser muito grande e, às vezes, a flexibilidade é até um pouco maior do que parte de quem é empregador. [...] Então, essas pessoas, às vezes, são colocadas como os maus alunos, inclusive porque são os que não conseguem cumprir os prazos. Mas será que quando foi pensado um projeto, foi pensado um projeto exequível para uma pessoa que tem uma dedicação mais flexível? (P-DCA5)

Apesar disso, a satisfação pessoal e profissional que a formação proporcionou aos participantes fica evidente nos relatos.

Eu fico orgulhosa, eu acho que talvez seja a mesma coisa com o mestrado. Nossa você é mestre! E às vezes quando eu falo que eu sou agrônoma parece que a ficha ainda não caiu. [...] Às vezes eu ficava muito nessa dúvida e com medo que agrônoma que eu vou ser, e hoje, às vezes, as pessoas me perguntam alguma coisa até de outras áreas e eu consigo responder. (P-MCA3)

Mas quando você lembra de toda a trajetória que no final você conseguiu, a gente sente satisfação e orgulho por ter conseguido porque não é um processo fácil, mas no final vale a pena tudo que você passa ali naquela trajetória. (P-DCA4)

A gente se sente aliviado de conseguir terminar o doutorado, acho que a ficha não cai tanto assim no começo, mas é uma felicidade muito grande. [...] é uma satisfação muito grande pelas oportunidades que a instituição disponibilizou, possibilidade por exemplo de sair com empresa encubada, dar suporte no início de um empreendimento. Eu acho que eu tenho uma gratidão recente muito grande nesse sentido. (P-DCA5)

Eu também me sinto muito realizado com a minha atuação profissional, muito mesmo. Eu gosto muito do que eu faço, tratar de algo novo, então vêm muitas pessoas atrás de mim para tirar dúvida. (P-MPB7)

Essa subcategoria ressalta a percepção dos participantes sobre a necessidade da formação acadêmica e especialização nas suas áreas de atuação profissional. Para além disso, os relatos demonstram que a admiração pelos professores os incentivou a continuar estudando, entre facilidades e dificuldades, a satisfação com a formação é comum a todos os participantes.

Classe 4 – Formação pública e de qualidade

A classe 4 contém 13,75% dos ST do *corpus* e representa a subcategoria “Formação pública e de qualidade”. As palavras mais fortes da classe foram selecionadas em função do seu x^2 e apresentam, portanto, maior ligação com a temática, a saber: academia, melhor, responsabilidade, formação, trazer, caminho, problema, resolver, pessoa, diferenciado, mercado, chegar.

Essa classe aborda, principalmente, as contribuições da formação recebida pelos participantes, que, em seus relatos, salientam a importância da educação pública e de qualidade, reconhecendo-a como uma política pública.

Então, através de políticas sociais a gente pode tentar equiparar o que estava tão desigual lá no passado, tentar trazer uma qualidade de vida, trazer um esclarecimento melhor para a nossa população em geral. (P-DCA2)

A oportunidade de estar em uma instituição federal e toda a minha formação foi nessa instituição federal. No Brasil, é um modelo que é muito bem aceito, é um modelo que é melhor reconhecido até mesmo que os particulares. Traz uma certa notoriedade para a sua carreira profissional, mas, acima de tudo, traz uma formação diferenciada, porque os melhores procuram as carreiras dos concursos e essas pessoas trazem uma bagagem interessante para contribuir com os discentes. (P-DCA5)

Os participantes asseguram que a sólida formação que receberam permite que se destaquem no mundo do trabalho, pois além de títulos, eles podem auxiliar na solução de problemas reais através da pesquisa.

Eu acho que tudo que a gente tenha a mais de estudo, a gente consegue se diferenciar lá fora, no mercado. Então, a minha expectativa no final não é só poder me destacar, mas de certa forma ter um pouco a mais de conhecimento do que, por exemplo, uma pessoa que só teve a oportunidade de fazer a graduação. E você tendo a oportunidade de ter feito a pós-graduação, você tem a possibilidade de incrementar, de certa forma, no mercado de trabalho. [...] Então, você tem várias oportunidades de ver essas problemáticas externas aqui na instituição e nas empresas privadas, então a minha expectativa é poder contribuir de certa forma, porque na pós-graduação você tenta resolver o problema que já existe. (P-DCA4)

Pra quem faz essa jornada, uma jornada de verticalização, (vai) saber onde ele vai se encaixar no mercado, onde ele pode resolver um problema. Se não tivesse feito essa jornada, eu tenho certeza que hoje estaria em uma coisa completamente diferente, talvez não estivesse gerando impacto pra sociedade, pra clientes, pra stakeholders, pra pessoas que estão ao nosso redor. (P-DCA5)

Eu sou fã da academia em si, por isso que eu faço mestrado, mesmo estando um pouco voltado para o comercial. A ânsia é justamente por isso, eu pretendo ser um profissional diferenciado, diferenciar dos demais. Eu vejo que hoje a graduação já não é tão diferencial assim, então temos que buscar algo a mais, seja um mestrado, seja um MBA, outra pós-graduação, uma especialização que seja. Eu quero me diferenciar porque eu quero seguir para o caminho do desenvolvimento de mercado. (P-MPB7)

Além disso, a formação também lhes trouxe aprendizados que vão além do currículo e contribuem para seu comportamento profissional.

Tudo que eu aprendi aqui, não só na parte da matéria em si, mas também a

convivência com os profissionais, como me portar como profissional, isso enriqueceu a forma com que eu lido com o meu trabalho hoje no instituto e também na sociedade. Então eu estou bem satisfeito com a minha formação. (P-DCA1)

Apesar de acreditarem que a formação verticalizada lhes acrescenta profissional, o descrédito atribuído à ciência é visto com preocupação. Pois para ter essa formação é preciso, muitas vezes adiar o ingresso no mundo do trabalho, gerando outros prejuízos.

Eu acho que isso é um problema hoje da academia, que o pesquisador é bem desvalorizado. Quem gera a margem da ciência da contribuição brasileira são os mestrandos e doutorandos e inclusive não são nem considerados como profissionais, não tem recolhimento de INSS¹⁰. Eu terminei com 29 anos, quem faz essa carreira chega no mercado de trabalho e ouve assim: mas você nunca teve nem uma experiência profissional. E a experiência profissional não se consegue na academia, porque a academia tem outro ritmo. Tem outro tipo de se pensar prazos, outra mentalidade de se pensar prazo, outra mentalidade se pensar entregas. E as pessoas, os profissionais que estão na expectativa de chegar lá e ser bem aceitos porque tem um título, eles vão entender que não é necessário, às vezes, a pessoa tem só uma graduação, um curso técnico, vai arrancar na frente porque ela já sabe resolver problemas, ela já sabe lidar com clientes, ela sabe lidar com mercado. (P-DCA5)

Essa subcategoria ressalta a percepção dos participantes sobre a formação recebida e sua contribuição para a atuação profissional. Além disso, os relatos demonstram que o aprendizado vai além do currículo do curso, atingindo até mesmo o comportamento dos participantes. No entanto, observamos também inquietações, relacionadas à desvalorização da ciência e ao tempo gasto na formação.

4.3.4 Dialogando com os resultados da pesquisa

Nesta seção, discutiremos os principais achados da pesquisa, os resultados apresentados evidenciam a complexidade e a multidimensionalidade das experiências dos estudantes no contexto da verticalização da educação. Destaca-se a interação entre fatores individuais, familiares e institucionais na construção de seus percursos formativos.

Além disso, percebemos aproximações dos discursos dos participantes com os temas relacionados à verticalização apresentados nos capítulos anteriores. A crença de que a formação acadêmica proporciona melhores oportunidades profissionais está presente nos discursos, bem como elementos relacionados à instituição e ao estudante, conforme sugerimos inicialmente nas hipóteses da pesquisa, no entanto, os resultados acrescentam mais profundidade e mais facetas as nossas pressuposições.

A tendência de elevação da escolaridade é um fenômeno observado globalmente nas últimas décadas, impulsionado por diversas políticas educacionais, mudanças socioeconômicas e avanços tecnológicos. Esta tendência, observada no Brasil através do crescimento da média de anos de estudo da população (PNADC, 2022), tem implicações significativas para o desenvolvimento individual, social e econômico.

Ao refletir sobre o acesso ao mundo do trabalho na transição da juventude para a vida adulta, Carrano (2011, p. 12) confirma a relação entre educação e sucesso profissional, uma vez que “o aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no

¹⁰ Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)

Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população”.

Dito isso, enxergamos uma correlação entre a crença na educação, a elevação da escolaridade da população e a ampliação do número de vagas oferecidas, especialmente através a expansão da Rede Federal. Os resultados da pesquisa contribuíram para exemplificar o impacto da criação dos Institutos Federais na democratização do acesso à educação em regiões que antes eram carentes de tal tipo de oferta. Assim, a interiorização desempenha um papel crucial na elevação da escolaridade da população.

Bonfim e Rôças (2018) chamam essa capacidade de interiorização da oferta educacional dos Institutos Federais de capilaridade. Uma educação mais inclusiva e acessível contribui significativamente para o desenvolvimento social e econômico das regiões atendidas, enquanto beneficia diretamente os estudantes ao proporcionar oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal sem a necessidade de se afastar de suas comunidades.

Os dados produzidos por essa pesquisa convergem com o pensamento dos pesquisadores supracitados. Os participantes se sentiram motivados a percorrer uma trajetória continuada de formação após a conclusão do curso técnico em agropecuária, através da verticalização, por diversos motivos, como o desejo de estudar em uma universidade pública, apoio da família, confirmação da identificação com a área do conhecimento, sentimento de acolhimento e pertencimento cultivados ao longo do curso técnico e não precisar mudar-se de cidade, mantendo vínculos familiares e afetivos.

Nesse contexto, Fernandes (2013, p. 28) defende que

a conclusão de um curso técnico de nível médio, nesse sentido, não deve se constituir no fim das aspirações individuais e sociais dos cidadãos e sim em uma base de conhecimentos sólidos, capazes de incentivar formações e/ou atividades em níveis mais elevados.

É importante ressaltar, no entanto, que a motivação dos participantes não se baseava apenas no diploma ou título acadêmico, mas em uma formação completa e aprofundada, percebemos que a elevação da escolaridade veio acompanhada de amadurecimento nos campos profissionais e pessoais. Aguiar e Pacheco (2017) defendem que a elevação do grau de instrução e de cultura do trabalhador contribui para a conquista da cidadania, permitindo que ele decodifique e compreenda melhor o mundo ao seu redor. Com isso, ele pode ter uma participação mais efetiva numa sociedade onde a ciência está cada vez mais presente, provocando constantes transformações tecnológicas e interferindo nas relações sociais.

Em função dessa conquista, os participantes demonstraram sentimento de segurança em relação a formação, pois estão conscientes de sua capacidade de intervir em diversas frentes, profissional e socialmente, através da aplicação do conhecimento que possuem. Essa percepção é potencializada por estarem em um município cuja economia é baseada, principalmente, no agronegócio.

Nesse contexto, resgatamos a origem dos IFs, como escolas que deveriam oferecer instrução aos filhos dos trabalhadores e aos desvalidos da sorte. Essa instituição formou os participantes da pesquisa, filhos de trabalhadores, que, em função do acesso à educação, viram suas condições de vida melhorarem em relação às gerações anteriores.

Os aspectos explorados acima apresentam relação com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que defendem uma formação integral e emancipatória, tendo no trabalho, um princípio educativo. É importante considerar o trabalho sob a perspectiva de prática econômica de sobrevivência, no entanto

é necessário entendê-lo em sua dimensão ontológica e como prática social. Na medida em que a ciência intervém na realidade promovendo o avanço das forças

produtivas, ela gera técnica e tecnologia, fazendo a humanidade avançar (Brasil, 2024, p. 30).

Para Ramos (2005) a prática educativa que tem o trabalho como princípio educativo busca integrar o conhecimento científico, técnico e cultural de forma a promover uma formação integral e crítica dos estudantes. Nessa perspectiva, a formação vai além da simples preparação para o mercado de trabalho, enfatizando a importância de entender as relações sociais e de produção que estruturam a sociedade.

A verticalização amplia possibilidades dos egressos, pois mesmo os que pretendiam ingressar no mundo do trabalho após a conclusão do curso técnico, perceberam que uma formação superior lhes traria mais ganhos profissionais. Assim, a oferta do curso de graduação na instituição que já conhecida, gratuita e que lhes proporcionava acolhimento e segurança tornava viável adiar o ingresso no mundo do trabalho.

Após a graduação, alguns participantes tiveram experiências profissionais e ao retornar para a instituição, não o fizeram por insegurança ou incertezas, mas por buscar novas oportunidades relacionadas ao conhecimento científico, como desenvolvimento de mercado e carreira docente. A percepção dos participantes corrobora com o que afirmam Aguiar e Pacheco, de que “o conhecimento científico pode ser um fator de transformação social e consequente melhoria de vida” (2017, p.28).

Apesar do nosso objeto de estudo não ser o trabalho docente, outras pesquisas que guiaram nossa construção teórica alertam para essa questão no contexto da verticalização. Consideramos que esse ponto merece atenção, pois é, principalmente, nessa relação que se estabelecem os vínculos do estudante com a instituição. Nossa pesquisa demonstrou que a permanência na instituição promoveu um estreitamento dos laços, visto que os participantes valorizam a relação com seus professores, especialmente aqueles que exerceram função de orientação, ao relatar o cuidado e o esforço desses a fim de promover desenvolvimento e assistência financeira, através da busca por bolsas e auxílios para os estudantes.

Nessa dinâmica se estabelecem vínculos que vão além das relações de professor-estudante e estudante-instituição, o que nos permite explicar o forte sentimento de pertencimento relatado pelos participantes. A pesquisa conduzida por Nascimento (2019) também confirma que as vivências da formação, as relações estabelecidas e o tempo de permanência na instituição promoveram a construção dos laços afetivos e do sentimento de pertencimento, indicando-os como ganhos da verticalização.

Portanto, a própria verticalização também contribuiu com desejo de permanecer na instituição, afinal, através dela, os participantes enxergaram caminhos que poderiam os conduzir para além do ensino superior, esse caminho, no entanto, não era tão claro. Semelhante ao constatado por Nascimento (2019), os resultados dão conta de que existe uma fragilidade na comunicação da instituição no que diz respeito à verticalização, já que essa possibilidade foi apresentada aos estudantes através de ações isoladas de docentes ou através do ingresso na IC.

Nesse sentido, os resultados indicaram como os programas institucionais, especialmente a assistência estudantil e a iniciação científica, tiveram grande influência na decisão de verticalizar em outro curso. A temática “bolsas” foi recorrente na fala dos participantes, demonstrando a importância do auxílio financeiro para a permanência e o êxito dos estudantes. A possibilidade de dedicação exclusiva foi destacada como um diferencial para a formação, pois permitiu que eles se envolvessem com outras atividades disponibilizadas pela instituição com tranquilidade.

A assistência estudantil representa um instrumento essencial para permanência e êxito de alguns estudantes e, também, para a democratização do acesso à educação. A pesquisa

desenvolvida por Teles (2015) sobre a assistência estudantil na Universidade Federal do Amazonas nos auxílios nessa compreensão quando afirma que o programa

representa não somente uma ajuda financeira, um auxílio, mas também a sobrevivência pessoal e acadêmica para muitos estudantes. Enquanto direito social, cumpre sua função de redução das desigualdades e permite aos seus beneficiários uma formação de qualidade, em condições de igualdade com alunos que não necessitam desse benefício (Teles, 2015, p. 137).

A Iniciação Científica (IC) também fez parte da formação da maioria dos participantes, a qual pode ser considerada “como um processo no qual é fornecido o conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições da ciência” (Massi; Queiroz, 2010, p. 174). No Brasil, teve início com a chegada das primeiras universidades, no entanto, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1951, a atividade passou a contar com financiamento.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), voltado para a educação superior, criado pelo CNPq em 1988, permitiu que as bolsas de IC passassem a ser concedidas diretamente às Instituições de Ensino Superior e aos Institutos de Pesquisa e que as próprias instituições administrassem as concessões. Atualmente, também existem programas institucionais voltados também para o ensino médio e fundamental.

Além do aspecto financeiro, o programa oferece aos estudantes um desenvolvimento profissional em função das vivências nos laboratórios e envolvimento em projetos de pesquisas. Com exceção de um participante, os demais tiveram experiência com a IC durante a graduação, o que os permitiu explorar áreas com as quais tinham mais afinidade e definir em que gostariam de aprofundar seus estudos em formações posteriores.

É importante destacar que a influência da IC nas decisões dos participantes com relação ao itinerário formativo tem início na graduação, enquanto no curso técnico a decisão foi guiada pela confirmação da identificação com a área. No entanto, o ingresso de alguns participantes no curso técnico em agropecuária remonta períodos anteriores à criação do IF Goiano, quando os programas de iniciação científica para o ensino médio ainda não estavam estabelecidos. Dito isso, consideramos que, em breve, os impactos da formação verticalizada podem se mostrar ainda mais potentes, visto que a experiência dos estudantes com as políticas de assistência estudantil e de iniciação científica podem acontecer mais cedo em comparação com os participantes dessa pesquisa.

Como ferramenta de aprendizagem, a iniciação científica proporcionou o desenvolvimento de habilidades voltadas para a pesquisa. Os estudantes se familiarizam com os métodos e práticas da pesquisa científica, aplicando conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Além disso, as atividades de pesquisa estimularam o desenvolvimento de outras habilidades, como trabalho em equipe, aprimoramento da comunicação escrita e oral, planejamento e organização.

Nesse toar, Demo (2006) critica o modelo de educação baseado na reprodução e como alternativa, o autor defende que a pesquisa deve ser um princípio educativo, com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais crítico e reflexivo. Portanto, a pesquisa deve ser um elemento central, tanto na ciência, quanto na educação, auxiliando na construção do conhecimento, na formação dos indivíduos e no exercício da cidadania.

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante

do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente. (Demo, 2006. p.42- 43).

Para Demo (2006) a pesquisa é um princípio fundamental da ciência que sustenta a produção de conhecimento, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual, e é caracterizada por rigor metodológico e interdisciplinaridade. O autor conclui que a pesquisa é o motor que impulsiona o avanço científico e a inovação, sendo indispensável para a validação e aprimoramento contínuo do conhecimento.

Dessa forma, além de retornos individuais, a ação da instituição traz, também, retornos sociais. Uma vez que a atuação desses indivíduos, tanto como profissionais, quanto como cidadãos, colabora com o desenvolvimento da região e da sociedade. Outrossim, fortalece o tecido social ao promover a valorização da cultura e dos saberes regionais.

Alguns participantes da pesquisa já fizeram sua transição da juventude para a vida adulta, outros ainda vivenciam esse processo. No entanto, destacando a contribuição da formação verticalizada, podemos afirmar que todos eles conseguiram superar o desafio de se constituírem “como sujeitos éticos e autônomos em seus múltiplos territórios existenciais. Neste processo há o reconhecimento do “outro” também como indivíduo de existência legítima e necessária para o equilíbrio pessoal e coletivo” (Carrano, 2011, p. 20).

Nesse sentido, os resultados obtidos pela pesquisa corroboram com a compreensão da verticalização como um instrumento das políticas públicas para a educação profissional. Quevedo (2016) defende que a verticalização pode representar uma alternativa viável para a ampliação do acesso à educação, o que se comprovou neste estudo. A prática pedagógica e administrativa verticalizada, conforme propõe a pesquisadora, transforma a simples oferta ascendente de cursos em uma política pública de ampliação do acesso à educação.

Assim, consideramos que, através da verticalização, é possível oferecer uma formação que não seja voltada exclusivamente para os interesses do mercado, pois a função da instituição também é formar recursos humanos que, possivelmente, atuarão nesse mercado. No entanto, constatar a formação de um trabalhador consciente do valor de atuação através do trabalho e do conhecimento produzido é um ganho expressivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos analisar a percepção dos egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que tiveram suas formações verticalizadas em cursos de nível superior e de pós-graduação, sobre os sentidos da sua formação no campo pessoal e profissional, de forma que pudéssemos compreender os efeitos da verticalização da educação na vida desses participantes. Inicialmente, buscamos compor uma construção teórica que apresentasse elementos sociais e históricos que poderiam contribuir para a compreensão da relação entre a elevação da escolaridade e a busca por melhores condições de vida. Essa compreensão nos serviu de pano de fundo para explorar as políticas para a educação profissional, estabelecidas com a criação dos institutos federais, os quais tem na verticalização da educação uma de suas finalidades.

Os resultados da pesquisa podem contribuir para a discussão da tríade ensino-pesquisa-extensão, a qual deve guiar a atuação dos institutos federais. A motivação dos egressos para percorrer um itinerário formativo verticalizado não se amparou somente na elevação da escolaridade, mas em um conjunto de fatores, no qual estão incluídas as políticas institucionais de pesquisa e de extensão. Portanto, para discutir a verticalização, é preciso falar também de assistência estudantil, de iniciação científica e de trabalho docente. Tais elementos, somados ao tempo de permanência na instituição, proporcionaram o estabelecimento de vínculos afetivos, que contribuíram no processo de formação dos egressos, não se restringindo apenas a aspectos profissionais.

A cultura da instituição para incentivar uma prática pedagógica que valoriza a pesquisa, também se mostrou muito positiva no contexto da verticalização. O contato com a pesquisa, através da iniciação científica, fez com que verticalizar a formação fosse um caminho natural para os egressos. No entanto, em função do relato de ausência de ações para divulgar a verticalização, registramos a possibilidade de aprimoramento, no sentido de desenvolver meios para que essa possibilidade se apresente de forma mais indutiva para todos os estudantes.

Nossa pesquisa permite sugerir que a verticalização, enquanto política institucional, passou a ter um impacto mais significativo na vida dos egressos a partir da graduação. Tendo em vista que no curso técnico tiveram acesso escasso a programas de assistência estudantil e de iniciação científica, sendo a verticalização motivada por aspectos pessoais.

Apesar disso, a verticalização proporcionou ampliação do acesso à educação na instituição estudada. A oferta de curso de nível superior na mesma instituição e a possibilidade de permanecer no seu município de residência motivaram a primeira verticalização dos egressos, demonstrando também a relevância da interiorização da oferta da educação pública.

Os egressos consideraram, unanimemente, que a qualidade de vida melhorou em comparação ao período em que cursavam o técnico em agropecuária e atribuem contribuição a essas melhorias à formação verticalizada. O sentimento de satisfação também é comum a todos, primeiro em relação a própria formação, segundo, em relação à atuação profissional. Os que já estão inseridos no mundo do trabalho relacionam os objetivos profissionais que já alcançaram à formação. Os que ainda estão dedicados apenas à formação também relatam satisfação, pois se sentem seguros para o momento da inserção profissional.

Contudo, a formação dos egressos não se limitou a oferecer acesso ao trabalho, mais que isso, representa uma formação para atuação cidadã no mundo através do trabalho. O que nos permite sugerir que a segurança, proveniente da formação verticalizada, que os egressos demonstram em relação a atuação profissional aponta para o papel central que o trabalho ocupa na vida do ser humano, como fonte de realização.

Nesse sentido, consideramos que o campus Rio Verde, apesar dos desafios provenientes das transformações enfrentadas ao longo do seu tempo de existência, obteve uma experiência exitosa com a verticalização da educação. Assim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir com o aprimoramento de políticas institucionais, bem como ofereça subsídios para estudos posteriores.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Elizer Moreira. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia como política pública. In: As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação ciência e tecnologia. Natal: IFRN, 2017. p. 13 – 35.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BOMFIM, Alexandre Maia do; RÔÇAS, Giselle. Educação superior e educação básica nos Institutos Federais: a verticalização e a capilaridade do ensino a partir da avaliação dos docentes. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v.1, n.14, p. 1-19, jun. 2018.

BONFANTE, Roseli; SCHENKEL, Claudécir Alberto. O princípio da verticalização nos institutos federais: possibilidades e desafios. *Metodologias e Aprendizado*. Volume 1. p. 83-86. 2020.

BRASIL. Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 29 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Brasília: MEC-SETEC. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 ago 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica: Diretrizes Gerais. Brasília: MEC-SETEC. 2024.

BRASIL.MEC/SETEC. Portaria nº 1, de 03 de janeiro de 2018. Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Revalide. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/01/2018&jornal=515&pagina=10>> Acesso em 12 dez 2023.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do *software IraMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – UFSC, 2018. Disponível em <<http://IraMuTeQ.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>> Acesso em fev. 2024.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. *IraMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais*. *Temas em Psicologia*, v.21, n.2, p. 513-518, 2013

CARDOSO, Sheila Pressentin. Aspectos da gestão em um instituto federal. In: As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação ciência e tecnologia. Natal: IFRN, 2017. p. 34 – 59.

CARRANO, Paulo. JOVENS, ESCOLAS E CIDADES: Desafios à autonomia e à convivência. Revista Teias, v. 12, n. 26, 07-22 set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

CARVALHO, Josefina Lourenço de. Retenção e Evasão Escolar na Formação Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio – Um Estudo de Caso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-Campus Pinheiral. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ.2018.

COSTA, Nathália Cavalcante. O egresso do curso técnico em recursos pesqueiros do Instituto Federal do Amazonas Campus Maués: uma análise sobre o ensino e o mundo do trabalho. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ.2019.

CURI, Luciano Marcos; GOMES, Renata Costa; BORGES, Ana Lúcia Araújo. Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve? In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Ensino e Educação: contextos e vivências. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 98-115. v. 2.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIEESE. Qualificação profissional e mercado de trabalho: reflexões e ensaios metodológicos construídos a partir da Pesquisa de Emprego e Desemprego. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/livro/2011/2011qualificacaoProfissionalMercadoTrabalho.pdf>> Acesso em: ago. 2022.

DIEESE. Educação Profissional e mercado de trabalho: ainda há muito a avançar. nov. 2018. São Paulo: DIEESE. (Nota Técnica). Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2018/notaTec199qualificacaoProfissional.pdf>>. Acesso em: ago. 2022.

DOURADO, Adaildes Bispo. O trabalho docente no contexto do ensino verticalizado do Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano: limites e possibilidades de uma formação emancipadora. 2018, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Jataí. 2018.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. O Processo de Verticalização Profissional e Tecnológica e suas Implicações na Qualidade do Trabalho dos Docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal de Farroupilha. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2787/2/2013%20-%20Maria%20Regina%20da%20Silva%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2024.

FERREIRA, D. J.; RAITZ, T. R.; VANZUITA, A. As trajetórias dos egressos do ensino médio integrado em Agropecuária: rumo ao trabalho ou ensino superior? Boletim Técnico Do Senac, v.42, n.3, p.54-75. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan/jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p. 521-536, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 375 p.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Moderna, 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf> Acesso em: jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013. Goiânia: 2009. Disponível em: <<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/pdi-2009-2013-937016befbac4928b5d91da6b6593b65.pdf>> Acesso em: dez. 2023

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Goiânia: 2014. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PDI-IF-Goiano-2014-2018_nOONsSH.pdf> Acesso em: dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Goiânia: 2019. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/42_-_PDI_2019-2023.pdf> Acesso em: nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. IF Goiano concede título de doutor a estudante que percorreu todos os níveis de ensino no Campus Rio Verde. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/176-destaque-rio-verde/6955-verticalizacao-estudante-conclui-doutorado-apos-ter-iniciado-no-ensino-tecnico-no-if-goiano.html>> Acesso em: 19 set 2021

KOHLER, Maria Luiza Kraft. Barreiras residuais ao direito educacional em cursos integrados do Instituto Federal do Paraná. 2023. 326 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.2023. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3871>> Acesso em: 22 jul 2024

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr., 2010.

MEC. Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ministério da Educação. 2022. Disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Relatorio_analise_dos_indicadores_da_Rede_Federal_EPCT_2021_REV_RENATA_27dez.pdf> Acesso em 09 jan. 2024.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. Psicologia, Ciência e Profissão, Brasília, v.27, n.3, p.376-395, set. 2007.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297

MORAES, Gustavo Henrique *et al.* Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica. Brasília: Editora Evoliz, 2018, 101p.

NASCIMENTO, Sara Carolina Pereira. A verticalização dos egressos do curso técnico integrado em agropecuária no Instituto Federal de Minas Gerais Campus São João Evangelista. 2019. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ.2019.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante. O Trabalho Docente na Verticalização do Instituto Federal de Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016, p.170. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22656/1/2016_BlendaCavalcantedeOliveira .pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22656/1/2016_BlendaCavalcantedeOliveira.pdf)> Acesso em: ago. 2022.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n. 2, 72, p.639-661, 2017.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. PNP 2022. Disponível: <<https://dadosabertos.mec.gov.br/pnp>> Acesso em: 10 dez. 2023.

QUEIROZ, Gilberto José de Faria. Modernização Agrícola e transformações socioespaciais em Goiás: desigualdades e concentração no desenvolvimento regional no período 1930 a 2007.

276 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2010.

QUEVEDO, Margarete de. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e desafios no IFRS. 2016, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2016.

RAMOS, Marise. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 8.ed. Petrópolis: Vozes. 1986. 267p.

SALVIATI, Maria Elisabeth. Manual do Aplicativo IraMuTeQ. Planaltina, 2017. 93 p. Disponível em: <http://www.IraMuTeQ.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-IraMuTeQ-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em fev. 2024.

SILVA. C. J. R. (Org.). Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SOBRAL, F. M. 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, Marli Aparecida Rocha de; WALL, Marilene Loewen; THULER, Andrea Cristina de Moraes Chaves; LOWEN, Ingrid Margareth Voth; PERES, Aida Maris. The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. Rev Esc Enferm USP. 2018;52:e03353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>

TELES, Maria Alcione Pereira. A Implementação da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Amazonas no Período de 2007 a 2012. Manaus: UFA, 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 175 p.

VIEIRA, Josimar de Aparecido *et al.* Expectativas dos Jovens diante do Mundo do Trabalho na Contemporaneidade: sentidos e perspectivas. Revista Valore, 7ª ed, p 1-15, 2022.

7 APÊNDICES

Apêndice A – Carta de anuência da instituição
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Prezado Sr. Diretor do Campus Rio Verde do IF Goiano,

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: “Os sentidos da verticalização na formação dos egressos do técnico em agropecuária do Campus Rio Verde”, a ser realizada no *campus* pela estudante Pâmella Trayci da Silva Gonçalves, sob orientação da Prof. Dra. Sandra Regina Gregório. Nesta pesquisa busca-se analisar a perspectiva dos egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que tiveram suas formações verticalizadas em cursos de nível superior e de pós-graduação stricto-sensu, sobre os sentidos da sua formação, no campo pessoal e profissional.

Para realizarmos a pesquisa utilizaremos de pesquisa documental, através de dados do setor de registro acadêmico e realização de entrevistas com os estudantes da pós-graduação.

Ao mesmo tempo pedimos autorização para que os setores mencionados acima nos forneçam os dados para a pesquisa, além de autorização para que o nome e a imagem desta instituição possam constar na dissertação desse mestrado, bem como em futuras publicações na forma de artigo específico.

Ressaltamos que os dados coletados serão tratados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que versa sobre a pesquisa envolvendo seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho do estimado Diretor, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Rio Verde, _____ de _____ de 2022.

Pâmella Trayci da Silva Gonçalves
Mestranda responsável pela pesquisa

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu _____, aceito participar, de minha livre e espontânea vontade da pesquisa intitulada “Os sentidos da verticalização na formação dos egressos do técnico em agropecuária do Campus Rio Verde”, a ser realizada pela pesquisadora Pâmella Trayci da Silva Gonçalves, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGA/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

A realização desta pesquisa está autorizada conforme Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Rio Verde - UniRV. Rua Rui Barbosa nº 3, Centro, Rio Verde - GO. CEP: 75.901-250. Fone: (64) 3622-1446. E-mail: cep@unirv.edu.br Horário de funcionamento do CEP: de segunda-feira a sexta-feira, das 07:00 às 11:00 e das 13:00 às 17:00.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a) e estou ciente dos objetivos e procedimentos a que serei submetido(a) e dos benefícios do presente estudo. Fui igualmente informado:

1. Do direito de receber resposta a qualquer pergunta ou dúvida sobre esta pesquisa. Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:

Pesquisadora responsável: Pâmella Trayci da Silva Gonçalves

Endereço: Rodovia Sul Goiana, Km 01, Zona Rural. Rio Verde - GO

E-mail: pamella.goncalves@ifgoiano.edu.br, (64)992**-**82

2. Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: espera-se que haja grandes contribuições decorrentes da pesquisa para a comunidade científica.

3. Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa: Os riscos poderão surgir na exposição de sua opinião, suas convicções, seus medos e anseios poderão vir a provocar constrangimento ao responder a entrevista, gravada em áudio. Neste sentido, será assegurado o direito de não responder quaisquer perguntas que lhe implica constrangimento ou desconforto. Porém, esses riscos serão minimizados com a desidentificação dos participantes e a garantia do cumprimento dos termos do código de ética em pesquisa.

4. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária. Nenhuma compensação financeira será ofertada aos participantes. Qualquer gasto financeiro da sua parte será de responsabilidade do pesquisador principal, pois não está previsto ressarcimento. Esse termo não exclui a obrigação da pesquisadora principal em reparar, por meio de indenização, os danos comprovadamente decorrentes dessa pesquisa ao participante da pesquisa.

5. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento para participar da pesquisa;

6. Da Garantia de manutenção do sigilo e da privacidade da minha identidade durante todas as fases da pesquisa. Todos os dados da pesquisa ficarão sob sua guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

7. As entrevistas serão gravadas em áudio num tempo compreendido entre 20 (vinte) e 30 (trinta) minutos.

Declaro que tenho conhecimento da realização da pesquisa, bem como de sua finalidade e concordo em participar das atividades elaboradas pelo pesquisador citado neste termo de

consentimento.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão interdisciplinar, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O presente termo possui duas vias de igual teor que serão assinados pela pesquisadora e pelo participante tendo todas as suas folhas numeradas e rubricadas.

Rio Verde, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada

Título: OS SENTIDOS DA VERTICALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS RIO VERDE DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Mestranda: Pâmella Trayci da Silva Gonçalves

Orientadora: Professora Dra. Sandra Regina Gregório

Público alvo: Estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, do Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano, que tenham cursado anteriormente cursos de nível superior e técnico nesse campus.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - Gravada em Áudio		Nº:	
Nome:			
Curso:		Local:	
Data:	Início:	Término:	Duração:
Apresentação: Apresentação da pesquisadora e da proposta de sua pesquisa.			
Roteiro de perguntas:			
1. O que te motivou a continuar estudando após a conclusão do curso técnico em agropecuária?			
2. Quais fatores influenciaram a decisão de continuar estudando no Campus Rio Verde?			
3. Quais são suas expectativas em relação a sua formação?			
4. Ao longo da sua formação, você recebeu algum tipo de auxílio ou bolsa? Qual?			
5. Você participou ou tem conhecimento de alguma ação de divulgação e/ou incentivo que o Campus Rio Verde tenha realizado para promover a verticalização do ensino?			
6. Atualmente você está trabalhando? O seu trabalho tem relação com sua formação?			
7. Se sente satisfeito em relação a formação recebida?			
8. Se sente satisfeito em relação a sua atuação profissional na atualidade?			
9. Considera que sua qualidade de vida/condições financeiras melhoraram? Qual a contribuição da sua formação nesse aspecto?			
10. Como você avalia a oferta verticalizada de cursos no Campus Rio Verde?			
11. Há algo mais que gostaria de acrescentar? Necessidades e Perspectivas.			

Apêndice D – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE RIO
VERDE / FUNDAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR DE RIO
VERDE - FESURV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SENTIDOS DA VERTICALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS RIO VERDE DO INSTITUTO

Pesquisador: Pâmella Trayci da Silva Gonçalves

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66476422.9.0000.5077

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.898.307

Apresentação do Projeto:

As frequentes mudanças no mundo do trabalho e a exigência por profissionais cada vez mais qualificados fazem com que muitos indivíduos optem por investir um tempo maior em sua formação educacional. A possibilidade de percorrer um itinerário formativo que contemple desde o curso técnico até a pós-graduação, através da verticalização oferecida nos Institutos Federais, mostra-se como uma alternativa. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a perspectiva dos egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que tiveram suas formações verticalizadas. Para alcançar o objetivo proposto será desenvolvida uma pesquisa exploratória-descritiva, de abordagem predominantemente qualitativa, por considerá-la adequada para a compreensão do fenômeno em estudo.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a percepção dos egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que tiveram suas formações verticalizadas em cursos de nível superior e de pós-graduação, sobre os sentidos da sua formação no campo pessoal e profissional.

Endereço: R. Rui Barbosa, N° 3. Centro

Bairro: Centro

CEP: 75.901-250

UF: GO

Município: RIO VERDE

Telefone: (64)3622-1446

Fax: (64)3620-2201

E-mail: cep@unirv.edu.br

Objetivos Específicos

- a) Identificar os egressos do curso técnico em agropecuária do campus Rio Verde, que verticalizaram em cursos de graduação e, posteriormente, nos programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado;
- b) Descrever os fatores que motivaram a verticalização da formação dos egressos do curso técnico em agropecuária nos cursos de graduação e pós-graduação;
- c) Analisar, na percepção do egresso, a relação entre a formação e realização profissional e pessoal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa pode apresentar risco mínimo como desconforto com o tempo para responder as perguntas ou constrangimento ao responder a entrevista. Esses riscos serão minimizados com a garantia de sigilo e respeito à vontade do estudante em participar da pesquisa. Termos pouco usuais ao ambiente de ensino dos estudantes serão devidamente esclarecidos aos participantes, evitando dúvidas. O contato com os participantes da pesquisa será feito por meio do e-mail institucional de cada participante e contato telefônico ou whatsapp, e seguir-se-á as orientações da Carta Circular nº 01/2021-CONEP/SECNS/MS.

Antes de iniciar a entrevista, os estudantes serão informados sobre as intenções da presente investigação e deverão ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente depois do consentimento a pesquisa poderá ser iniciada, garantida ao participante o direito de não responder a qualquer questão não entendida e assegurada a possibilidade de desistência de sua participação a qualquer momento em caso de desconforto.

Após a participação dos estudantes na entrevista, os dados coletados serão copiados para meio físico local (notebook e HD externo), não havendo a manutenção de informações de registros virtuais de plataformas ou ambientes de compartilhamento, mantendo o sigilo das informações do participante. A tramitação de dados e documentos, bem como o armazenamento destes seguirão as orientações da Carta Circular nº 01/2021-CONEP/SECNS/MS. Espera-se que os resultados alcançados nesta pesquisa ofereçam ao Instituto Federal Goiano e à comunidade elementos para compreender a verticalização no contexto do campus Rio Verde.

Endereço: R.Rui Barbosa, N° 3. Centro
Bairro: Centro **CEP:** 75.901-250
UF: GO **Município:** RIO VERDE
Telefone: (64)3622-1446 **Fax:** (64)3620-2201 **E-mail:** cep@univ.edu.br

UNIVERSIDADE DE RIO
VERDE / FUNDAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR DE RIO
VERDE - FESURV



Continuação do Parecer: 5.898.307

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto encontra-se em conformidade, cumprindo todas as etapas e requisitos desse comite.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Protocolo de Pesquisa apresentado contém os seguintes documentos:

- Folha de rosto devidamente assinada
- TCLE em forma de convite constando: objetivos, riscos e benefícios, metodologia e os contatos dos pesquisadores e do CEP. Apresenta vocabulário adequado ao nível de compreensão do participante de pesquisa
- Carta de Anuência da Instituição Co-Participante
- Projeto Completo
- Cronograma de Execução factível

Recomendações:

Recomenda-se inserir no final do TCLE o seguinte texto:

" O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão interdisciplinar, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Telefone (64) 3622-1446 e-mail: cep@unirv.edu.br

Horário de funcionamento do CEP/UniRV: de segunda a sexta-feira, das 12:45 às 17:45 horas.

O cronograma de execução deve apontar o início da coleta de dados e a finalização do estudo em data compatível com a tramitação do protocolo de pesquisa no Sistema CEP/CONEP. De acordo com a Norma Operacional do Conselho Nacional de Saúde 01/2013 serão 10 dias para recepção e validação documental na plataforma Brasil e mais 30 dias para emissão do parecer consubstanciado do CEP. Sugestão aos pesquisadores que nas demais submissões na Plataforma Brasil estejam atentos a esse período de tramitação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UniRV não observou óbices éticos e considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes.

Endereço: R. Rui Barbosa, N° 3. Centro
Bairro: Centro **CEP:** 75.901-250
UF: GO **Município:** RIO VERDE
Telefone: (64)3622-1446 **Fax:** (64)3620-2201 **E-mail:** cep@unirv.edu.br

**UNIVERSIDADE DE RIO
VERDE / FUNDAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR DE RIO
VERDE - FESURV**



Continuação do Parecer: 5.898.307

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UniRV considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UniRV o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Solicitamos também que o CEP seja informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal da pesquisa por ele aprovados e, especificamente, os efeitos adversos (Resolução CNS 466/12).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2027512.pdf	04/01/2023 13:21:51		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/12/2022 12:58:03	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_plataforma_Brasil_revisado.docx	14/12/2022 12:57:52	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	14/12/2022 12:56:13	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Pamella.pdf	13/12/2022 13:48:38	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	24/10/2022 15:19:39	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
Outros	DECLARACAO_QUALIFICACAO.pdf	24/10/2022 14:41:49	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	24/10/2022 14:32:48	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_COORDENADOR_PG.pdf	24/10/2022 14:27:02	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_diretor_geral.pdf	24/10/2022 14:26:53	Pâmella Trayci da Silva Gonçalves	Aceito

Endereço: R. Rui Barbosa, N° 3. Centro
Bairro: Centro **CEP:** 75.901-250
UF: GO **Município:** RIO VERDE
Telefone: (64)3622-1446 **Fax:** (64)3620-2201 **E-mail:** cep@univ.edu.br

UNIVERSIDADE DE RIO
VERDE / FUNDAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR DE RIO
VERDE - FESURV



Continuação do Parecer: 5.898.307

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO VERDE, 15 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
BERENICE MOREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: R.Rui Barbosa, N° 3. Centro
Bairro: Centro **CEP:** 75.901-250
UF: GO **Município:** RIO VERDE
Telefone: (64)3622-1446 **Fax:** (64)3620-2201 **E-mail:** cep@univ.edu.br