



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO DOS
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE DO
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - *CAMPUS* PLANALTINA NO MERCADO DE
TRABALHO**

Suzy Dias Soares

Orientador: Professor Doutor Ramiro Fernando Lopes Marques

Setembro de 2016.



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

Dissertação de Mestrado

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - *CAMPUS* PLANALTINA NO MERCADO DE TRABALHO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Suzy Dias Soares

Orientador: Professor Doutor Ramiro Fernando Lopes Marques

Setembro de 2016

À minha família, por todo amor,
carinho, paciência, apoio e incentivo em
todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças mesmo diante das adversidades!

À minha mãe Aurita Dias Soares, que me dedicou seu carinho, amor e que sempre esteve ao meu lado nos momentos em que pensei em desistir.

Ao meu pai Carlindo Soares Rocha, pela força e apoio nos momentos adversos.

Ao meu esposo Luciano Cedraz de Oliveira, pelo companheirismo, apoio e incentivo.

À minha colega de trabalho, amiga e sobrinha Adriana Soares Câmara, pela presteza no fornecimento de dados do Registro Acadêmico, além do apoio, parceria e incentivo nos momentos difíceis.

À minha sobrinha Bruna Dias Pereira, pela colaboração e apoio.

Ao meu orientador Doutor Ramiro Fernando Lopes Marques, pela colaboração e paciência.

Ao coordenador Doutor Paulo Coelho Dias, pelo saber compartilhado.

Aos docentes do Instituto Politécnico de Santarém, pelo desempenho e pela prontidão em compartilhar o conhecimento.

Aos colegas de trabalho Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz, Juliana Novaes Veras e Stênio Germano Ponte pelo incentivo.

Aos alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio do IFB-*Campus* Planaltina, pelo apoio e disposição em responder aos questionários, objeto tão importante para o desenvolvimento deste estudo.

ABREVIATURA E SIGLAS

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CDRA – Coordenação de Registro Acadêmico
CEB - Câmara de Educação Básica
CEP/CAB – Centro de Educação Profissional / Colégio Agrícola de Brasília
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPLA – *Campus* Planaltina
DF – Distrito Federal
EAD – Educação a Distância
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMATER – Empresa de assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal
EP - Educação Profissional
FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal
FIC - Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
IFB - Instituto Federal de Brasília
IBGE – Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
IVS – Índice de Vulnerabilidade Social
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PC – Plano de Curso
PDAD – Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílios
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEJA - Programa de Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PPI - Projeto Político Institucional
RA – Região Administrativa
RFEPT - Rede Federal de Educação Tecnológica
RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UPIS – União Pioneira de Integração Social
UNB – Universidade de Brasília

Resumo

Soares, Suzy Dias. Educação Profissional na Perspectiva de Inserção dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente do Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina no mercado de trabalho. Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, Instituto politécnico de Santarém, 2016.

Esta dissertação tem como propósito investigar as concepções acerca da inserção dos egressos do curso técnico em agropecuária subsequente do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Planaltina, no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, buscou-se avaliar a qualidade do ensino ofertado pela instituição, considerando as exigências para absorção desses profissionais, face à nova institucionalidade do mundo do trabalho. O estudo foi realizado no IFB - *Campus* Planaltina, e teve como sujeitos os egressos do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente ao ensino médio, oferecida no turno diurno. A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa documental e de campo, com a utilização de metodologia mista, por meio de análise qualitativa e quantitativa. Para caracterização e fomento do ensino técnico ofertado pelo IFB, foi realizada, na fase inicial desta pesquisa, a análise documental, a fim de fornecer subsídios para compreensão da formação recebida pelos egressos. A etapa seguinte pautou-se na aplicação dos questionários semiestruturados, como instrumento de coleta de dados aos alunos, para que fossem avaliados os aspectos de sua formação, e, ainda, verificar se o ensino ofertado nesta instituição está de acordo com as demandas para o novo perfil de profissional exigido pelo mercado de trabalho. Nos resultados, pode-se perceber que, apesar da instituição ser bem avaliada pelos egressos, ainda existe um distanciamento com relação à inserção destes no mercado de trabalho. Outro aspecto observado neste estudo foi a ausência de acompanhamento dos egressos pelo IFB - *Campus* Planaltina.

Palavras-chave: Egressos, Inserção no Mercado de Trabalho e Educação Profissional.

Abstract

This dissertation aims to investigate the conceptions about the insertion of the graduates of the technical course in agriculture and livestock subsequent at the Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, in the labor market. In this perspective, we sought to evaluate the quality of the teaching offered by the institution, considering the requirements for absorption of these professionals, in view of the new institutionality of the world of work. The study was carried out at the IFB - Campus Planaltina, and had as subjects the graduates of the Technical Course in in agriculture and livestock, in the modality after high school, offered in the day shift. The Investigation was carried out through documentary and field research, using mixed methodology, by means of qualitative and quantitative analysis. For the characterization and promotion of the technical education offered by the IFB, the documentary analysis was carried out in the initial phase of this research, in order to provide subsidies for understanding the training received by the graduates. The next step was to apply the semi-structured questionnaires, as an instrument for collecting data to the students, so that the aspects of their formation could be evaluated, and also to verify if the offered education in this institution is in agreement with the demands for the New professional profile required by the labor market. In the results, it can be noticed that, although the institution is well evaluated by the graduates, there is still a distance with respect to the insertion of these in the job market. Another aspect observed in this study was the lack of follow - up of the graduates from the IFB - Campus Planaltina.

Keywords: Graduates, insert at Work and Professional Education Market.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
ABREVIATURA E SIGLAS	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	6
1.1 Bases para Reforma do Ensino Médio e Profissional dos Anos 90.....	11
1.2 A Nova Institucionalidade da Educação Profissional.....	12
1.3 Criação dos Institutos Federais de Educação.....	14
1.4 Contexto de Criação e Desenvolvimento do Instituto Federal de Brasília.....	18
2. MERCADO DE TRABALHO E EMPREGABILIDADE	21
2.1 Formação Profissional e Inserção no Mercado do Trabalho	25
2.2 As Transições do Ensino Técnico para o Mercado de Trabalho	26
3. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL E O EGRESSO DO CURSO TÉCNICO	28
3.1 Egressos do Curso Técnico	29
4. PRESSUPOSTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DO IFB - <i>CAMPUS</i> PLANALTINA, DENTRO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	32
4.1 Geografia do Distrito Federal.....	32
4.2 Contexto Histórico da Região Administrativa de Planaltina	33
4.3 Paradigmas Históricos da Instituição de Ensino Pesquisada.....	34
4.4 Panorama do Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade Subsequente do IFB <i>Campus</i> Planaltina	35
4.5 Formação Docente para atuação na Educação Profissional.....	37
5. METODOLOGIA.....	42
5.1 Metodologia Empregada no Estudo.....	42
5.2 O Campo de Pesquisa e Instrumentos Utilizados para Recolha de Dados	43
5.3 Procedimentos para Análise dos Dados	45
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	46
6.1 Identificação do Entrevistado.....	48
6.2 Situação Profissional do Egresso	52
6.3 Curso X Mercado de Trabalho	59
6.4 Acompanhamento dos Egressos.....	67

6.4.1	Motivos:.....	68
7	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	71
7.1	Justificativa para o Modelo de Intervenção Sugerida	71
7.2	Objetivos	72
7.2.1	Geral	72
7.2.2	Específicos	73
7.3	Metodologia	73
7.4	Estratégias de Ação da Proposta Interventiva	74
7.5	Resultados Almejados	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXOS	84
	QUESTIONÁRIO	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da Rede Federal.....	18
Figura 2- Imagem do Instituto Federal de Brasília – <i>Campus</i> Planaltina.....	35
Figura 3 – Localidade do egresso.....	50
Figura 4 – Composição de gênero dos egressos.....	51
Figura 5 – Renda Familiar.....	51
Figura 6 – Faixa Etária dos Egressos.....	52
Figura 7 – Situação do Egresso.....	53
Figura 8 – Atuação do Egresso como Técnico em Agropecuária.....	53
Figura 9 – Tempo de Atuação na área.....	54
Figura 10 - Grau de Satisfação em Relação ao Emprego Atual.....	54
Figura 11 - Carga Horária Semanal de Trabalho.....	55
Figura 12 – Natureza da ocupação profissional.....	56
Figura 13 - Se o Egresso exerceu Atividade Remunerada Durante o Curso Técnico Realizado no IFB.....	57
Figura 14 - Remuneração em Relação à Média do Mercado.....	58
Figura 15 - Relação entre o Trabalho Atual e a área de Formação Técnica.....	58
Figura 16 - A capacitação ofertada no curso Técnico em agropecuária corresponde à exigida no mercado de trabalho.....	59
Figura 17 - Expectativa de atuar na área após conclusão do curso.....	61
Figura 18 - Avaliação do aprendizado durante o curso.....	62
Figura 19 - Os objetivos/expectativas foram atingidos.....	63
Figura 20 - Ofertas profissionais na área técnica na região do egresso.....	63
Figura 21 - Avaliação do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB <i>Campus</i> Planaltina.....	64
Figura 22 - Se os conhecimentos teóricos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional.....	64
Figura 23 - Se os conhecimentos práticos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional.....	65
Figura 24 - Avaliação dos Docentes que atuaram no Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB <i>Campus</i> Planaltina.....	65
Figura 25 - Se o egresso encontrou dificuldades para ingressar no mercado de trabalho...66	66
Figura 26 - Após conclusão do curso houve alguma ação institucional voltada aos egressos?.....	67
Figura 27 - Se considera importante que o IFB <i>Campus</i> Planaltina faça o acompanhamento do egresso?.....	68
Figura 28 - Com qual frequência deve ser feito o acompanhamento?.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da amostra.....	45
Quadro 2 – Grelha analítica representativa dos temas centrais do questionário.....	46
Quadro 3 – Cidade de origem dos egressos.....	49
Quadro 4 – Se o curso oferece boa formação para o mercado de trabalho.....	67
Quadro 5 – Se o considera importante que o IFB-CPLA faça o acompanhamento dos egressos.....	68

INTRODUÇÃO

No âmbito deste estudo, que se insere na linha de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém em parceria com o Instituto Federal de Brasília, foi realizada uma investigação sobre as relações entre formação discente e absorção de egressos pelo mercado de trabalho, dentro das diretrizes estabelecidas pelas políticas atuais de Educação Profissional (EP), no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *Campus Planaltina*.

A Educação Profissional tem por objetivo intrínseco promover o desenvolvimento da capacidade de trabalho dos indivíduos. Na defesa dessa causa, a razão evocada pode ser a de lhes proporcionar uma maior valorização, quando de sua inserção ou reinserção nas atividades produtivas, contribuindo para preservar, renovar e ampliar seu potencial de atuação e fortalecer sua capacidade de respostas, em face das flutuações de critérios e de políticas que incidem sobre o mercado de trabalho.

O mundo do trabalho vem sofrendo drásticas transformações a partir de alterações macrossociais e macroeconômicas, como: mundialização do capital, reestruturação produtiva, inovações científicas e tecnológicas, intensificando as desigualdades, distorções e tensões na sociedade.

Para Fidalgo (1999), à medida que vai assumindo contornos mais expressivos, a reestruturação capitalista mais aprofunda a problemática sobre seu caráter e desdobramentos na vida social.

Para Manfredi (2002), o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Além de ser uma fonte de *in-come*, constitui-se também um instrumento de inserção social.

A conjuntura histórica da sociedade humana apresenta características peculiares – relativas à organização humana – para cada fase. Características essas que determinam o modo de vida, as soluções para a educação, os processos de produzir, as relações sociais e laborais. Dessa forma, a trajetória histórica da humanidade experimentou vários períodos ao longo do seu percurso, desde os primórdios dos tempos da vida societal, até os tempos atuais.

No cenário de transformações em que se encontra o mundo do trabalho, a educação tem papel fundamental a realizar, considerando as novas implicações da relação educação-trabalho, sobretudo no que tange aos impactos sobre a relação entre educação e empregabilidade.

Com base nas injunções da nova realidade do mundo do trabalho, na nova economia capitalista internacionalizada, das acelerações tecnológicas e científicas, surge a crescente necessidade de trabalhadores com novo perfil profissional.

Para se tornar viável o atendimento dessas demandas por qualificação profissional, exige-se uma transformação pedagógica no âmbito educacional, para que os sujeitos aprendam a trabalhar a partir da escola.

Os novos atributos exigidos pelo mercado de trabalho vão para além da qualificação e aperfeiçoamento, e, mesmo os setores que apresentam alta rotatividade, demandam de trabalhadores diferenciados, dinâmicos, flexíveis e críticos, para enfrentar o complexo exercício profissional.

Nessa ótica, a educação profissional está se expandindo de forma ligeira, ocupando cada vez mais espaço e aumentando seu papel na dinâmica da sociedade moderna. Isso porque a fluidez da evolução do mundo laboral exige uma atualização contínua dos saberes, principalmente para aqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, ou para quem deseja uma qualificação mais específica.

Dentre as exigências para se inserir no mercado de trabalho, segundo Kuenzer, estão:

[...] capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos da linguagem, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando conhecimento científico, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e de sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (Kuenzer, 1998, p.120).

A implantação da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX foi a grande protagonista do período de grandes transformações vivenciado pelo mundo do trabalho, onde se verificou que a produção industrial atingiu elevado nível de sofisticação, dependente de mão de obra cada vez mais especializada. Concomitante ao crescimento da produção de bens houve uma expressiva especialização dos trabalhadores, aliada ao emprego de mais tecnologia para a garantia de maior formação de mão de obra. Esta tarefa de formar a mão de obra, até então realizada no próprio ambiente de trabalho, passou a ser exercida, gradativamente, pela escola.

Nessa perspectiva, ampliaram-se os debates acerca das possíveis alterações nos rumos da educação brasileira. Em se tratando da Educação Profissional, as discussões culminaram com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em todo o território Brasileiro.

Os Institutos Federais foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. O Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Brasil, 2008).

O Instituto Federal de Brasília - IFB é uma instituição pública gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação tecnológica de graduação e pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. A estrutura *multicampi* do IFB faculta à instituição fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, de conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal.

O IFB vem se consolidando como uma instituição de referência em qualidade no ensino. De acordo com Pró-Reitoria de Ensino do IFB, o Instituto aumentou o número de vagas ofertadas anualmente em cursos técnicos e superiores, de 2009 a 2015, em quase 50%.

Ainda com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino, é importante ressaltar que o número de alunos matriculados nos cursos do IFB-Campus Planaltina teve um aumento de mais de 9% em 2013. Esses estudantes, atualmente, fazem parte de 13 cursos, divididos entre 03 cursos técnicos, 02 superiores, 04 de formação continuada e 04 cursos técnicos à distância (IFB, 2015).

Portanto, a partir dessas considerações, busca-se, com esse estudo, responder às seguintes indagações de pesquisa: como o presente modelo de formação, estabelecido pelas políticas atuais de Educação Profissional, é avaliado pelos egressos dos cursos técnicos dos Institutos Federais, em relação à formação recebida e ao grau de absorção pelo mercado de trabalho? De que forma os educadores sociais podem intervir, de forma a fornecer subsídios para maior compreensão da formação recebida pelos egressos?

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações entre formação discente e a perspectiva de inserção de egressos no mercado de trabalho, dentro dos parâmetros estabelecidos pelas Políticas de Educação Profissional. Especificamente pretende:

- Analisar o ensino ofertado pela instituição aos discentes dos cursos técnicos em agropecuária;
- Verificar o nível de satisfação dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária, analisando o grau de inserção e as condições oferecidas pelo mercado de trabalho;

- Averiguar a adequação da formação discente às demandas do mercado de trabalho.

- Analisar a inserção no mercado de trabalho como fator de grande influência social na diminuição do número de desempregados na Região Administrativa de Planaltina - DF.

- Identificar como a Educação Profissional pode contribuir para melhoria nos processos de socialização e de construção da cidadania.

- Analisar a formação dos docentes que atuam na Educação Profissional.

- Intervir de forma a adaptar o Plano Político Pedagógico da Instituição e o Plano de Curso às reais necessidades do mercado.

A motivação pelo estudo da temática que envolve os alunos egressos do curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio justifica-se pela tradição e reconhecimento da qualidade do ensino técnico ofertado no IFB-Campus Planaltina, pelos constantes questionamentos dos alunos dos cursos técnicos sobre o papel da escola em sua vida profissional e suas expectativas como egressos, frente ao mercado de trabalho, após a conclusão do curso, bem como a compatibilidade entre a formação recebida e as demandas advindas do mercado de trabalho.

O IFB - Campus Planaltina oferece uma diversidade de cursos, entre eles: Técnicos (Agropecuária e Agroindústria), Tecnólogo (Agroecologia), Superior (Licenciatura em Biologia), Educação a Distância (EAD) e Formação Continuada de Trabalhadores (FIC). Dentre os vários cursos e modalidades ofertados pela Instituição, foi necessário selecionar um curso para ser estudado e, analisado com profundidade, tornando o problema possível de ser pesquisado. Nessa perspectiva, o curso escolhido foi o Técnico em Agropecuária, na modalidade Subsequente ao Ensino Médio.

Os sujeitos selecionados para essa investigação foram os alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente, matriculados no turno diurno, que concluíram o curso no período compreendido entre os anos de 2013 a 2015.

Apesar do número expressivo de egressos do IFB-Campus Planaltina, inseridos no mercado de trabalho, não existe, de forma sistematizada, um estudo de acompanhamento desses ex-alunos. De acordo com a Coordenação de Estágio do Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina, não há informações concretas sobre a absorção dos egressos no mercado de trabalho. Esse fator somado aos aspectos já relacionados anteriormente, sustentam a importância desse trabalho.

A investigação realizada com egressos do curso Técnico em Agropecuária possibilita uma maior aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, um dos pressupostos da Educação Profissional. O estudo com os egressos é uma das formas de avaliação dos impactos sociais de Políticas Públicas e de Programas de Educação Profissional.

Para além das concepções da nova institucionalidade que se encontra a Educação Profissional, a pesquisa em tela proporciona, através do acompanhamento dos egressos, a

possibilidade de adequação das matrizes curriculares oferecidas às demandas sociais e econômicas, a identificação do perfil profissional de seus egressos e a análise da inserção dos ex-alunos no mundo do trabalho.

Essa dissertação está estruturada em sete capítulos. O capítulo I trata da trajetória da Educação Profissional. O capítulo II aborda assuntos pertinentes ao mercado de trabalho. O terceiro capítulo contempla aspectos da instituição escolar como campo de atuação da educação social e o egresso do curso técnico. No quarto capítulo, será apresentado um estudo sobre os pressupostos políticos, econômicos e sociais do IFB – *campus* Planaltina, dentro das diretrizes da educação profissional. O capítulo V versa sobre a metodologia empregada para esse estudo. No capítulo VI, é exibida a análise e interpretação dos resultados da pesquisa, com base na apresentação dos dados obtidos por meio da análise documental, evidenciando o modelo de ensino técnico ministrado pela instituição e análise dos dados obtidos, a partir de questionários aplicados aos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFB - Campus Planaltina, que cumpriram todas as exigências para formação nos anos de 2013 a 2015. O capítulo VII é uma proposta de intervenção no *campus* Planaltina.

Em seguida, para fechamento deste estudo, serão delineados os resultados obtidos e, com base no aporte teórico da fundamentação da pesquisa, serão apresentadas as considerações finais.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A Educação Profissional no Brasil, ao longo de mais de cem anos de trajetória, passou por profundas transformações políticas e sociais, face à implantação e expansão do sistema capitalista e necessidade emergente de mão de obra qualificada, conforme exposto neste breve histórico.

A sentença “Educação Profissional” busca integrar escola e trabalho, levando-se em consideração técnicas de produção e critérios de produtividade, e requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, a compreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. É um processo educacional planejado para obtenção de aprendizagem nos processos produtivos.

Dessa forma, a definição da palavra educação é muito valorosa, uma vez que todos precisam estar inseridos como sujeitos socioculturais, percebendo que a educação ocorre em todos os lugares e em diversos espaços.

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, num determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc...), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc (Dayrell, 1999, p. 05).

A Educação profissional tem como um de seus objetivos basilares propiciar o desenvolvimento da nação, promovendo a inclusão social, já que essa modalidade de ensino não pode se esquivar a dar respostas às premissas do seu tempo sem, portanto, perder de vista a responsabilidade social.

Os registros históricos da educação profissional no Brasil têm várias experiências datadas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao sustento da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram conduzidos para várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para a instrução primária e a iniciação em ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Ao ensino dos ofícios, acresceu-se a seguir o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário (Saviani, 2007).

No Brasil, a educação profissional tem, portanto, a sua origem dentro de uma concepção assistencialista, com o intuito de acolher os órfãos e os demais desvalidos de sorte, ou seja, de atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (Manfredi, 2002).

A chegada da família real portuguesa em 1808 mudou o status do Brasil, que deixou de ser colônia para se tornar a sede do Reino. As primeiras medidas para constituição do aparelho escolar estatal vão ocorrer após a transferência do Reino de Portugal para o Brasil e a conseqüente revogação do referido Alvará. D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender a educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (Garcia, 2000).

Ao final do período imperial (1889), e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

Em setembro de 1906, por meio do decreto nº 787, Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico, com a criação de quatro escolas profissionais: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios, e a última para a aprendizagem agrícola. Esse período foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil (Manfredi, 2002).

Nilo Peçanha assume a Presidência do país em 1909, após o falecimento do então presidente do Brasil, Afonso Pena, e assina o decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que instituiu oficialmente a educação profissional sob a responsabilidade do Estado. Foram então criadas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, em diferentes unidades da Federação, ofertando à população o ensino profissional primário e gratuito, preferencialmente aos desprovidos de riqueza, dando início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets.

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em “oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (Cunha, 2000, p.63).

A reconfiguração da educação profissional no país ficou notória com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola, pois ampliou o seu âmbito de atuação para atender necessidades resultantes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

De acordo com Saviani (2007), as políticas pertinentes à educação objetivavam atender as demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana. As décadas de 30 e 40 foram marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial, em substituição às oligarquias cafeeiras,

profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pela queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929.

A Educação Profissional foi contemplada por meio da Reforma Capanema de 1942 e 1943 (Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema), que remodelou todo o ensino no país, de onde resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulamentação do ensino industrial, secundário e comercial, por meio de suas respectivas leis orgânicas.

As camadas dirigentes tiveram que adotar uma postura mais rígida com relação à educação nacional, para viabilizar o processo de industrialização e modernização das relações de produção. Em atendimento a tais demandas, foram promulgados diversos Decretos – Lei para normatizar a educação nacional.

Este aglomerado de decretos ficou intitulado como as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Os principais decretos foram os seguintes:

- Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.
- Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

A edição de leis específicas para a formação profissional em cada gama da economia e para a formação de professores em nível médio evidenciou a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional.

A educação brasileira, denominada regular, foi estruturada pela Reforma Capanema, em dois níveis: a educação básica e a superior; fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, segundo as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. Na proeminência da Reforma Capanema de 1942, foi inserida uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos segmentos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Assim sendo, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade, sem que a conclusão desses cursos habilitasse para o ingresso no ensino superior.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Outra fase de grande relevância política em torno das questões educacionais foi o período que antecedeu a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. O projeto de Lei começou a tramitar no Congresso Nacional em 1948, na fase de redemocratização do país pós Estado Novo, entretanto a Lei nº 4.024 (a primeira LDB) só entrou em vigor em 1961.

A política educacional refletiu conflitos de poder, de modo que a luta em torno à criação da LDB ocorreu em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani (Freitag, 1979).

Para Kuenzer (2007), a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constitui-se historicamente, a partir da categoria “dualidade estrutural” uma vez que havia uma nítida delimitação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades, para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior.

O antagonismo defendido por Gramsci (1985) veio ao encontro do princípio da escola única propiciadora de uma educação básica comum a todos os jovens. Nesse instante, o estado brasileiro corrobora a sua incapacidade para oferecer uma educação estatizada, pública, quando delegou ao setor privado a possibilidade de ditar as regras da formação profissional a serviço do mercado e, portanto, sugere, organiza e promove a formação dos trabalhadores, ignorando-lhes a dimensão humana ao defender os interesses do capital e da classe dominante. Esse é, talvez, o maior desafio a enfrentar para a superação da dualidade estrutural do ensino médio brasileiro.

A formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho eram concebidas no ensino de 1º Grau; enquanto que o ensino de 2º grau passa a constituir-se de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional. Além desse aspecto, percebe-se a preocupação com a integração que deu origem à escola única fundamentada em dois princípios: o da continuidade e da terminalidade. A continuidade seria proporcionada por um conteúdo curricular que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau em direção à formação especial e às habilitações profissionais no 2º grau. A terminalidade seria proporcionada, por sua vez, pela possibilidade de cada nível ser terminal, isto é, facultar uma formação que capacitasse o educando para o exercício de uma atividade. Desta forma, concluído o 1º grau, o jovem já estaria em condições de ingressar no mundo do trabalho como resultado da iniciação para o

mesmo, oferecido nas séries finais do 1º grau. Em nível de 2º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação, capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretendesse prosseguir para o nível superior.

A Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

Porém, na prática, o resultado que se conseguiu foi a não profissionalização, além da não realização do ensino propedêutico. A compulsoriedade se limitou ao ensino público, uma vez que as escolas que compunham a rede privada permaneceram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes, atendendo às elites. Na rede estadual não foi implantada em sua totalidade; a escassez de recursos materiais e humanos para a manutenção da rede escolar, somada à visão de uma formação geral do estudante, em favor de uma formação instrumental para o mercado de trabalho, que, em vez de ampliar a duração do 2º grau para integrar a formação geral à profissional, reduziu os conteúdos de conhecimentos relativos às ciências, letras e artes, enquanto que os conteúdos de formação profissional assumiram caráter instrumental e de baixa complexidade. Esse cenário provocou a migração dos estudantes da classe média para as escolas privadas, na perspectiva de garantir uma formação que assegurasse o acesso ao ensino superior. Diante disso, percebe-se o enfraquecimento da profissionalização obrigatória, como consequência da desvalorização da escola pública.

Verifica-se que a exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola, é resultado de uma sociedade fortemente dualista e desigual, realidade que perdura historicamente como herança civilizatória que se registra desde a colonização brasileira e vai assumindo novos contornos, segundo os momentos de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes, sem que se garanta a materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva.

Contrapondo esse quadro de insucesso, percebeu-se, nos anos de 1960 e 1970, a valorização acentuada da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais, que era absorvida pelas grandes empresas privadas ou estatais, quase na sua totalidade, devido ao alto padrão de ensino oferecido pelas mesmas. Diante desse quadro auspicioso, a demanda por matrículas nos diversos cursos oferecidos apresentou um aumento de 1.000% no período de 1963/1973. Consequentemente, milhares de técnicos foram colocados à disposição do mercado de trabalho até este atingir a saturação decorrente do processo de recessão na década de 1980.

A consolidação do processo de redemocratização surge no país em 1985 com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar. Intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira. As atenções das diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais voltavam-se, em especial, para uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e para a Educação Profissional.

1.1 Bases para Reforma do Ensino Médio e Profissional dos Anos 90

A Lei de diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil (Manfredi, 2002, p. 113).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 sancionada em 20 de novembro de 1996, considerada a segunda LDB, dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo de favorecimento à inclusão social e à democratização dos bens sociais. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. A referida lei configura o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, está prevista a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental e o reconhecimento àqueles que concluírem o curso básico, do ingresso no Ensino Superior.

A regulamentação dada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 à Educação Profissional tem a prerrogativa de atender o aluno matriculado ou o egresso do ensino básico, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral.

De acordo com a estrutura da Educação Profissional prescrita no artigo 3º, I, II e III do Decreto-Lei nº 2.208/1997, tem-se os níveis:

- a) Básico, que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio;
- c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do Ensino Médio Técnico.

Nessa configuração, fica evidente que o Ensino Técnico tem apenas o aspecto de complementaridade do Ensino Médio, e este retoma, de forma legal, um sentido puramente propedêutico, enquanto etapa final da educação básica. Diante dessa regulamentação, fica

a critério do aluno realizar a parte específica da formação técnica sob duas modalidades: Concomitante ao Ensino Médio, em escolas diferentes, ou na mesma escola, porém com matrículas e currículos distintos; ou subsequente, ou seja, iniciar a educação técnica após a conclusão da educação básica.

A certificação para esses cursos técnicos só seria expedida após a conclusão do Ensino Médio de formação geral.

A configuração da educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997 constitui-se em, mais uma vez, um sistema paralelo, um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional que se arrasta desde o Império e que rompe com a equivalência, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino.

O Governo Federal, por meio do Decreto 2.208/1997, negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, com o intuito de financiar a reforma da educação profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), como parte integrante do processo de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transacionais. Os objetivos do Programa determinavam que novas unidades de centros de educação profissional dar-se-iam pela iniciativa de estados ou dos municípios, isoladamente ou em convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, eximindo, assim, a União da criação de novas unidades para o ensino técnico, limitando-se a expansão da rede federal.

Destarte que a LDB de 1996 ratificou o âmbito da educação como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo pelo Decreto nº 2.208/1997, concebendo a separação obrigatória com caráter de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade entre os mesmos.

Mesmo nesse complexo cenário de transformações da educação profissional do país, retoma-se em 1999 o processo de reconfiguração das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

1.2 A Nova Institucionalidade da Educação Profissional

No período de 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades, melhor configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Com a mudança no cenário político brasileiro, em 2003 ressurgem expectativas de modificações nos rumos dados à Educação de nível Médio, ao Ensino Médio Técnico, à Educação Profissional, e de modo geral, à Educação Básica; mudanças idealizadas pelas forças progressivas da sociedade brasileira, principalmente dos sindicatos e dos pesquisadores da área de trabalho e educação, que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior, e partir para a construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

O decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 regula a Educação Profissional de nível médio; regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da LDB. Este decreto apresenta princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, em uma perspectiva de superar a clássica divisão entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, litigando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica, num mesmo currículo.

Esses fundamentos geraram dúvidas com relação aos aspectos da formação dos trabalhadores: uma concepção de resignação aos interesses imediatos do mercado; e outra articulada a estratégias de emancipação por meio de uma educação.

A vigência desse decreto possibilitou a continuidade de oferta de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, tornados sem efeito pelo Decreto nº 2.208/1997, possibilitando a integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio; agora num modelo que não se confunde com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção.

Em conformidade com os pesquisadores da área de trabalho e educação, o conceito de 'educação politécnica' foi planejado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX. Em outras palavras, educação politécnica pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação.

De acordo com Marx & Engels (1983, p. 60), a sociedade não pode permitir que pais e patrões empregassem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine esse trabalho produtivo com a educação.

O lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino, ocorre com a publicação da Lei 11.195 de 2005.

Em 2006, com o Decreto 5.840, é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com o ensino fundamental, médio e educação indígena. Ainda no ano de 2006, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado.

Seguindo a meta de crescimento da rede, no ano de 2007, há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Elaborado durante o ano de 2007, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos esteve em consulta pública, por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Em processo de revisão final, entra em vigência ainda no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos por todo o Brasil.

Como estratégia de desenvolvimento nacional, a educação profissional adquire visibilidade social a partir da criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino, visando atender os mais diferenciados públicos nas modalidades presencial, semipresencial e à distância.

1.3 Criação dos Institutos Federais de Educação

Publicada em 29 de dezembro de 2008, a lei nº 11.892 cria, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, com a finalidade de ofertá-la em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Brasil, 2008).

Constituídos a partir do potencial instalado nos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

Conforme o disposto no texto da lei, o Instituto Federal se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve,

ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal.

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como mecanismo de transformação e progresso do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana.

É nessa acepção que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Esses institutos devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os àqueles presentes nos currículos formais.

Assim sendo, a extensão pode possibilitar a segmentos e setores, que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade, enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Portanto, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular.

Em se tratando da relação estrutura organizacional e de gestão, é preciso discernir que a consolidação da identidade institucional requer uma gestão superior unificada, decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino, e não somente a pós-graduação, como tem sido tradicionalmente aceito. Outra situação a ser considerada é o fato de a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão implicar o nivelamento hierárquico dessas proporções.

Salienta-se a estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais.

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis; portanto, mais integrados ao sistema produtivo e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais. Os Institutos Federais apresentam, em sua performance, um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial.

Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. (...) O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (Otranto, 2006, p.20).

De acordo com Siqueira (2004), o Banco Mundial começou a atuar na área educacional na década de 1960, elegendo o ensino técnico vocacional e o ensino superior como prioridades. Ela complementa, afirmando que a visão predominante na época era a de “educação como formadora de mão de obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento (entendido como industrialização), e que no campo manifestava-se como a revolução verde”. Mesmo que tempos depois essa prioridade tenha sofrido a influência de outros fatores, no final do século XX e início do século XXI, os ensinos superior e profissional voltaram a fazer parte das prioridades do Banco Mundial e da política educacional brasileira.

Para Lima Filho e Queluz (2005), a constituição de modelos alternativos de ensino superior tem sido adotada pelas reformas educacionais realizadas nos países da América Latina a partir dos anos de 1990, principalmente mediante a oferta de cursos superiores de tecnologia.

No caso específico do Brasil, a oferta de cursos na área de tecnologia originou o caminho da transformação das instituições de ensino técnico e médio em instituições de educação superior, possibilitando a diversificação da educação superior, principalmente a pública federal. As instituições federais de educação superior, agora, não são, exclusivamente, as universidades de pesquisa, mas contam com outros modelos que oferecem, prioritariamente, a formação profissional, através de cursos tecnológicos.

A estrutura do IF pressupõe a melhoria dos custos, com total controle da nova instituição, o que pode ocasionar o controle e direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais. A observação deve ser feita nos vários níveis de ensino, uma vez que a disseminação ideológica de que a educação deve subordinar-se à lógica do mercado pode começar bem cedo, na educação básica, principalmente no ensino médio, e é válido ressaltar que a educação não é mercadoria, mas um bem que deve ser disponibilizado a todo cidadão, condição indispensável à ampliação da cidadania.

Para Leher e Lopes (2008), todo o cuidado é pouco, pois, como destacam, essa lógica não é disseminada somente por setores externos às instituições educacionais.

Setores importantes abraçam a tese de que não há como mudar substancialmente o curso da mercantilização da educação, sendo possível somente atenuá-lo aqui e ali ou, pior, como não é admissível um outro projeto, o melhor é associar-se ao empreendedorismo (Leher e Lopes, 2008, p. 94).

Todavia, os mesmos autores invocam os membros das comunidades educacionais a reagir contra a mercantilização da educação e apresentam a forma pela qual essa reação poderá acontecer. Afirmam que o futuro das instituições de educação superior brasileiras...

(...) está nas mãos daqueles que lutam por mudanças estruturais na base material e no plano da cultura. Nessa perspectiva, trata-se de produzir conhecimento de novo tipo para que a ação política para desmercantilizar a economia e a cultura possa se sobrepor ao processo de coisificação dos seres humanos (Leher e Lopes, 2008, p. 94).

De acordo com dados do MEC (2016), a Rede Federal está experimentando a maior expansão de sua trajetória. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

Ainda com base nos dados do MEC, em todo o território nacional são 38 Institutos Federais dispersos nos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Além dessa dos IFs, a Rede Federal ainda possui em sua composição instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculados a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

As Instituições de ensino estão assim distribuídas:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Centros Federais de Educação Tecnológica;
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná;
- Colégio Pedro II;

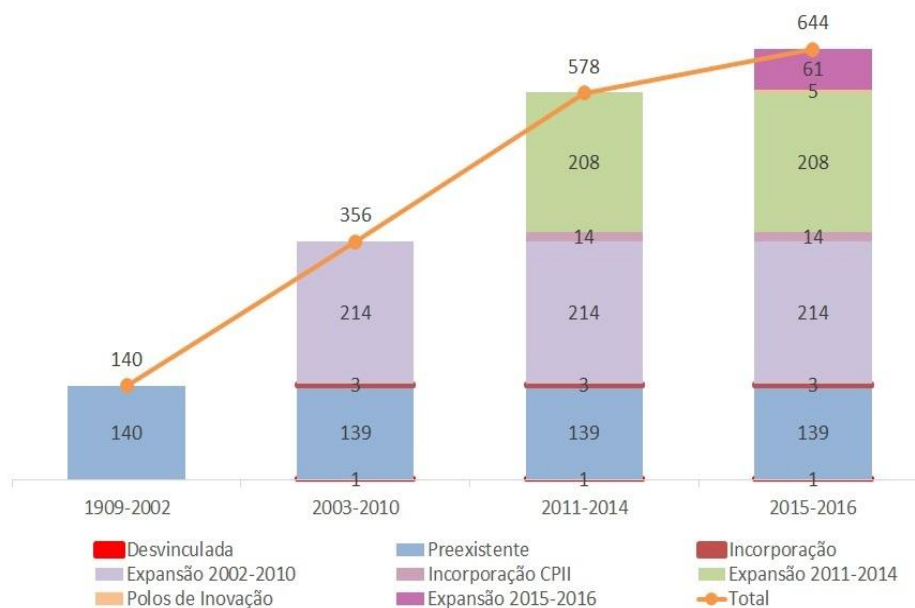


Figura 1 – Expansão da Rede Federal,

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

1.4 Contexto de Criação e Desenvolvimento do Instituto Federal de Brasília

Abrangendo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) foi criado a partir da transformação da então Escola Técnica Federal de Brasília, pela Lei nº 11.892, de 2008. Inicialmente constituído de um *Campus* (Planaltina), atualmente conta com 10 (dez) *campi*, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão, em conformidade com as Políticas e Diretrizes do Ministério da Educação. (PDI 2014-2018)

De acordo com o Art. 6º da Lei nº 11.892, de 2008, o Instituto Federal de Brasília tem por finalidades e características:

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

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

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;

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

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Essa instituição oferece educação profissional gratuita, através de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. A estrutura *multicampi* do IFB possibilita à instituição fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, em conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal.

Em sua composição, o IFB possui uma Reitoria e 10 *campi* distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro.

As políticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no IFB visam, portanto, alcançar a sua missão, observando a ampliação de oferta de cursos, investimentos na formação dos servidores e na estruturação dos espaços educativos.

De acordo com o PDI (2014 a 2018), o IFB tem a seguinte missão: “Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social”. (PDI 2014-2018).

Na visão institucional tem-se que o IFB, até 2018, deverá consolidar-se no Distrito Federal como instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade inclusiva e emancipatória, articulada em rede e com a comunidade.

O IFB tem como valores fundamentais:

- Ética;
- Educação como bem público gratuito e de qualidade;

- Formação crítica, emancipatória e cidadã;
- Gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração;
- Respeito à diversidade e à dignidade humana;
- Promoção da inclusão;
- Inovação;
- Sustentabilidade econômica e socioambiental.

Com base no Art. 7º da lei nº 11.892, de 2008, são objetivos dos Institutos Federais:

I. ministrar educação profissional técnica de nível médio;

II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade;

III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI. ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

VII. cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

VIII. cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

IX. cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento;

X. cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

2. MERCADO DE TRABALHO E EMPREGABILIDADE

Face às transformações contemporâneas ocorridas no mundo do trabalho e com a nova etapa de desenvolvimento capitalista marcada pela acumulação flexível, tornaram historicamente suplantadas as formas tradicionais de educação profissional com suas propostas pedagógicas e espaços definidos a partir de um mercado estruturado segundo o protótipo Taylorista/Fordista.

A Revolução Industrial foi um marco para o mundo do trabalho. Antigamente, o trabalho era visto pela sociedade apenas como uma forma de sobrevivência, não se observava outro conceito. Geralmente a produção era realizada em casa e contava apenas com um mestre e um aprendiz. As pessoas detinham o conhecimento, que estava incorporado a elas. As produções tecnológicas surgiram a partir da prática cotidiana.

No século XVIII, na Inglaterra, teve início a Revolução Industrial com a mecanização dos sistemas de produção. Enquanto na Idade Média o artesanato era a forma de produzir mais utilizada, na Idade Moderna tudo mudou. A burguesia industrial, na busca incessante por maiores lucros, menores custos e produção acelerada, buscou alternativas para melhorar a produção de mercadorias. Outro fato relevante para o aumento de forma expressiva na demanda por produtos e mercadorias foi o crescimento populacional.

A Revolução Industrial proporcionou uma reconfiguração da organização do trabalho, inserindo algumas tecnologias, como a máquina de fição, tear mecânico e máquina a vapor, que revolucionaram o modo de produzir. Se por um lado a máquina substituiu o homem, gerando milhares de desempregados, por outro baixou o preço de mercadorias e acelerou o ritmo de produção.

Os processos de produção tornaram-se mais eficientes a partir da revolução. Os artigos passaram a ser produzidos com a maior brevidade possível, diminuindo o preço e instigando o consumo. Por outro lado, aumentou de forma expressiva o número de desempregados. As máquinas foram substituindo, aos poucos, a mão de obra humana.

O desemprego continua sendo um dos grandes problemas que assolam os países em desenvolvimento. A geração de empregos tem se tornado um dos maiores desafios de governos em todo o mundo. Os empregos repetitivos e pouco qualificados foram substituídos por máquinas e robôs. As empresas se mostram cada vez mais exigentes na busca por profissionais bem qualificados para ocuparem vagas de empregos que exigem mais habilidade, criatividade e múltiplas capacidades. Esse cenário de desemprego afeta também os países desenvolvidos.

O trabalho é comumente associado a emprego e renda, e denota grande relevância na construção da identidade social. A sociedade sofre um momento de mudanças significativas no que se refere às práticas culturais, políticas e econômicas. No contexto

dessas transformações, surgem as novas tecnologias que alteram sobremaneira a forma como as pessoas se relacionam, tanto no âmbito profissional como pessoal. O mundo econômico e social passou por profundas transformações, que acometeram o modo como se trabalha e como se organiza o trabalho.

Segundo Marx, a tecnologia revela o modo de proceder do homem com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida material e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que dela decorrem (Marx, citado por Ruy Gama, 1986, p. 208).

A tecnologia, como campo do conhecimento científico, tem como finalidade o emprego da ciência como força produtiva e a sistematização no processo de transmissão do saber técnico, rompendo com as práticas artesanais conservadoras.

Para Neto (2006), a tecnologia dá significado aos instrumentos de trabalho, estabelecendo a relação dos produtores com os instrumentos de trabalho, assim como a forma de operá-los. Para o autor, a ação humana é a força de trabalho que altera o estado natural da matéria para aprimorar sua utilização.

A reforma produtiva e a economia globalizada mudaram muito essa conjuntura de trabalhadores preparados para uma tarefa definida para execução ao longo da sua trajetória laboral, com pequenas alterações determinadas por processos inflexíveis, em um mercado de trabalho comedido por políticas intervencionistas que almejavam o pleno emprego e o bem-estar-social. Essa nova realidade exigirá do trabalhador o enfrentamento de situações novas que vão para além da experiência, mas também dos conhecimentos angariados por meio da escolaridade.

Com a incorporação crescente da ciência e tecnologia ao processo produtivo, faz-se necessário, não só o domínio de conhecimentos básicos, mas de um aporte de conhecimentos mais avançados, com o domínio do método, para que, desta forma, o trabalhador possa pensar cientificamente e intervir com competência na realidade.

A partir das novas relações sociais e produtivas, surge uma nova pedagogia do trabalho, que não se diferencia da pedagogia para a formação do cidadão, visto que não há processo de formação humana sem relação pensamento-ação; dimensões essas que só adquirem sentido quando revestidas de uma ética que se deriva da própria finalidade do existir do homem enquanto indivíduo e enquanto humanidade.

Diante das expectativas escolares que estão intrinsecamente vinculadas e dimensionadas conforme a posição de determinada família na hierarquia social, tem-se que o sistema educacional assume determinadas prerrogativas perante os indivíduos, operando muito mais a favor da seleção do que da inclusão. Nessa perspectiva, o sistema educacional, sob o pressuposto da equidade formal, sanciona e consagra as desigualdades reais. Assim, a escola contribuiria para perpetuar as desigualdades e legitimá-las, conferindo uma sanção que se pretende neutra (Bourdieu, 1998).

Não há cidadania sem trabalho e, portanto, sem atuação na fase produtiva, na cultura e no poder.

Nas diferentes percepções de autores sobre o termo empregabilidade, é comum a abordagem de critérios que precisam ser desenvolvidos pelos profissionais, para se manterem empregáveis no mercado de trabalho.

Considerando a grande concorrência por alocação no mercado de trabalho, é fundamental que o profissional desenvolva conhecimentos e habilidades diferenciadas, para tornar-se competitivo.

Nos Estados Unidos, a empregabilidade equivale a *employability*, ou condição de dar emprego ao que se sabe habilidade de ter emprego (Minarelli, 1995). O termo tem difundido sua amplitude, atingindo profissionais de todos os níveis, no sentido de que cada um é responsável pelo seu autodesenvolvimento e empoderamento.

Para Minarelli, um dos primeiros autores a abordar o tema, a empregabilidade é a condição de ser empregáveis; isto é, de dar e conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidas por meio de educação e treinamentos sintonizados com as necessidades do mercado de trabalho (Minarelli, 1995, p.11).

A empregabilidade é um conceito no qual se estabelece para os profissionais, empregados ou não, a obrigatória preocupação, no sentido maior de se manterem permanentemente atualizados e empregáveis, diante das exigências de formação, em face das habilidades, especializações e talentos que o mercado de trabalho requer (Carvalho, 2006).

O autor supracitado sugere alternativas demandadas pelo mercado de trabalho, para o posicionamento dos profissionais em face de critérios, posturas, atitudes e comportamentos que devem ser analisadas com o objetivo fundamental de servirem como base para uma reflexão pessoal.

Em conformidade com o princípio da empregabilidade, cada indivíduo deverá buscar um conjunto de competências exigidas pelo mercado. Tendo em vista tal afirmativa, Moraes reforça que:

Constata-se que, mais uma vez, é atribuída ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do empreendimento educacional, e, tomando por base o discurso da qualificação profissional, desloca-se a garantia dos direitos do pleno emprego para os indivíduos, sob a justificativa de que os postos de trabalho existem, no entanto, as pessoas não dispõem da qualificação necessária para ocupá-los (Moraes, 2005, p. 127).

Segundo Lima (2005), o debate acerca da formação e da qualificação profissional se intensifica em razão das inovações técnico-organizacionais, sob a influência das novas tecnologias inseridas no mundo do trabalho. Considerando esse debate, as transformações

resultantes da incorporação de tecnologias atuais e formas organizacionais impactam nos diferentes níveis sociais.

A formação e a qualificação profissional estão intrinsecamente relacionadas à história do trabalho e, para sua efetiva realização, é fundamental o domínio de certos conhecimentos e habilidades, uma vez que a capacidade dos trabalhadores pode ser considerada um fator essencial e estratégico, sem o qual não se podem enfrentar os desafios impostos pelo modelo produtivo, que tem por base as potencialidades das tecnologias inovadoras, compatíveis com a automação e flexibilização.

A Educação Profissional ofertada pelas Escolas Técnicas deve assegurar o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral necessária à participação social, política e produtiva em uma sociedade dinâmica, marcada pela concentração do capital e da incerteza, que gera permanentemente desemprego e exclusão.

O objetivo intrínseco da Educação Profissional é promover o desenvolvimento da capacidade de trabalho dos indivíduos. Em intercessão a essa situação, a razão evocada pode ser a de lhes propiciar uma maior condição de barganha, quando de sua inserção nas atividades produtivas, contribuindo para preservar, renovar e ampliar seu potencial de atuação e fortalecer sua capacidade de resposta frente às variações de critérios e de políticas que incidem sobre o mercado de trabalho.

O campo de intervenção da Educação Profissional está ampliado, compreendendo todos os trabalhadores e toda a trajetória de sua vida ativa. Esse modelo de educação tem abonado o status de fase transitória, ou ainda, marco inicial de um estágio de trabalho para se tornar uma necessidade constante que periodicamente deve ser atendida, de forma a garantir o acompanhamento dos eventos e sinais de transformações no mundo do trabalho.

Na tentativa de compreender como a relação escola e trabalho interferem na visão que a sociedade tem da escola, como uma instituição cuja função é preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, percebe-se que, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada apenas à formação para o trabalho. Manfredi (2002, p. 51) afirma que “institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social”.

Tem-se que a Educação Profissional é essencialmente um trabalho educativo e cumpre a função de garantir o direito do cidadão à educação; uma educação que o conduza ao mercado de trabalho, não da forma em que está, mas um mercado de trabalho em constante mudança. Por isso é fundamental a articulação entre trabalho, ciência e tecnologia. Trata-se de garantir que o cidadão se insira no mercado de trabalho em condições de modificá-lo, de acompanhar as mudanças; em condição de se atualizar e desenvolver uma aprendizagem permanente.

É indiscutível a necessidade de realização de novas investigações, para identificar as variáveis indispensáveis ao indivíduo para obtenção de êxito na busca dessa

empregabilidade. No mundo contemporâneo, não é suficiente que a pessoa tenha determinada formação profissional, o mercado exige que ela se sobressaia, que possua um diferencial, para que, assim, se torne empregável.

2.1 Formação Profissional e Inserção no Mercado do Trabalho

Segundo Oliveira (2000), para “surfear” nas ondas do mercado de trabalho, é necessário capacitação. E não basta saber, tecnicamente, uma profissão ou ocupação profissional; é preciso, primeiramente, dominar a lógica desse mercado, conhecer as suas variações, saber quando e como fazer os movimentos certos para não desequilibrar e cair.

No cenário contemporâneo sobre o mercado de trabalho, a educação assume novas funções, já que a formação profissional centrada no ensino das técnicas, na transmissão de conhecimentos, na fragmentação de disciplinas, na dicotomia teoria/prática, na pedagogia do trabalho taylorista/fordista já não é suficiente para atender ao novo perfil de profissional demandado pelo mercado.

A reestruturação econômica e produtiva requer uma maior dinamicidade, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, para alcançar competitividade.

[...] a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão-produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo articulado, para resolver problemas da prática social e produtiva. Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa do desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade (Kuenzer, 1999, p 119).

Para Perrenoud (1999), as ações dos profissionais requeridas pelo mercado de trabalho contemporâneo exigem competências que utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos.

Dessa maneira, adquirir conhecimentos já não é suficiente para a adequada atuação profissional: para além dos conhecimentos, o sujeito deve desenvolver habilidades, valores, atitudes e a capacidade de mobilizar, articular e integrar os conhecimentos na prática da vida profissional.

Já Morin (2001) sinaliza para a necessidade de se desenvolver uma *cabeça benfeita* em oposição à cabeça bem cheia, no entendimento de que conhecimentos são rapidamente

superados, defasados, porém capacidades são mais duradouras e permitem a permanente aquisição de novos conhecimentos.

A Educação Profissional, na perspectiva de formar um profissional que esteja preparado para ingressar no mercado de trabalho e a continuar aprendendo para o resto da vida, perceberá que o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita, e ainda terá a perspicácia de que o conhecimento avança pela capacidade de contextualizar, inter-relacionar, englobar e integrar.

O conteúdo da educação profissional não pode limitar-se a listas de conhecimentos estruturados em disciplinas fragmentadas a serem transmitidos pelos professores, tampouco apreendidos utilizando-se apenas o espaço escolar.

A Educação Profissional, com vista a formar um profissional imerso no contexto produtivo complexo, vem apresentando tendências transformacionais em sua entrega, na tentativa de alinhar-se com as exigências contemporâneas e responder aos seus desafios.

Deluiz (2004) aponta para a questão da necessária superação da qualificação formal, da qualificação prescrita, enfim, da qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, e para a crescente tendência de formação profissional mais ampla, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como da formação geral, da formação técnica e da experiência, tanto de trabalho quanto social.

2.2 As Transições do Ensino Técnico para o Mercado de Trabalho

A transição da escola para o mundo do trabalho e o próprio processo de inserção profissional dos jovens transformaram-se em uma fase intermediária, em um tempo de moratória, “num verdadeiro percurso do combatente” (Charlot; Glassman, 1998, p. 21).

Segundo Corominas e Isus (1998) o conceito de transição se relaciona com o conceito de estágio ou período em que se divide ou sequencia a vida de uma pessoa. As situações de transição atuam como uma ponte de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior, entre as quais se atua a acomodação da mudança.

Já Sacristán (1997) entende a transição como o momento e a experiência de viver a descontinuidade dentro da natural multiplicidade, diversidade e polivalência do mundo atual.

As transformações experimentadas pelos indivíduos, em especial no momento de transição do ensino técnico para o mundo do trabalho, são rodeadas de muita complexidade para os jovens que estão experimentando este momento de adaptação à nova situação vivenciada.

De acordo com Pinho (2015), as complicações, subversões e obstáculos devem ser transpostos para que os indivíduos se adaptem melhor e possam garantir o seu desenvolvimento pessoal e obter o melhor aproveitamento na sua formação acadêmica.

Nesse prisma, tem-se que a educação continuada é o caminho mais apropriado para se inserir no mercado laboral, considerando, principalmente, uma economia emergente, caracterizada por constantes institucionalizações no cenário econômico e social.

As constantes transformações dentro do contexto mundial afetam os extratos familiares, educativos e laborais, instituindo novos desafios aos estudantes para enfrentar situações distintas de mudanças no ambiente laboral, consideradas por eles como elemento fundamental para o seu progresso.

A transição do universo escolar para o mercado de trabalho é permeado por momentos de conflitos, gerados pela adaptação dos indivíduos mergulhados num ambiente completamente novo, obrigando-lhes, em um primeiro momento, a se apegar às suas relações externas, tais como suas amizades e o ambiente familiar; e, em outro momento, a adaptar-se ao ambiente interno do mercado de trabalho, através do seu entrelaçamento de relações sociais.

De acordo com essa assertiva do momento de mudança, segundo Ordoñez (2015), transição é um processo complexo resultado da incidência de fatores pessoais e contextuais que se entrelaçam.

Ainda com base nos relatos deste autor, a educação é um subsistema dentro de um sistema social geral. Esse subsistema possui a tarefa de formar as “competências indispensáveis” para o funcionamento do sistema geral.

A percepção do estudante na atualidade é muito restrita à sua inserção no mundo laboral, deixando de lado a perspectiva da busca do ser social emancipado e responsável pelo progresso social.

Conforme Pais (2005), o trabalho está intrinsecamente ligado às questões de sobrevivência, porém as relações estabelecidas pelos jovens estudantes produzem sentidos que se entrelaçam e se diversificam, dificultando o nível de compreensão de seus projetos pessoais. Pressupõe-se que, a partir da formação emancipatória e categorização do trabalho, o indivíduo assume uma postura autônoma, podendo contribuir com as necessidades da sociedade.

Na tentativa de minimizar as disparidades entre o indivíduo e o mercado de trabalho, e, ainda, considerando essa fase de transição do jovem, é fundamental a oferta de educação profissional, com intuito de atender às demandas do educando e, conseqüentemente, proporcionar um ensino capaz de incluí-lo no mercado de trabalho, tornando-o um sujeito autônomo e promovendo o sucesso e a realização profissional.

3. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL E O EGRESSO DO CURSO TÉCNICO

A Educação Social é essencialmente ação, práxis, intervenção sistemática e fundamentada. Conforme prenuncia Freire (1996), toda prática educativa envolve: educador e educando (sujeitos); objetos de conhecimento (conteúdos); objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou orienta a prática educativa; e métodos, processos, técnicas e materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico. Educação Social se relaciona, então, com processo, transformação, mudança; e não é compatível com improvisação.

A educação é um elemento sistemático, conjugado por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. De acordo com os ditames de Paulo Freire, a educação não é neutra, pois, fundamentalmente, implica princípios e valores que configuram certa visão de mundo e de sociedade. Isso ilustra o fato de existirem muitas visões e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação genérica, afastando-a de seu contexto histórico.

Quando confrontadas a educação formal e a não-formal, nota-se que esta é mais prolixa, menos hierárquica e menos burocrática do que aquela. Seu campo de atuação, quando bem estabelecido, pode ter duração variável, considerando que o elemento espaço é tão relevante quanto o fator tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas (Gadotti, 2005).

A instituição escolar pode tornar-se também um campo de atuação da educação social.

(...) “não há dúvida de que dentro das escolas surgirão contribuições importantes para o desenvolvimento da pedagogia social. A escola tem tudo a ganhar com a prática da educação social: se os problemas sociais insistem em bater às suas portas, é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes em sua maioria da educação não formal, da pedagogia social, das práticas da educação social, tão novas, mas experientes o bastante para contribuir com soluções. Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que se abra a experiências educativas que ultrapassam seus muros” (Coliman, 2011, p. 256).

A educação social não pode estar restrita ao campo não formal, uma vez que, é um campo disciplinar em construção. Essa modalidade de educação está intrinsecamente associada com a educação popular, cidadã, comunitária ou sócio-comunitária. Suas ações se destacam por proporcionar a formação de sujeitos cidadãos com habilidade de modificar a realidade, constituir uma relação inseparável entre conhecimento e prática, planejar uma relação horizontal entre educador e educando medida pelo diálogo, manifestar a didática grupal e participativa na aprendizagem, articular as situações educativas com o

desenvolvimento de alterações locais e globais. E isso pode acontecer em ambientes escolares ou não.

Para Paulo Freire não existia distinção do formal e o não-formal, do escolar e o não-escolar, uma vez que a educação social é muito extensa e contempla os mais variados espaços.

O campo de atuação do educador social é bastante amplo e compreende inúmeras vertentes, tais como: a educação de adultos, parental, de deficientes, laboral e ocupacional, popular, comunitária, cívica, cidadã, penitenciária, ambiental, rural, em saúde, familiar, educação para a juventude, criança e adolescente, animação sociocultural, tempo livre, a formação na empresa e a ação social.

Do ponto de vista crítico, o educador social é um profissional com propriedade técnico-pedagógico peculiar, podendo ser considerado como um agente de transformação social e de emancipação humana. Nessa perspectiva, sua função de socializar o indivíduo, num período de extremado individualismo, é essencial.

A educação social está intimamente associada ao ressurgimento e revalorização do trabalho social ou serviço social, uma conquista dos trabalhadores sociais. A educação social desempenha uma função que vai além do diagnóstico, perpassando pela área terapêutica e de apoio psicossocial. Toda essa abrangência lhe confere um status especial na história da educação e das ideias pedagógicas. Esse cenário coloca em evidência a necessidade de aprofundar cada vez mais o estudo e a pesquisa dessas práticas, para que a pedagogia social possa ser consolidada como teoria da educação social.

Diante do exposto, entende-se a educação social como uma práxis política que possui a sensibilidade de enxergar o sujeito como ser que pensa, age, sente e se relaciona com as pessoas e seu contexto social, de forma a promover a formação de sujeitos da educação e intervenção social.

3.1 Egressos do Curso Técnico

A expressão “egresso” é utilizada para conceituar os indivíduos que concluíram cursos e/ou qualquer capacitação profissional em instituições ou entidades, por exemplo, escolas públicas ou privadas, universidades.

Pela diferenciação e abrangência do emprego do vocábulo “egresso”, existe uma compreensão de categorias distintas, ou seja, qualidades que caracterizam o egresso. As diferentes categorias de egressos estão assim definidas:

a) concluíram todas as disciplinas do currículo de um curso e colaram grau, sendo então portadores de diplomas pela instituição de ensino.

b) aqueles que se transferiram para outras instituições de ensino.

c) aqueles que desistiram dos seus cursos, que evadiram ou abandonaram.

d) aqueles que ultrapassaram os limites de tempo para a conclusão de seu curso, que jubilarão na instituição.

No contexto educacional, existe diferenciação quanto à definição do termo “egresso”, pois alguns estudiosos usam-no para referir-se exclusivamente aos alunos formados; outros abrangem a denominação a todos os indivíduos que saíram do sistema escolar, sejam eles ex-alunos diplomados, por desistência, por transferência ou jubilados.

Para Ferreira (2004), o termo “egresso” é empregado ao indivíduo que cumpriu a grade curricular de um curso de graduação ou pós-graduação e obteve uma titulação em determinada área do conhecimento.

No âmbito da legislação educacional, entende-se por egresso o indivíduo que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Já de acordo com os dispositivos legais, contidos na LDB e Decreto nº 2.208/97, os egressos, de uma forma ampla, são todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes formas: diplomados, desistentes, transferidos ou jubilados.

Para este estudo, considera-se egresso todo aluno que tenha concluído com êxito as componentes curriculares e o estágio supervisionado que compõem a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio, ofertado pelo IFB-Campus Planaltina e que estejam aptos para o exercício profissional na área de formação.

Estudar o egresso é, portanto, estudar a própria escola. É tudo que, também, não deve restringir a mera coleta de dados factuais, sem que os diferentes atores sejam ouvidos, sem que se providenciem condições de se aproximar de seu cotidiano por meio de observações, visitas, reuniões, na tentativa de analisar as múltiplas facetas de um mesmo fenômeno (Franco e Serber, 1990, p. 2)

As diretrizes políticas e as práticas pedagógicas do curso Técnico em Agropecuária deverão oferecer condições para que seus egressos apresentem um perfil caracterizado pelas competências básicas e específicas da sua área de atuação conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e das Classificações Brasileiras de Ocupações (CBO) (IFB, 2012).

Tais competências devem lhes permitir desenvolver com segurança suas atribuições profissionais e lidar com contextos caracterizados por mudanças, competitividade, necessidade permanente de aprendizagem, revisão de posições e práticas, desenvolvimento e ativação de valores, atitudes e crenças, sempre pautados na sustentabilidade de suas atividades e na preservação do meio ambiente (IFB, 2012).

A partir dos conceitos e critérios utilizados na definição do termo “egresso”, vale ressaltar o que a legislação fala sobre os mesmos, bem como as políticas institucionais aplicadas para o acompanhamento e gestão de egressos.

4. PRESSUPOSTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DO IFB - CAMPUS PLANALTINA, DENTRO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com base na análise dos documentos que norteiam a Educação Profissional do IFB – *Campus* Planaltina, e no intuito de verificar como ocorre a inserção dos egressos no mercado de trabalho, este capítulo tem como objetivo reconhecer a qualidade desta instituição de ensino na oferta de cursos para qualificação e requalificação profissional, especialmente, no que tange a formação discente. O parâmetro utilizado para obtenção dos dados foi a investigação realizada com os concluintes do curso técnico em agropecuária subsequente, nos anos de 2013 a 2015, conforme metodologia apresentada.

Primeiramente foi realizado um estudo das peculiaridades da região em que está localizada a instituição de Ensino. A partir dessa análise, e partindo do pressuposto identificado nas características observadas, identificou-se claramente a vocação agrícola desta localidade.

Com o reconhecimento da vocação desta região, infere-se a grande relevância que tem a oferta do curso técnico em agropecuária em Planaltina-DF.

Ainda nesta perspectiva de análise documental, foi realizado um estudo mais aprofundado do Plano do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente, para atestar o modelo de ensino técnico conferido pelo *Campus* Planaltina, bem como examinar a formação dos docentes que atuam junto ao curso.

4.1 Geografia do Distrito Federal

O Distrito Federal está localizado no Planalto Central, numa área de aproximadamente 500 mil hectares de terras altas e planas e clima ameno, distribuída entre os estados de Minas Gerais e Goiás.

O Distrito Federal é dividido em regiões administrativas. Essa divisão foi estabelecida através da Lei nº 4.545/64. Atualmente há 31 Regiões Administrativas no DF.

No início da ocupação do Centro-Oeste, incluindo a área em que se situa o Distrito Federal, os produtores rurais encontravam muitas dificuldades devido ao solo ácido do cerrado. Atualmente muita tecnologia foi agregada à prática agrícola. A melhoria gradual do solo, o desenvolvimento de variedades adaptadas, a qualificação crescente dos produtores, o acesso ao crédito, entre outros fatores, transformou o Centro-Oeste em importante região agrícola do Brasil, correspondendo, hoje, a 32% da produção de grãos, segundo a Conab.

A Região do DF e entorno vem apresentando altas taxas de crescimento econômico e populacional, o que tem acarretado um povoamento denso e irregular nas áreas tradicionais de produção agropecuária. Segundo o IBGE, em 2007 as populações estimadas

do Distrito Federal e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal (RIDE-DF) estavam em 2.455.903 e 3.451.549 habitantes, respectivamente. Para atender a demanda crescente por alimentos, a maior parte dos produtos de origem animal e vegetal vem de fora do DF, tendo os municípios que formam a RIDE/DF papel fundamental no abastecimento de produtos agropecuários para o DF e entorno.

Devido ao crescimento desordenado, com ocupação irregular de áreas rurais por condomínios urbanos, a produção agropecuária no DF tem se concentrado em poucas áreas remanescentes, como as Regiões Administrativas de Brazlândia, Sobradinho e Planaltina.

4.2 Contexto Histórico da Região Administrativa de Planaltina

A Região Administrativa de Planaltina (RA VI) foi regulamentada em 1965 e está dividida em área urbana e rural. Planaltina é a maior, em extensão, e mais antiga Região Administrativa do DF.

Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2015, a população residente em Planaltina é de aproximadamente 230 mil habitantes.

Planaltina completou 157 anos de história. Seu início foi cenário da exploração de minas de ouro e esmeralda; anos mais tarde, a cidade recebeu a Pedra Fundamental, marco que determinou que aquela região receberia a capital do Brasil. Tal fato ligou definitivamente a história de Planaltina com a futura Capital Nacional.

A cidade de Planaltina possui a maior área rural do Distrito Federal: são 1.532 km², o que corresponde a 30% de toda área rural do DF. Com características agrícolas, ela se destaca como a maior produtora de olerícolas, fato que se apoia à condição de ser uma cidade que faz fronteira com o estado de Goiás.

A região rural de Planaltina é composta por núcleos rurais, assentamento e por colônias agrícolas, sendo eles: Núcleo Rural Mestre D'Armas, Núcleo Rural Olhos d'Água, Núcleo Rural Santos Dumont, Núcleo Rural Rio Preto, Núcleo Rural Tabatinga, Núcleo Rural Monjolo, Núcleo Rural Rajadinha, Núcleo Rural Pipiripau, Núcleo Rural Taquara, Colônia Agrícola São José, Núcleo Rural Bonsucesso, Assentamento Fazenda Larga, Núcleo Rural Retiro do Meio, Núcleo Rural Córrego do Atoleiro, Núcleo Rural Quintas do Rio Maranhão, Núcleo Rural Quintas do Vale Verde, Núcleo Rural Jardim Morumbi, Núcleo Rural Sarandi, Assentamento Sitio Novo, Núcleo Rural Córrego do Meio e Comunidade Riacho das Pedras.

Segundo a Administração de Planaltina, com a fixação de novos limites territoriais nas Regiões Administrativas, Planaltina perdeu alguns núcleos rurais, como: Boqueirão, Buriti Vermelho, Café Sem Troco, Capão Seco, Cariru, Granja Progressos, Jardim II e Lamarão, que se tornaram territórios rurais para Paranoá e São Sebastião.

Já a área urbana é composta dos seguintes setores: Administrativo, Educação, Oficinas, Indústrias, Residencial Leste – Vila Buritis (I, II, III e IV), Setor Tradicional, Vila Vicentina, Estância Mestre D'Armas (I a V), Setor Residencial Norte, Vila Roriz, Vale do Amanhecer e vários loteamentos e condomínios.

A região possui uma rede hidrográfica constituída de mananciais de água, infraestrutura de apoio, malha viária, rede elétrica, escolas rurais, telefonia rural, setor comercial, comercialização agrícola.

Cabe observar que se encontra instalada no seu território, entre outras empresas, uma unidade da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa Cerrados), uma unidade da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal (Emater-DF), um *campus* rural da UPIS - Faculdades Integradas, além de um *campus* da UnB - Universidade de Brasília.

4.3 Paradigmas Históricos da Instituição de Ensino Pesquisada

A Escola Agrotécnica de Brasília – atual *Campus* Planaltina, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB-CPLA encontra-se no centro da RIDE-DF, noroeste de Planaltina-DF. Possui uma área de 2.231,3896 hectares, a uma altitude de 950 a 1.150 metros acima do nível do mar. Sua flora é composta por vegetação de cerrado.

Foi criada em 17 de fevereiro de 1959 pelo Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek, Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e inaugurada em 21 de abril de 1962. Esteve, então, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, com o objetivo de ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, transformaram-se as denominações das Escolas de Iniciação Agrícola e Agrotécnica para Ginásios Agrícolas e Colégios Agrícolas. Por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, ficou estabelecida a integração da Escola de Didática do Ensino Agrícola ao Colégio, passando a Escola Agrotécnica a denominar-se Colégio Agrícola de Aplicação de Brasília.

Em 19 de maio de 1967, através do Decreto nº 60.731, determinou-se a subordinação das Escolas Agrícolas do Ministério da Agricultura ao Ministério da Educação e da Cultura - MEC.

Mediante o Decreto nº 82.711, de 24 de novembro de 1978, celebrado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário do Ministério da Educação e Cultura, o Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal. Por força do Convênio nº 1/78- FEDF, o imóvel do Colégio Agrícola foi cedido à FEDF. Assim, a partir do Decreto nº 4.506, de 26 de

dezembro de 1978, o Colégio foi incorporado à Rede de Ensino Oficial do Distrito Federal, voltando a ser denominado Colégio Agrícola de Brasília.

Com a publicação da Portaria nº 129, de 18 de julho de 2000, o Colégio Agrícola de Brasília passou a denominar-se Centro de Educação Profissional - Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB), cujo funcionamento tinha como objetivo a qualificação e requalificação profissional, objetivando a realização de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, direcionados à demanda mercadológica, principalmente na sua área de abrangência.

Conforme previsto no Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, cria como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, a Escola Técnica de Brasília. Essa escola, então em implantação, foi transformada em Instituto Federal de Brasília pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com cinco *campi*, entre os quais está o *Campus Planaltina*.



Figura 2- Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina –

Fonte: <http://www.ifb.edu.br/images/IFBCAMPUSPLANALTINA.jpg>

4.4 Panorama do Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade Subsequente do IFB *Campus Planaltina*

O Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio, ofertado pelo *Campus Planaltina*, tem como objetivo suprir a crescente demanda de formação técnica qualificada, promovendo a integração entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando os jovens com conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades produtivas, formando profissionais, cidadãos técnicos de nível médio, para um desempenho ético e profissional na perspectiva de corroborar com o desenvolvimento social e econômico do Distrito Federal e do entorno.

O Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio é o curso de formação profissional em nível técnico, ofertado somente a estudantes que já concluíram o

ensino médio. A forma de ingresso nestes cursos far-se-á por meio de processo seletivo, regido por edital. O estudante só poderá ingressar no curso se, no ato da matrícula, apresentar o certificado de conclusão de Ensino Médio, ou equivalente, conforme exigido, e demais documentações solicitadas.

O Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio do IFB - *Campus Planaltina* é composto de três módulos/semestres de estudo, em um turno (matutino ou vespertino), somando 1.248 horas, acrescido de Estágio Obrigatório de 160 horas.

O período para integralização do curso corresponde ao dobro do seu tempo, ou seja, o curso com duração de três semestres pode ser concluído pelo estudante em, no máximo, seis semestres. Após concluir com êxito todas as unidades curriculares, cumprir com o estágio curricular obrigatório, apresentar o relatório do mesmo, além de estar em situação regular com todos os setores administrativos e acadêmicos do IFB, o estudante fará jus ao diploma de Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio e ao respectivo histórico escolar. O diploma terá validade para fins de habilitação profissional e para dar continuidade aos estudos (IFB, 2012).

Esse curso está fundamentado no reconhecimento da educação como direito social e humano de todos os cidadãos. Assim, incumbe-se do compromisso de formação de técnicos competentes para o setor produtivo, de modo a afirmar, cada vez mais, o protagonismo da economia nacional. Por outra óptica, o curso visa à formação humana integral do discente para a sua participação ativa como cidadão na vida pública.

O cenário da realidade social do Distrito Federal, que segundo o IBGE (2003) coloca esta unidade da federação com o segundo maior índice de desigualdade social do país, revelando os altos Índices de Vulnerabilidade Social (IVS) nas diversas regiões administrativas do DF, aliado ao fator desenvolvimento econômico, que pela sua relevância justifica a importância da formação de profissionais competentes na agropecuária para acelerar o setor agrário e industrial. Diante desse quadro, a educação assume papel preeminente de mobilidade social e, ao mesmo tempo, de instrumento de garantia de condições mais humanas de vida.

A condecoração da educação como mecanismo de desenvolvimento humano e social contido no Plano de Curso de Agropecuária se fundamenta na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996), na Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), bem como consta do Projeto Pedagógico Institucional do IFB, em que a educação é tida como instrumento de construção da autonomia pela inclusão social e pelo respeito à diversidade. Logo, a educação tem papel fundamental na articulação da formação humanista com a preparação para o mundo do trabalho que valorize as dimensões técnica, social, ética, políticas, cultural e produtiva.

As metodologias aplicadas ao curso Técnico em Agropecuária na forma Subsequente ao Ensino Médio deverão garantir condições para que seus egressos

apresentem um perfil caracterizado pelas competências da sua área de atuação, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e das Classificações Brasileiras de Ocupações (CBO).

Segundo o Plano de Curso (IFB *Campus* Planaltina, 2012), ao concluir o curso, o Técnico em Agropecuária deverá ter as seguintes competências gerais:

- Planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários;
- Administrar propriedades rurais;
- Elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial;
- Fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial;
- Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais;
- Atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Ainda de acordo com o Plano de Curso (IFB *Campus* Planaltina, 2012), a organização curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma Subsequente tem como características:

- Atendimento às demandas dos cidadãos, mundo do trabalho e da sociedade;
- Conciliação das demandas identificadas com a vocação, a capacidade institucional e os objetivos do Instituto Federal de Brasília e do *Campus* Planaltina;
- Estruturação curricular que evidencie as competências gerais relacionadas ao perfil do Curso Técnico dentro do eixo tecnológico Recursos Naturais conforme Catálogo de Cursos Técnicos;
- Articulação modular das competências.

A formação dos técnicos em agropecuária possibilitará a atuação profissional em propriedades rurais, empresas comerciais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas naturais.

4.5 Formação Docente para atuação na Educação Profissional

Da mesma forma que a Educação Profissional pressupõe uma nova prática e um modelo de ensino que propicia um maior crescimento pessoal e profissional do educando, a postura do professor não pode ficar alheia a essa realidade, tendo este papel fundamental de mediador na construção do saber do educando. Assim como afirmava Freire (1996), é necessário *“saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*.

As várias transformações ocorridas no mundo atual exigem uma nova postura tanto de professores quanto de alunos. O professor não é mais visto como o único detentor de

conhecimentos, cabendo a ele, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo. Sabendo que o indivíduo é bombardeado de informações a todo tempo e através de diversas fontes com novas tecnologias que permitem a aquisição de informações praticamente em tempo real, se o professor não se adequar a essa realidade através da reflexão, participação e autoconscientização de sua prática, sua tarefa na formação integral do estudante será defasada.

Segundo Andrioli (2007), a atividade educativa, como processo de humanização, mostra a necessidade que temos de nos relacionar com as outras pessoas para nos tornarmos humanos. O trabalho do educador, que também se educa com sua prática educativa, é perguntar sobre a finalidade do que é humano e construir consciências que possam, livremente, optar e se responsabilizar pelas suas ações.

Freire também destaca a importância da reflexão na prática do docente, pois é através dela que ele faz o seu diagnóstico, revisando os pontos positivos e negativos de sua aula. Freire relata que *“por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”*.

Desde sua formação, o docente deve ser levado a inserir em sua prática momentos de autoavaliação, investigação e busca de novos caminhos, é um momento de romper com o antigo em que só o professor tinha razão, em que parecia haver uma barreira entre professor e aluno, e se aventurar no novo em que ambos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem são privilegiados com a construção ativa do saber.

É também por acreditar serem verdadeiras essas premissas, que considera-se que a Educação Profissional, ofertada no curso técnico em agropecuária na modalidade subsequente e as práticas pedagógicas aplicadas, cumprem o papel de uma construção de educação a partir do protagonismo dos sujeitos, portanto de sua afirmação consciente no processo educativo, numa perspectiva de voltar a entender suas realidades, onde estas não se apresentam fragmentadas, buscando autonomia em todas as dimensões da vida desses sujeitos. Enfim, uma educação libertadora, como prenunciava Freire.

O professor é um profissional que está sempre se fazendo e sua identidade profissional está ligada também às suas experiências pessoais, sua história de vida, sua formação escolar, sendo difícil muitas vezes se desvencilhar de um modelo de ensino vivenciado por ele e que parece ter dado certo, afinal ele conseguiu chegar onde queria. Será que esse professor reflete sobre sua prática e cumpre sua função social como educador e mediador do conhecimento? A docência não se restringe ao domínio de conteúdos e a aula precisa constituir-se como situação possibilitadora de desenvolvimento

do aluno e professor, onde ambos são importantes no processo de aquisição de conhecimentos e construção do saber.

Nos últimos vinte anos, as pesquisas sobre a formação docente, tanto no plano internacional como no Brasil, tem sido uma das temáticas mais debatidas no campo da educação. A relevância do assunto está intrinsecamente associada à dimensão que a educação básica tem propiciado na configuração de um novo perfil de trabalhador e cidadão exigido pelos sistemas político e econômico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve como um dos pressupostos remodelar o papel da escola, especialmente nos aspectos mais técnicos do trabalho do professor, numa perspectiva de profissionalidade que amplia o controle do fazer pedagógico do professor. Desse modo, a prática cotidiana como espaço de construção de conhecimentos sobre o ensino, a escola como *lócus* de formação docente, a construção da identidade dos docentes em sua trajetória profissional são temas de destaque.

Assim sendo, o conjunto de saberes, provenientes de espaços distintos de formação, provocam no docente a produção de um conhecimento específico sobre o seu trabalho. Busca-se, por meio dessa perspectiva, investigar o processo de “tornar-se professor”, identificando-se as estratégias que estabelecem, em sua trajetória profissional, a forma de socialização na profissão.

A formação de professores para atuação na Educação Profissional possui algumas particularidades que os diferenciam das outras modalidades de ensino. O corpo docente que atua junto aos cursos técnicos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFET), é constituído por profissionais com diferentes formações na graduação, como: zootecnista, médico veterinário, engenheiro, arquiteto, administrador, dentre outros. A maioria desses profissionais possuem elevado grau de qualificação, em níveis de mestrado e doutorado nas mais diversas áreas e atuam com atividades docentes, ministrando aulas, com base apenas nos conhecimentos do conteúdo específico de sua formação, contando com pouca ou nenhuma referência pedagógica.

Investigando sobre a formação docente para a EP, percebe-se a ausência de legislação para formação de professores do Ensino Técnico, ou a forma precária e emergencial em que essa formação ocorre nos cursos especiais de formação pedagógica.

De acordo com a legislação sobre a educação profissional, fica clara a falta de diretrizes sobre formação docente para atuação na EP. Segundo o decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997), fica explícita a concepção de que a formação de professores para a EP não exige especificidade.

A formação de professores para a EP vem sendo tratada no país como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que, por meio de programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação (Oliveira, 2010, p.458).

Mesmo diante desse cenário da formação docente para a EP, ainda encontra-se vigente a Resolução CNE/CEB n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. O art. 1º dessa resolução estabelece que a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior, bem como em programas especiais de formação pedagógica. Esses programas especiais devem pautar-se na estruturação curricular articulada em três núcleos, quais sejam: núcleo contextual, núcleo estrutural e núcleo integrador, com carga horária de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Esse curso concede direito a certificado e registro profissional, equivalentes à licenciatura plena.

Percebe-se nesse contexto que a parte teórica é reduzida ao mínimo de 240 horas, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade à distância. Ressalta-se que essa formação não é obrigatória para atuar como docente na EP. Ainda de acordo com a resolução acima citada, a previsão para a avaliação dessa política pelo CNE deveria acontecer num prazo de cinco anos, o que de fato não ocorreu.

São conhecidos os problemas vividos pela formação docente no Brasil, denunciados através de estudos e pesquisas que tratam deste tema.

Para Ribas (2000) os principais problemas da formação docente são: a cisão entre a formação nas disciplinas específicas e formação pedagógica; a dicotomia entre teoria e prática; a dificuldade de influenciar efetivamente os formandos na transformação das práticas escolares; a fragmentação do objeto da formação num currículo constituído por disciplinas estanques que não dialogam entre si.

O formador de profissionais para o mundo produtivo contemporâneo necessita dominar sólidos conhecimentos acerca das dinâmicas do mercado de trabalho, dos processos produtivos e tecnológicos que fundamentam os fazeres do referido processo produtivo e da vida cidadã numa sociedade democrática, das estratégias e práticas para a transposição didática desses conhecimentos em situações de aprendizagem assistida, já que possibilita a autonomia do aprendiz.

Para arquitetar a formação docente tomando como referencial o perfil do professor contemporâneo de educação técnica, a concepção curricular necessária vai contemplar, de modo integrado e articulado, os cinco campos de competência, de forma a assegurar a criação de oportunidades significativas de aprendizagem para o fazer e o agir docente. Partindo do pressuposto de que, ao buscar a formação docente, o candidato a professor já tenha formação específica em alguma área do conhecimento, em nível de graduação, de bacharel ou tecnológico, a formação pedagógica vai proporcionar a construção das

competências de mediação da aprendizagem no contexto das disciplinas de sua opção formativa.

5. METODOLOGIA

Este capítulo trata-se da metodologia utilizada nesta investigação, bem como os instrumentos utilizados para recolha de dados.

5.1 Metodologia Empregada no Estudo

Segundo as diretrizes estabelecidas pelas políticas da Educação Profissional, a ponderação acerca das relações entre a formação discente e a inserção de egressos pelo mercado de trabalho facultou à utilização de uma pesquisa classificada como estudo de campo, de carácter exploratório, de natureza mista, uma vez que contempla elementos de metodologia qualitativa e quantitativa, produzindo efeitos positivos com relação aos resultados deste estudo.

Segundo Gil (2008), o estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica.

A pesquisa exploratória é uma alternativa quando há pouco conhecimento acumulado sobre o tema a ser abordado, para conhecer mais sobre o assunto, construir teorias e formular hipóteses em trabalhos futuros (Beuren, 2009, p. 81).

A exploração de uma temática denota reunir mais informação e agregar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então desconhecidas.

Assim, verifica-se que as pesquisas cuja análise dos dados se dá pela combinação das metodologias quantitativas e qualitativas podem ter maior qualidade, na visão de Cooper e Schindler (2011), visto que a condução simultânea desses estudos pode compensar a falta de possíveis resultados que uma metodologia ou outra, se trabalhadas individualmente, deixa de apresentar.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é entendida como uma corrente que não se volta para quantificação, sua preocupação central é com a compreensão e a explicação da dinâmica que permeia as relações sociais cotidianas.

Para Oliveira (2007) a pesquisa qualitativa vem sendo utilizada como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

No que tange à análise quantitativa, estas devem ser representações de um determinado universo, de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Seu objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses, já que os resultados são mais concretos e, conseqüentemente, menos passíveis de erros de interpretação (Bardin, 2006).

Portanto, o que diferencia a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa são as interferências entre o pesquisador e o objeto de estudo.

[...] no caso da pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados. Uma inclusão de acontecimentos e conhecimentos do cotidiano na interpretação de dados depende, no caso da pesquisa quantitativa, da audiência e do meio de divulgação. Ao mesmo tempo em que um nível maior de abstração pode impedir a inclusão do cotidiano, qualquer passo na direção de uma aplicação de resultados necessariamente inclui o dia-a-dia. (Gunter, 2006, p. 203).

Ressalta-se que a reflexão contínua é uma característica de toda pesquisa científica, que será favorecida pelo uso de métodos qualitativos e quantitativos. Assim, aos aspectos quantitativos, que se caracterizam por relações de causalidade, observação e tentativas de generalização e regularidade, somam-se aspectos, que Minayo especifica como qualitativos o que: “implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (Minayo, 2000, p.22).

Para este estudo, optou-se pelo tratamento e análise dos dados qualitativos por meio da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2006, p. 38).

5.2 O Campo de Pesquisa e Instrumentos Utilizados para Recolha de Dados

A inquirição foi realizada no IFB - *Campus* Planaltina, instituição de notório prestígio na cidade e região do entorno por seu reconhecido compromisso com a qualidade de ensino na oferta de cursos técnicos e promoção da inclusão social. O relevante prestígio educacional dessa Instituição fundada em 1958, na oferta do curso Técnico em Agropecuária, e os contributos para a consolidação da economia agroexportadora, agroindustrial e agroecológica de todo o país embasam a escolha do universo amostral pesquisado.

O público alvo para a realização dessa pesquisa foram os egressos do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente do IFB-*Campus* Planaltina, e a metodologia aplicada neste estudo foi, respectivamente, a análise documental e de campo, com a aplicação do questionário semiestruturado.

A análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência (Bardin, 1977).

Ainda de acordo com Bardin, a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação e por intermédio de métodos de modificação, tendo, como objetivo, analisar e representar de forma sucinta os dados decorrentes dos elementos pesquisados, que permitem elaborar um documento secundário com o máximo de informações relacionadas ao tema em questão.

Com o propósito de reconhecer o ensino técnico ofertado pelo IFB-*Campus* Planaltina e a conseqüente formação percebida pelos egressos, foi realizada a apreciação documental, com a análise dos seguintes documentos: Plano de Diretrizes Institucionais (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Curso, e outros documentos fornecidos pela Coordenação de Ensino do IFB – *Campus* Planaltina.

Para planeamento das informações importantes para conhecimento da realidade dos ex-alunos, foi elaborado um questionário de investigação (Anexo I), com questões de livre escolha, perguntas abertas e perguntas fechadas. Os questionários foram aplicados aos alunos egressos que concluíram o curso técnico nos anos letivos de 2013 a 2015. Os dados foram coletados na Coordenação de Registro Acadêmico do Campus Planaltina (CDRA), constatando-se que, no ano de 2013, 10 alunos cumpriram com todas as exigências para conclusão do curso, no ano de 2014, 38 alunos e, no ano de 2015, 73 alunos, totalizando 121 de egressos.

A elaboração deste questionário foi baseada no formato da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por Patrão e Feres (2009).

As questões do questionário foram engendradas a partir dos objetivos propostos na pesquisa. A entrevista é composta por quatro etapas, a saber: identificação do entrevistado, situação profissional, curso x mercado de trabalho e acompanhamento do egresso, de forma a facilitar o entendimento das perguntas e, ainda, despertar o interesse no preenchimento do mesmo pelos participantes da pesquisa.

Levando em consideração as mais diversas localidades dos egressos, realizou-se um contato telefônico, para informá-los sobre o objetivo da pesquisa e solicitar a participação de cada um. Em seguida, foi encaminhado, via e-mail, o questionário, que, em sua primeira página, continha o termo de livre consentimento e informações adicionais sobre o estudo. A devolução também aconteceu via e-mail, utilizando-se o formulário eletrônico, disponível no site do escritório Google Docs:

<https://docs.google.com/a/etfbsb.edu.br/forms/d/1v7LJQUs4kaD3DSCmGsN23RGtXlxDtl-mzomYGamt4/edit>.

O emprego do questionário como dispositivo de pesquisa propõe-se a culminar com o maior número de entrevistados possíveis.

5.3 Procedimentos para Análise dos Dados

Conforme o desenho amostral, foi gerado o banco de dados com as respostas dos entrevistados, obtidos pela realização do questionário. A partir de então, se iniciou o processo de tabulação e análise estatística, descritiva e quantitativa, com o intuito de obter informações sobre a configuração contemporânea do egresso no mercado de trabalho, sua satisfação em relação a sua área profissional, visando o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa. Tal verificação será realizada a partir das figuras construídas com a utilização das respostas dos egressos. Na sequência, faz-se a análise qualitativa dos dados.

Conforme descrito anteriormente, esta é uma etapa bastante complexa do trabalho, pois existem algumas barreiras, como a falta de contato com os ex-alunos, os telefones que foram cadastrados no ato da matrícula na CDRA do *Campus* Planaltina estão desatualizados, alguns ex-alunos já não residem no mesmo local.

De toda sorte para viabilizar a participação do máximo de ex-alunos foram encaminhados via e-mail 96 questionários. Destes, 66,66% retornaram respondidos.

É importante salientar que dos 121 egressos que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente nos anos de 2013 a 2015, 64 responderam ao questionário, 32 não responderam, 1 faleceu e 24 não foram localizados. Segue o gráfico com a caracterização da amostra:

AMOSTRA DOS SUJEITOS		TOTAL DE FORMANDOS - 121 (2013/2015)	PERCENTUAL (100%)
Egressos Localizados	96	Responderam	64 (66,66%)
		Não Responderam	32 (33,33%)
Faleceram		1	0,82%
Egressos não localizados		24	19,83%

Quadro 1 - Caracterização da Amostra

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme descrito na proposta dos Institutos Federais, tais como: agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (abrangendo-o em seu significado histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele atinentes dão luz a subsídios capitais para a aceção de uma finalidade peculiar para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se recomenda é uma formação contextualizada, permeada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na procura por trajetórias de vida mais virtuosas.

Assim, transpor os obstáculos entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na expectativa da emancipação humana, é um dos objetivos fundamentais dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve abdicar do conhecimento unicamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma gênese profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais vasto, que abra infindáveis possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas.

Como já mencionado, a empregabilidade é o conjunto de qualidades necessárias para que o trabalhador tenha condições de inserir-se, e, mais ainda, manter-se no mundo de trabalho. Esta parte da pesquisa pautou-se na análise da absorção dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente no mercado de trabalho.

Para melhor compreensão dos dados obtidos nos questionários, os resultados foram apresentados por meio de grelha analítica, codificada em categoria (grandes temas), subcategoria (estrutura de perguntas) e unidade de contexto (fragmentos de textos) e por gráficos estruturados com base nos temas centrais da pesquisa, a saber: identificação do entrevistado, situação profissional, curso x mercado de trabalho e acompanhamento do egresso.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
Identificação do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Cidade:- Estado (Unidade da Federação):- Telefone:- Formação Acadêmica/Curso Técnico:- Ano de conclusão do curso:	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer o perfil do egresso do curso técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente ao Ensino Médio do IFB- <i>Campus</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Data de Nascimento: - Sexo: () Feminino () Masculino - Reside em Imóvel: () Rural () Urbano - Renda Familiar: 	Planaltina, que concluiu o curso entre 2013 a 2015.
Situação Profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situação do Egresso no que se refere a Trabalho e Estudo. 2. Você atua como técnico em agropecuária? Se atua, há quanto tempo? 3. Qual o grau de satisfação em relação ao seu emprego atual? 4. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? 5. Qual a natureza da sua ocupação profissional? 6. Durante o período de realização do curso técnico em agropecuária ofertado pelo IFB Campus Planaltina você exerceu alguma atividade remunerada? 7. Como você classifica a sua remuneração em relação à média do mercado? 8. Existe alguma relação entre o seu trabalho atual e a sua formação técnica? 9. A capacitação ofertada no curso técnico em agropecuária corresponde à exigida pelo mercado de trabalho ? 	<ul style="list-style-type: none"> - investigar as relações profissionais dos egressos; - identificar se há correlação entre a área de formação e atuação; - Realizar um levantamento de informações em relação a situação dos egressos no mundo do trabalho.
Curso X Mercado de Trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a sua expectativa em atuar na área técnica após conclusão do curso técnico? 2. Como você avalia o seu aprendizado durante o curso técnico? 3. Seus objetivos e/ou expectativas foram atingidos após conclusão do curso? 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscou-se analisar as principais áreas de trabalho em que os egressos se inserem; - Avaliar a satisfação com relação à contribuição do curso técnico para seu desempenho profissional,

	<p>4. Na sua região, como são as ofertas profissionais da sua área técnica?</p> <p>5. Como avalia o curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB Campus Planaltina?</p> <p>6. Os conhecimentos teóricos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional?</p> <p>7. Os conhecimentos práticos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional?</p> <p>8. Como você avalia os docentes que atuaram no curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB Campus Planaltina?</p> <p>9. O curso Técnico Subsequente em Agropecuária proporciona uma boa formação para o trabalho?</p>	<p>bem como sua trajetória na perspectiva da educação continuada;</p> <p>- Avaliar o processo de inserção dos egressos no mundo do trabalho, o seu perfil e a percepção dos egressos em relação à formação recebida na sua trajetória de aluno na instituição da Rede Federal de EPT.</p> <p>- Verificar se o IFB – <i>Campus</i> Planaltina atingiu sua missão institucional;</p>
<p>Acompanhamento dos Egressos</p>	<p>1. Após a conclusão do curso houve alguma ação institucional voltada aos egressos?</p> <p>2. Você considera importante que o IFB Campus Planaltina faça o acompanhamento do egresso? Relacione os motivos.</p> <p>3. Em caso afirmativo, com qual frequência?</p>	<p>- investigar se o IFB-<i>Campus</i> Planaltina realiza o acompanhamento de egressos. Entende-se que essa ação é imprescindível para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais das instituições.</p>

Quadro 2 – Grelha analítica representativa dos temas centrais do questionário

6.1 Identificação do Entrevistado

A primeira questão do questionário trata sobre a região de origem do entrevistado. De acordo com os dados obtidos na CDRA do *Campus* Planaltina, os estudantes da

instituição são provenientes das mais variadas cidades do Distrito Federal e região do Entorno (RIDE), estes, em sua maioria, são oriundos de família com baixa renda, em situação de vulnerabilidade social. A maioria dos egressos buscam a formação técnica em agropecuária na perspectiva de qualificação profissional para atuarem nas pequenas propriedades das famílias ou em fazendas localizadas na região, uma vez que, como já mencionado, Planaltina possui a maior área rural, em extensão, do DF.

Como pode ser observado, há alunos de 28 diferentes localidades do DF, Goiás, Minas Gerais e Bahia, que concluíram o curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Subsequente, entre os anos de 2013 a 2015, perfazendo um total de 121 egressos.

Para melhor compreensão, segue o quadro com os dados.

Cidade de Origem	Ano de Conclusão 2013	Ano de Conclusão 2014	Ano de Conclusão 2015
Água Fria GO	0	0	2
Brasília DF	0	0	3
Brazlândia	0	0	0
Buritis de Minas MG	0	0	2
Campo Lindo GO	0	0	2
Ceilândia DF	0	2	1
Cristalina GO	0	0	4
Flores GO	0	1	1
Formosa	0	3	10
Gama DF	0	1	0
Guará DF	0	1	0
Guarani GO	1	0	0
Lago Norte DF	1	0	0
Mambai GO	1	0	3
Palmital MG	0	0	3
Paranoá DF	0	3	4
Planaltina DF	1	14	20
Planatina GO	0	1	1
Porto Novo BA	2	2	1
Posse GO	0	2	3
Samambaia DF	0	0	1
Santa Maria DF	1	0	0
Santa Rosa GO	1	0	0
São João da Aliança GO	1	0	4
São Sebastião	1	0	0
Sobradinho DF	0	7	6
Taguatinga DF	0	1	1
Vilas Boas GO	0	0	1
Total	10	38	73

Quadro 3 – cidade de origem dos egressos

De acordo com o quadro, verificou-se que 42,35% de egressos são residentes da cidade de Planaltina-DF, onde se localiza o IFB *Campus* Planaltina; as outras duas cidades com maior número de egressos são Sobradinho DF e Formosa GO, ambas com 15,73%. Cabe salientar que essas cidades estão localizadas muito próximas a Planaltina e também são reconhecidas pela sua forte atuação no campo.

De posse dos dados obtidos através da figura 3, nota-se que 67% dos egressos do curso técnico do CPLA são oriundos do meio rural e 33% são residentes da área urbana.

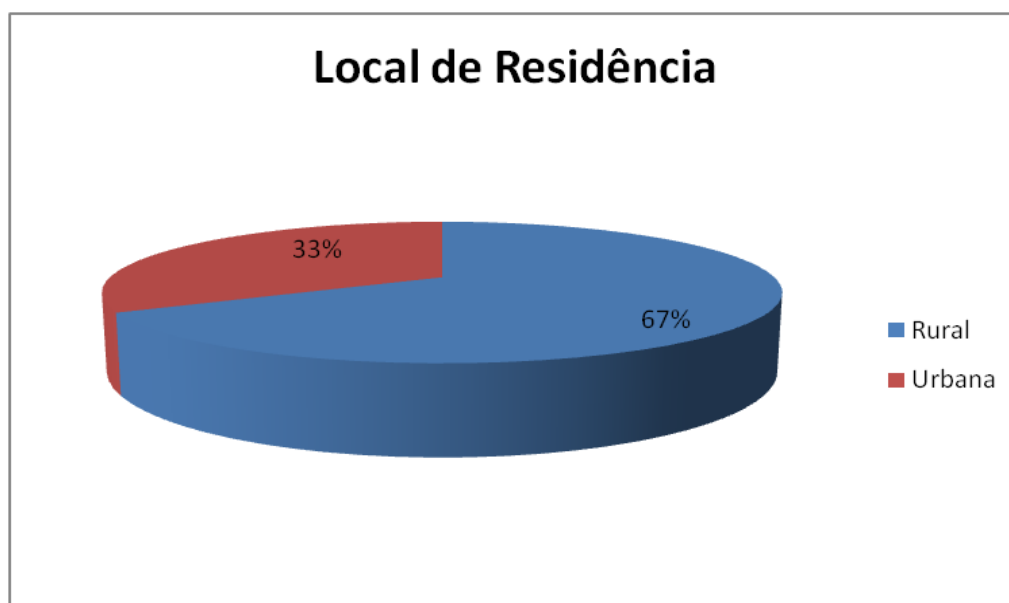


Figura 3 – Localidade do egresso

A figura 4 apresenta a composição de gênero dos egressos. Observa-se o predomínio absoluto da população masculina. Tem-se que 80% são do sexo masculino, enquanto apenas 20% são do sexo feminino.

Mesmo com o aumento de matrículas de estudantes do sexo feminino no curso técnico em agropecuária ofertado pelo IFB-CPLA, verifica-se certo distanciamento entre o total de estudantes do sexo feminino e masculino que concluíram o curso entre os anos de 2013 e 2015. Este fato pode estar associado à ideia de que o mercado de trabalho agropecuário demanda mais mão de obra de pessoas do sexo masculino. Talvez o contexto histórico do sistema escolar dos tempos do sistema Escola-Fazenda, onde o serviço braçal predominava e os alunos tinham tarefas a serem cumpridas em unidades de produção para manter o refeitório e a cooperativa-escola, ainda estejam presentes na cultura destes povos.

Holzman (2000) diz que estudos sobre a estrutura ocupacional, por sexo, realizados em diversos países têm mostrado, de forma recorrente, que a mão de obra masculina se distribui em todos os ramos da atividade agroindustrial, enquanto que as mulheres se concentram em algumas poucas categorias ocupacionais.

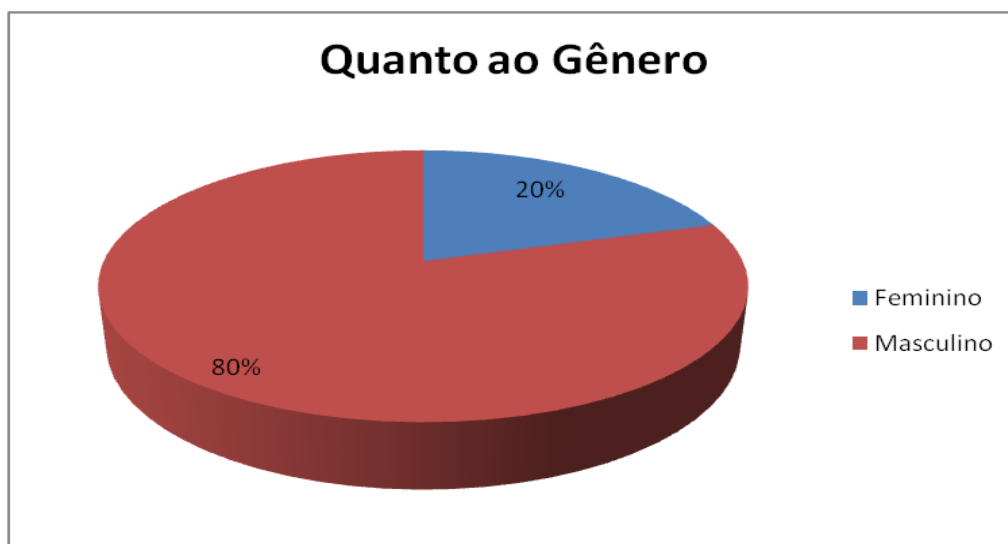


Figura 4 – Composição de gênero dos egressos

De acordo com a figura 5, nota-se que os egressos do IFB-CPLA possuem uma renda familiar baixa. Dos respondentes, 65% declararam que a renda da família é de até dois salários mínimos, 19% afirmaram que possuem uma renda entre dois e três salários, 1% revelou que possui uma renda entre três a quatro salários, 2% declararam uma renda entre quatro e cinco salários, 8% declaram possuir uma renda maior que cinco salários e 5% dos respondentes não declaram a renda familiar. Diante deste cenário, percebe-se que a maioria dos ex-alunos são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo.

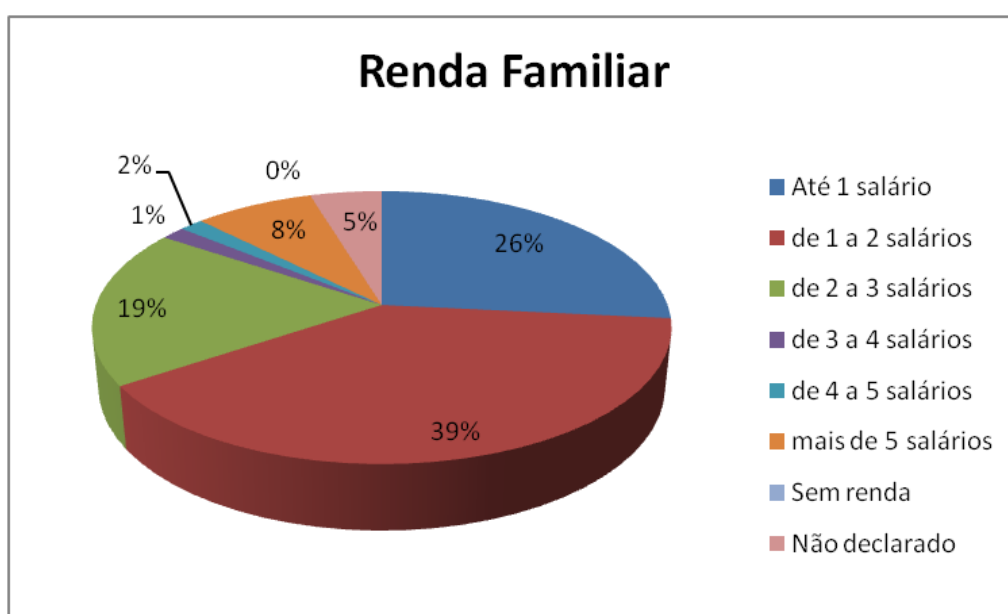


Figura 5 – Renda Familiar

A figura 6 aponta as diferentes faixas etária dos egressos do IFB-CPLA. De acordo com a figura verifica-se que a maioria dos respondentes, ou seja, 64% possuem entre 21 e 25 anos, 1% possui entre 15 e 20 anos, 14% estão na faixa de 26 a 30 anos, 9% estão na

faixa de 31 a 35 anos, 5% possuem entre 36 e 40 anos, 2% possuem de 41 a 45 anos, 1% possui de 46 a 50 anos, 2% têm entre 51 e 55 anos e 2% possuem entre 56 a 60 anos.

Essa característica etária da população pesquisada pode ser explicada pelo fato de que o público alvo deste estudo são os egressos do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade Subsequente ao Ensino Médio. Nele só poderão matricular-se candidatos que tenham concluído o ensino médio.

Diante desses dados é possível afirmar que a composição discente entre os anos de 2013 a 2015 é composta em sua maior parte por jovens, dos quais a maioria concluiu o ensino médio e já ingressou em um curso técnico na perspectiva de profissionalizar-se para atender às demandas do mercado laboral. Os respondentes adultos relataram que só conseguiram retornar aos estudos depois de inseridos no mercado de trabalho, e retornaram exatamente na expectativa de se qualificar para conseguir um emprego melhor.

Por outro aspecto, evidencia-se que uma expressiva maioria (64%) dos alunos pesquisados tem idade que se situa entre 21 e 25 anos. É possível considerar que o ingresso no curso se deu a partir da constatação de que o mercado necessita de trabalhadores com formação específica, sendo necessário buscar qualificação para garantir o acesso e a permanência no mundo do trabalho.

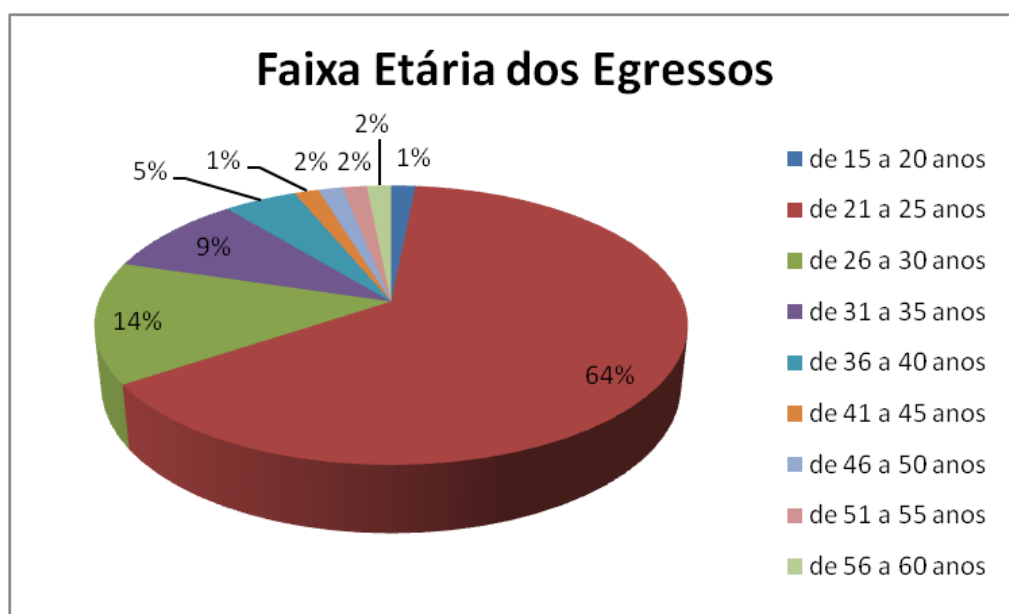


Figura 6 – Faixa Etária dos Egressos

6.2 Situação Profissional do Egresso

O objetivo do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio é promover a integração entre a escola e o mundo de trabalho, formando cidadãos técnicos em nível médio, capacitados para um desempenho ético e profissional e com

conhecimentos para o exercício de atividades produtivas que contribuam para o desenvolvimento social da sua região e do país; desenvolver os diversos saberes necessários para a formação humana, alicerçado em uma base sólida científica, humanística, ética e democrática, capazes de construir a qualidade educacional referenciada nos valores sociais que fortaleça o desenvolvimento social e individual do estudante. (IFB, 2012).

De acordo com a figura 7, nota-se que 85% dos egressos entrevistados estão trabalhando, 39% encontram-se estudando e 9% não estão trabalhando nem estudando. Esses resultados reforçam a ideia que a continuidade dos estudos é fator determinante para inclusão e permanência no mercado de trabalho.

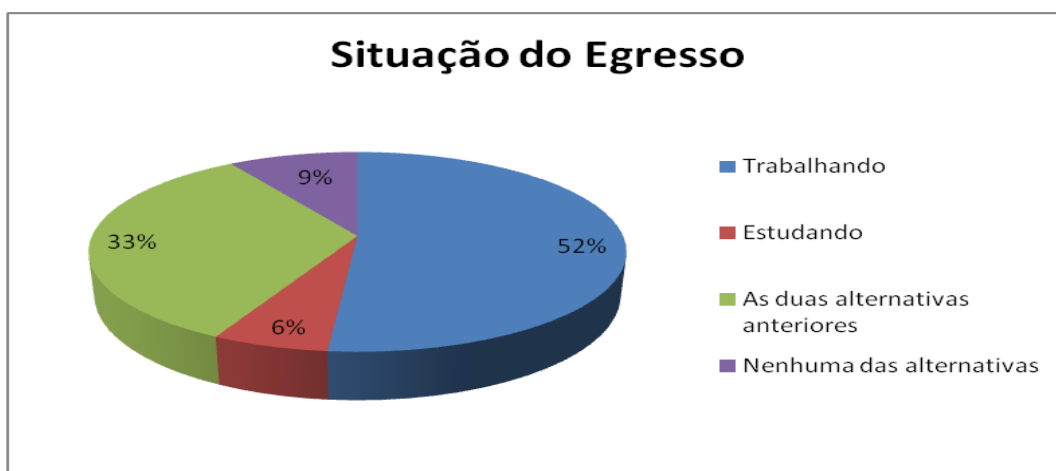


Figura 7 – Situação do Egresso

Conforme observa-se na figura 8, dos 64 egressos que responderam ao questionário, o que representa 66,66% dos ex-alunos contatados, 39% atuam na área de formação, o equivalente a mais de 1/3.

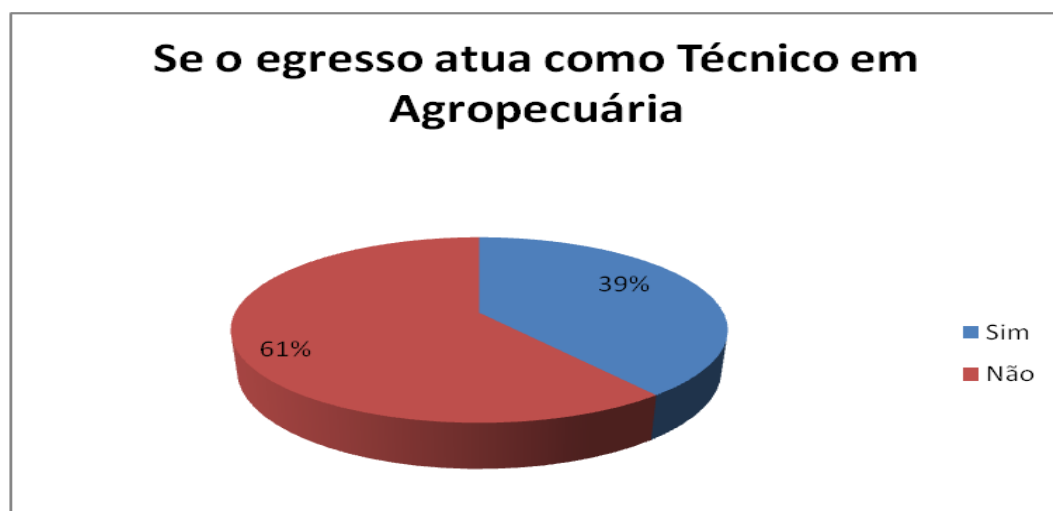


Figura 8 – Atuação do Egresso como Técnico em Agropecuária

Essa indagação, que constitui a base de dados da figura 9, foi destinada aos respondentes da questão anterior que estão atuando na área de formação. Percebe-se claramente ao olhar este gráfico que 52% dos ex-alunos conseguiram inserir-se no mercado de trabalho em até três anos de formados, 35% afirmam que nunca atuaram na área de formação técnica, enquanto 13% conseguiram trabalho em outros períodos de tempo não discriminado.

Como a pesquisa foi realizada com os formandos de 2013 a 2015, ou seja, egressos dos últimos 3 anos, é possível que muitos ainda estejam nesse processo de reconhecimento para identificação com a área, e mais: grande parte destes optaram por continuarem estudando, o que resulta neste distanciamento entre os atuantes e não atuantes na área de formação.

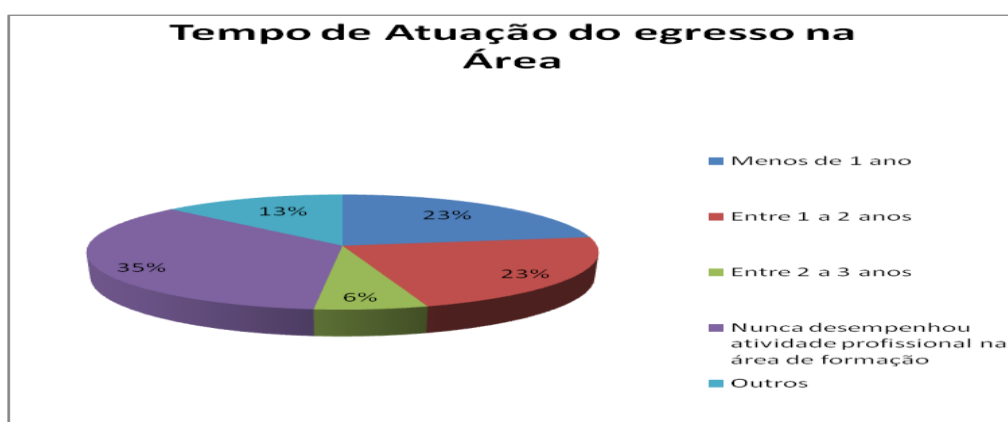


Figura 9 – Tempo de Atuação na área

Infere-se figura 10 que 70% dos egressos, que estão exercendo algum tipo de atividade profissional, estão satisfeitos com o trabalho, 15% declaram indiferentes com relação ao emprego atual, enquanto que os que se dizem insatisfeitos, ou muitos insatisfeitos perfazem um total de 15%.

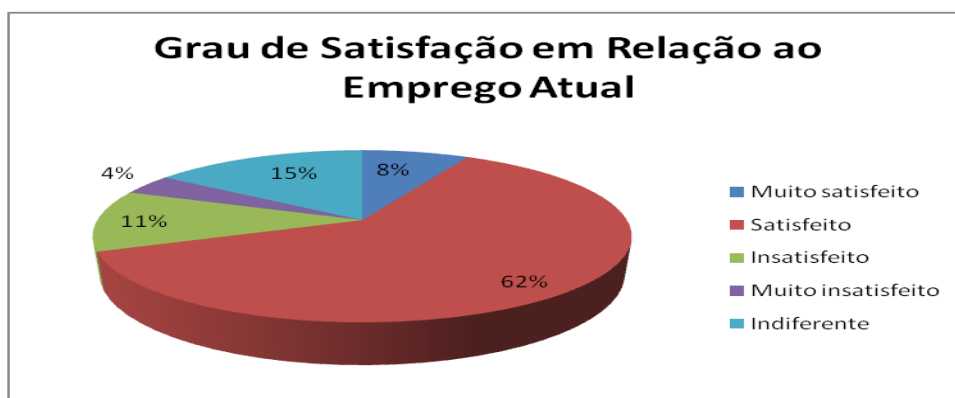


Figura 10 - Grau de Satisfação em Relação ao Emprego Atual

No que tange a carga horária semanal de trabalho, objeto da figura 11, o que se nota é a elevada jornada de trabalho dos ex-alunos do IFB-CPLA (do total de respondentes do questionário, 68% trabalham de 40h a 44h semanais, o que dificulta a continuidade dos estudos e que muitas vezes influencia no quantitativo de egressos atuando na sua área de formação). Percebe-se que a área de atuação do técnico em agropecuária está em constante transformação com as inovações tecnológicas e, conseqüentemente, aqueles que não se qualificarem não irão conseguir inserir-se na área.

Ainda de acordo com a figura 11, nota-se que 23% trabalham até 20h semanais, enquanto 9% declararam que sua carga horária de trabalho é de até 30h semanais.

O índice dos trabalhadores com carga horária superior a 40h é muito elevado, isso impacta diretamente na possibilidade de continuidade de estudos e na requalificação profissional, o que poderia lhes proporcionar melhores oportunidades de emprego, maior renda e conseqüentemente uma maior satisfação na atividade profissional que desempenha.

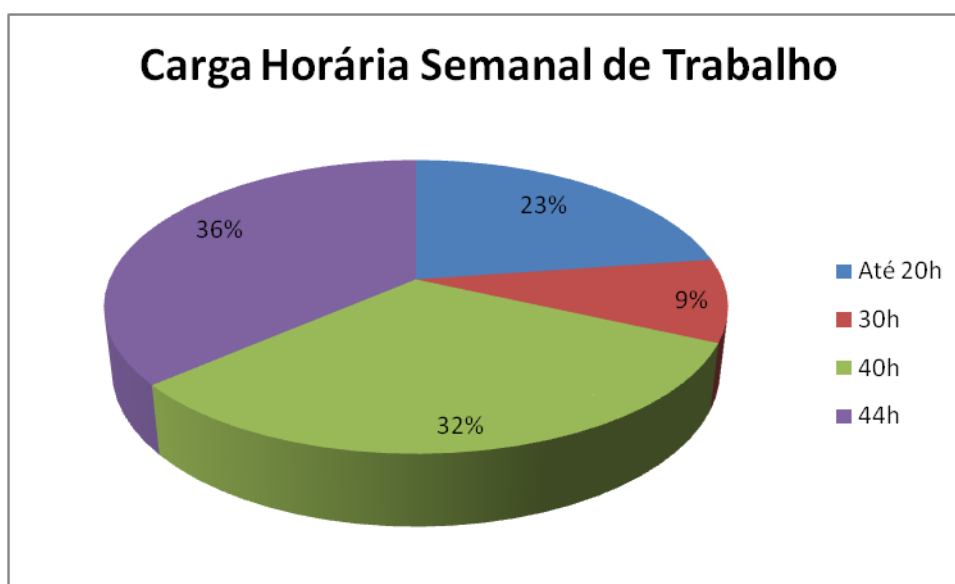


Figura 11 - Carga Horária Semanal de Trabalho

No que se refere à condição dos egressos frente ao mercado de trabalho, ao serem indagados sobre a natureza da ocupação onde estão atuando, as respostas apontaram, na sua maioria, para as empresas do setor privado, sendo esta a maior fonte de empregabilidade.

A figura 12 apresenta a natureza da ocupação profissional dos egressos que participaram desta pesquisa: tem-se que 54% dos respondentes estão empregados com carteira assinada, 21% são autônomos, 21% possuem outro tipo de vínculo profissional, enquanto apenas 4% dos respondentes são servidores públicos.

Essa amostra da natureza ocupacional dos egressos do curso técnico em agropecuária subsequente que concluíram o curso no período compreendido entre 2013 a 2015 vem complementar as análises da figura 11. Como é sabido, os profissionais que desempenham suas atividades laborais em empresas privadas trabalham com cumprimento de metas, o que exige uma permanência maior no trabalho.

Em consonância às respostas dos egressos, verificou-se que a forma de ingresso ou alocação nas empresas privadas é realizada por meio de seleção ou recrutamento, baseada principalmente no currículo, sendo que um pequeno percentual incluiu-se no mercado pela indicação de terceiros ou por concurso público. Essas informações reafirmam a valorização das empresas quanto à formação profissional e às experiências pregressas, quando da seleção de seus empregados.

Conforme aponta Liedke (1997), observa-se um aumento da demanda por pessoal que possui cursos técnico-profissionais para postos de trabalho de cargos intermediários, onde se faz necessária liderança no desempenho funcional.

Por outro lado, tem-se que 21% dos ex-alunos são autônomos, caracterizado pelo empreendedorismo. A maioria trabalha em pequenas propriedades familiares, conseguindo, desta forma, organizar o seu horário de trabalho diário, ou seja, esses trabalhadores produzem de acordo com a demanda diária. Às vezes trabalham com carga horária reduzida, enquanto em tempos de plantio e colheita extrapolam a sua carga horária de trabalho diária.

Para Silva (2005) o empreendedorismo é tido como um fenômeno cultural que leva à criação de empresas, à geração do autoemprego, ao empregado-empendedor. Os autores salientam que este fenômeno levou a educação profissional a promover mudanças em sua proposta formativa, pois se tornou necessário acompanhar as transformações naturais do mercado, as quais passaram a exigir um profissional que mudou do perfil de empregado para o perfil de empendedor.

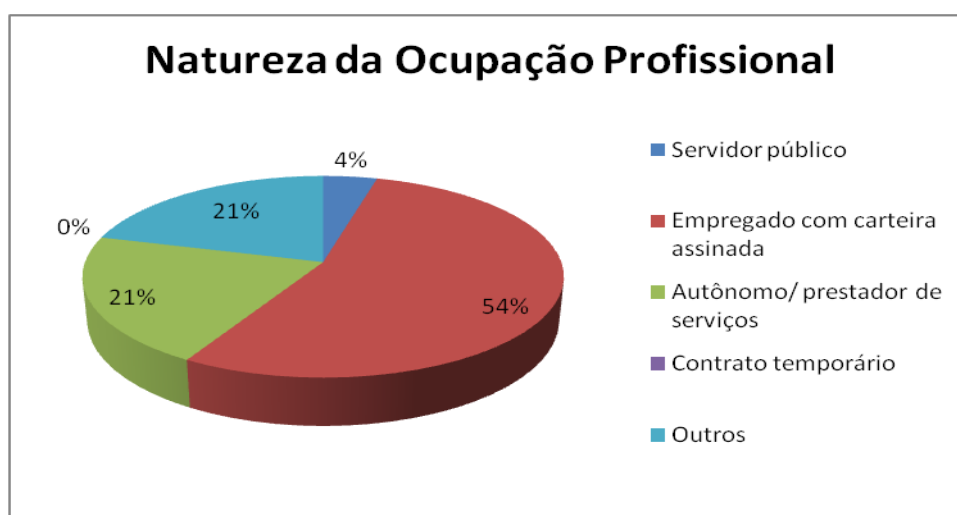


Figura 12 – Natureza da ocupação profissional

Com base na figura 13, percebe-se que 45% dos egressos já exercia atividade remunerada durante o período de realização dos cursos. Mesmo diante desse cenário de dupla jornada, tendo que conciliar trabalho e estudo, estes alunos foram firmes nos seus objetivos e concluíram com êxito o seu curso.

No que tange as experiências profissionais anteriores ao ingresso no curso, Ramos (2002) afirma que a aquisição e a renovação de competências podem ocorrer por meio da educação profissional continuada ou pela diversificação das experiências profissionais e que isso permite o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador.

Muitos destes alunos tiveram que enfrentar grandes desafios para conseguir conciliar trabalho e estudo já que o IFB-CPLA está localizado na área rural da cidade de Planaltina, com poucas alternativas de transporte público coletivo, então os alunos precisavam se desdobrar para conseguir cumprir a dupla jornada entre escola e trabalho.

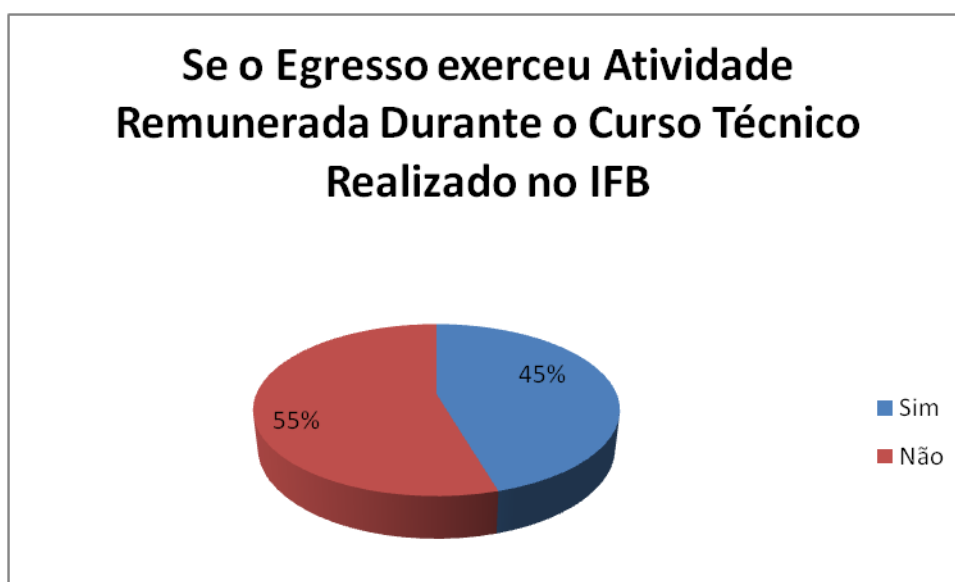


Figura 13- Se o Egresso exerceu Atividade Remunerada Durante o Curso Técnico Realizado no IFB

A figura 14 representa a visão dos egressos com relação a sua remuneração no emprego atual, em que 46% dos respondentes classificam a sua remuneração como abaixo da média, 21% consideram a remuneração como na média, 4% afirmam que a remuneração está acima da média e 29% não sabem ou não quiseram opinar.

Para se alcançar uma boa colocação no mercado de trabalho, com bom salário, é imprescindível que o profissional possua muitas habilidades, criatividade, alto grau de qualificação, com base nos parâmetros estabelecidos pelas empresas.

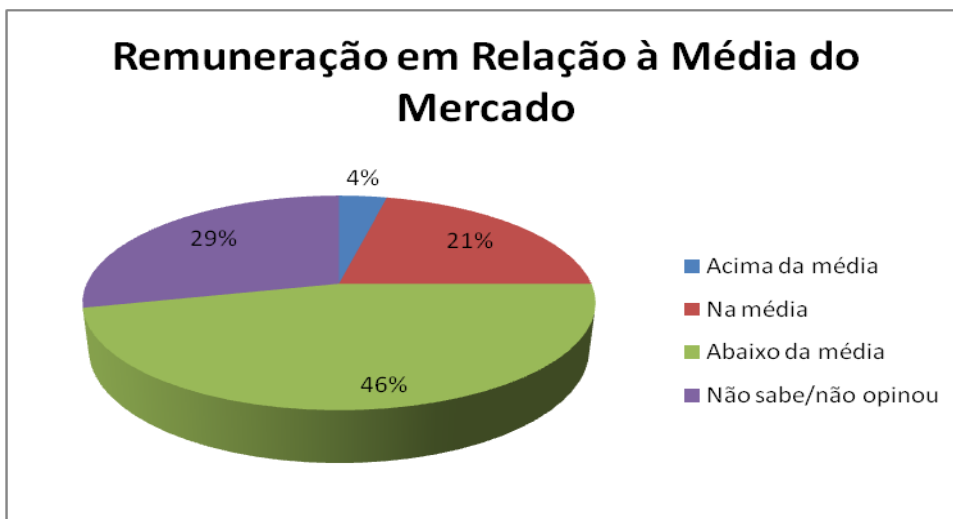


Figura 14 - Remuneração em Relação à Média do Mercado

A figura 15 apresenta a relação entre o trabalho atual do egresso com a área de formação técnica. Dos 64 egressos que responderam ao questionário, 62% atuam em áreas correlacionadas com o curso realizado no IFB-CPLA, 24% trabalham em atividades não relacionadas com a área de formação, enquanto 14% não sabem ou não opinaram se há relação entre a atividade desempenhada e a área de formação.

Quanto à inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos técnicos do IFB-CPLA, conclui-se que a instituição pode contribuir de forma significativa, proporcionando, além do ensino de qualidade, a oportunidade dos egressos ingressarem na vida produtiva, de forma efetiva e não informal.

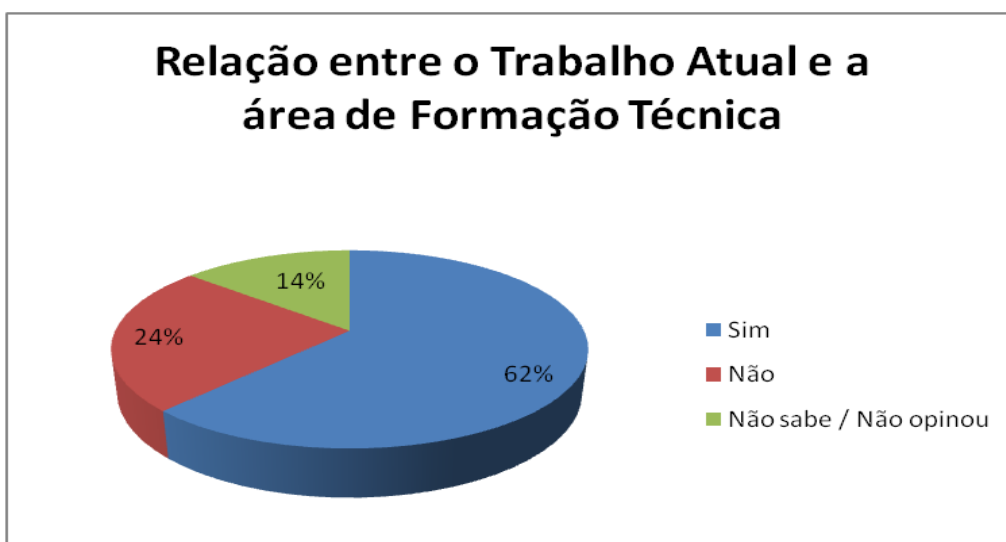


Figura 15 - Relação entre o Trabalho Atual e a área de Formação Técnica

Com base nos resultados obtidos na figura 16, pode-se concluir que 52% dos egressos que participaram desta pesquisa, afirmam que o curso técnico atende parcialmente às exigências do mercado de trabalho, 32% disseram que o curso atende na

integralidade às exigências do mercado de trabalho, enquanto 16% informaram que o curso não atende tais exigências.

Essa é uma questão muito relevante para o estudo em questão, uma vez que, se houvesse na instituição a política de acompanhamento dos egressos, facilitaria a percepção com relação à necessidade de adaptações curriculares para melhor atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Pena (2000) ressalta a importância do acompanhamento de egressos para a verificação da efetividade da aplicação prática do conhecimento adquirido nas instituições de ensino, bem como para a constatação dos motivos pelos quais discentes abandonam o curso ou transferem-se para outras instituições.

Os egressos que estão em busca da inserção no mercado de trabalho podem nortear a instituição com relação ao que é fundamental para que se consiga êxito junto às empresas.



Figura 16 - A capacitação ofertada no curso Técnico em agropecuária corresponde à exigida no mercado de trabalho

6.3 Curso X Mercado de Trabalho

Desde os primórdios dos tempos, no histórico das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência da população e para a organização e o funcionamento das sociedades, além de constituir um instrumento de inserção social.

De acordo com Dereymez (1995), o trabalho é a base para estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascerem práticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida, enfim, determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e

cultural, de cooperação, de solidariedade ou, então, de competição, de lutas e conflitos sociais.

As relações entre trabalho e escola resultam em uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural.

Se atualmente o imaginário social vislumbra a escola como uma instituição que tem por objetivo preparar os jovens para a inserção no mercado de trabalho, nos contextos históricos, a constituição da escola não esteve atrelada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício de comando, do poder e da direção social.

Segundo Bourdieu (1975), no interior de uma sociedade de classes, existem diferenças culturais e, por sua vez, as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, forma de conduta, de valores, etc. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes.

A escola, por sua vez, ignora estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando, em sua teoria e prática, as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural. Assim, a escola, para este sujeito, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante.

Para Bourdieu e Passeron (1975), toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O “poder arbitrário” é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social, simultaneamente.

A formação para o trabalho efetivou-se na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho.

Tem-se que esse tipo de processo de aprendizagem informal, que consiste no domínio de métodos, técnicas e rotinas de tarefas dos diferentes ofícios, constituiu, durante séculos, a única escola de que as classes menos favorecidas dispunham.

A expansão do capitalismo industrial criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para inserção no mundo do trabalho.

As políticas educacionais atuais pautam-se na consideração e valorização da diversidade e na compreensão do papel da educação, tanto na construção da autonomia dos indivíduos e do povo quanto na sua inclusão em condições sociais e econômicas mais elevadas. É constante a necessidade de garantir a viabilização de projetos adequados à diversidade dos sujeitos da educação, com respeito a suas culturas, modos de vida e suas

especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade.

Voltando os olhares para aspectos mais específicos do estudo em tela, vale dizer que o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio, ofertado pelo IFB-CPLA, tem como objetivo central a promoção da integração entre a escola e o mundo de trabalho, formando cidadãos técnicos em nível médio, capacitados para um desempenho ético e profissional e com conhecimentos para o exercício de atividades produtivas que contribuam para o desenvolvimento social da sua região e do país; desenvolver os diversos saberes necessários para a formação humana, alicerçado em uma base sólida científica, humanística, ética e democrática, capazes de construir a qualidade educacional referenciada nos valores sociais que fortaleça o desenvolvimento social e individual do estudante (IFB, 2012).

Dentro desta perspectiva, e utilizando como parâmetro para análise as respostas dos egressos do curso técnico que concluíram o curso entre 2013 e 2015, e ainda considerando o grau de expectativa para atuar na área de técnico em agropecuária, pode-se concluir que, conforme descrito na figura 17, 29% dos respondentes afirmaram ter uma expectativa alta em atuar na área de formação, 29% declararam média expectativa, 36% disseram que expectativa era baixa e 6% informaram serem muito baixas as expectativas.

Entre aqueles que declararam alta e média expectativa, tem-se um percentual de 58% do total de egressos contatados. Pode-se perceber que o ingresso em um curso técnico é encarado por muitos como uma oportunidade de crescimento profissional, que lhes proporcionará emprego e renda.

Muitos dos ex-alunos revelaram que fizeram o curso técnico, principalmente, por necessidade da família. Muitos dos alunos matriculados no IFB-CPLA são provenientes de famílias de baixa renda, que moram em assentamentos, e que para sobrevivência utilizam dessas pequenas áreas agricultáveis para cultivo dos próprios alimentos.

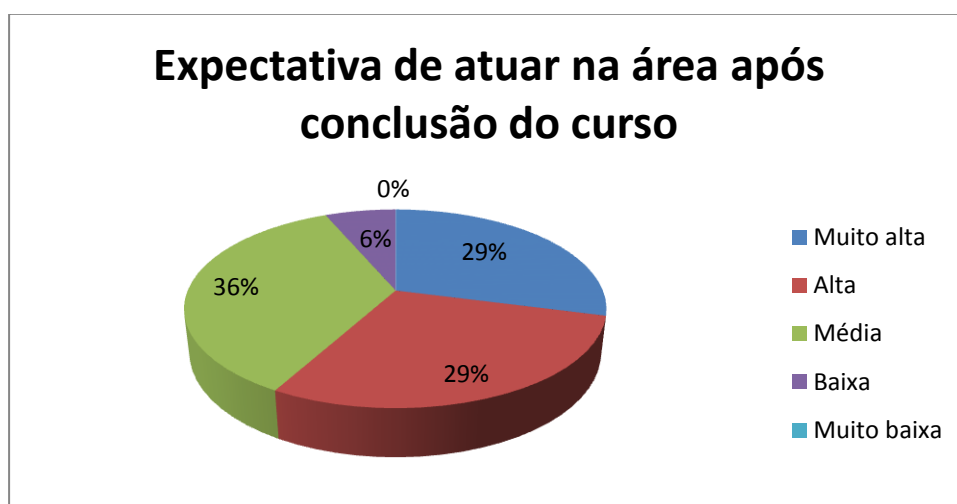


Figura 17 - Expectativa de atuar na área após conclusão do curso

A figura 18 representa a avaliação que os egressos fazem da Instituição de Ensino, 3% consideram muito alto o aprendizado durante o curso, 33% consideram alto, 58% avaliaram como médio a aprendizagem, enquanto 6% avaliaram o aprendizado como baixo.

Inferre-se desta avaliação que o ensino ofertado pelo IFB-CPLA proporciona uma boa formação, sendo necessárias algumas adaptações curriculares para melhorar ainda mais o índice de aprendizagem por parte dos discentes.

A construção de um currículo que permita a competência tecnológica, através de processos reflexivos construídos por meio de interação do aluno consigo mesmo, com os outros, com a cultura e o contexto social, deve ser o verdadeiro desafio da Educação.

Para Perrenoud (1997), não basta reformar os currículos; é preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais e a colaboração entre os professores.

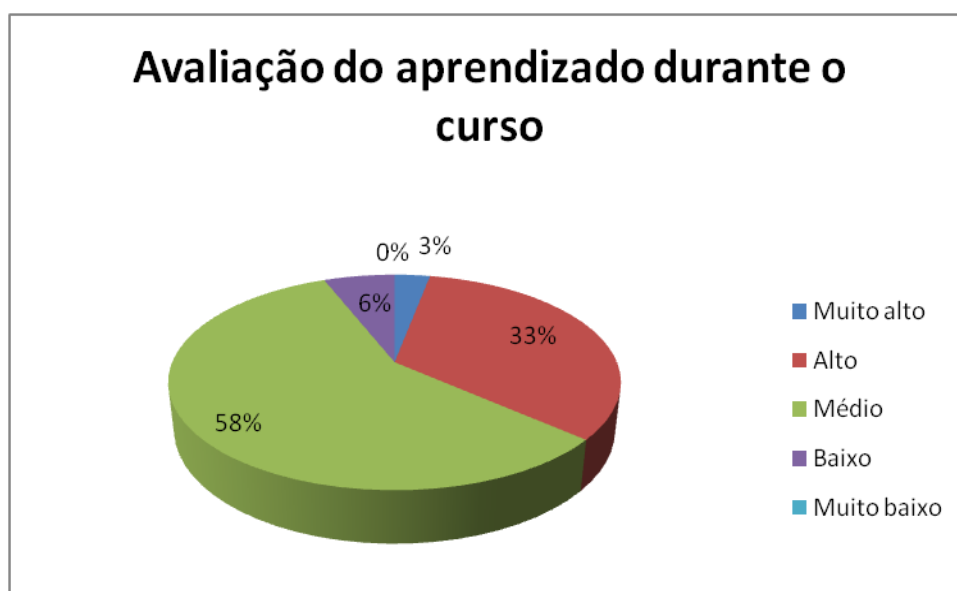


Figura 18 - Avaliação do aprendizado durante o curso

A figura 19 pauta-se nos aspectos relacionados às expectativas e objetivos dos egressos. 27% deles atingiram seus objetivos, 18% não atingiram, enquanto 55% revelam terem atingido os seus objetivos parcialmente.

Para essa avaliação foram considerados fatores como qualidade do curso ofertado, local apropriado para as aulas, laboratórios, bibliotecas e, sobretudo, a inserção no mercado de trabalho na área de formação.



Figura 19 - Os objetivos/expectativas foram atingidos

A figura 20 mostra a visão dos egressos no que se refere à oferta de empregos na área técnica na região. Dos 64 egressos, 21% consideram a região com muita oferta de emprego, 76% afirmam que a região oferece pouca oportunidade de emprego e 3% consideram que a região não oferece nenhuma oportunidade na área técnica.

Os resultados obtidos nesta questão do questionário são um tanto contraditórios, uma vez que o IFB-CPLA está localizado na cidade com maior área rural do DF em extensão, é uma cidade reconhecida pela sua tradicional vocação agrícola e oportunidades de trabalho no campo. O que pode estar havendo aqui é o desencontro entre aquilo que é ensinado no curso técnico e o que o mercado de trabalho realmente demanda.

Partindo deste pressuposto, é que se percebe a necessidade de acompanhamento dos discentes e egressos e, sobretudo, uma maior aproximação com as empresas da região que demandam de profissionais da área de agropecuária.



Figura 20 - Ofertas profissionais na área técnica na região do egresso

Dos 64 respondentes da pesquisa em tela, e conforme aponta a figura 21, o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio é avaliado como ótimo por 24% dos egressos, 40% consideram o curso bom e 36% afirmam que o curso é regular.

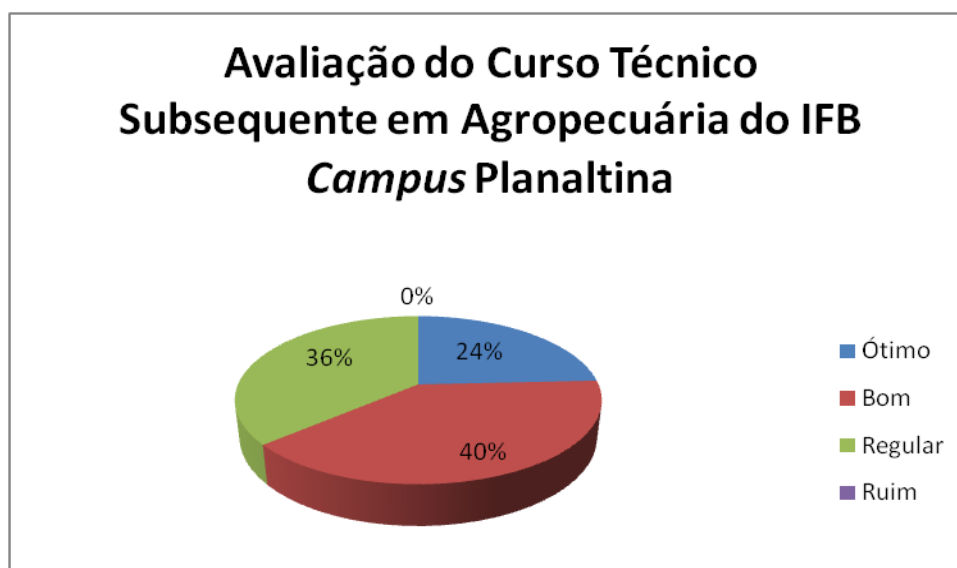


Figura 21 - Avaliação do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB *Campus* Planaltina

A figura 22 é uma representação quantificada de avaliação dos egressos no que remete aos conhecimentos adquiridos como contribuição para a inserção no mercado de trabalho.

Para 47% dos entrevistados, os conhecimentos teóricos contribuíram sobremaneira para sua inserção e/ou atuação profissional, 12% consideram que os conhecimentos foram insuficientes para sua inserção e 41% acreditam que os conhecimentos teóricos contribuíram parcialmente para sua atuação profissional.

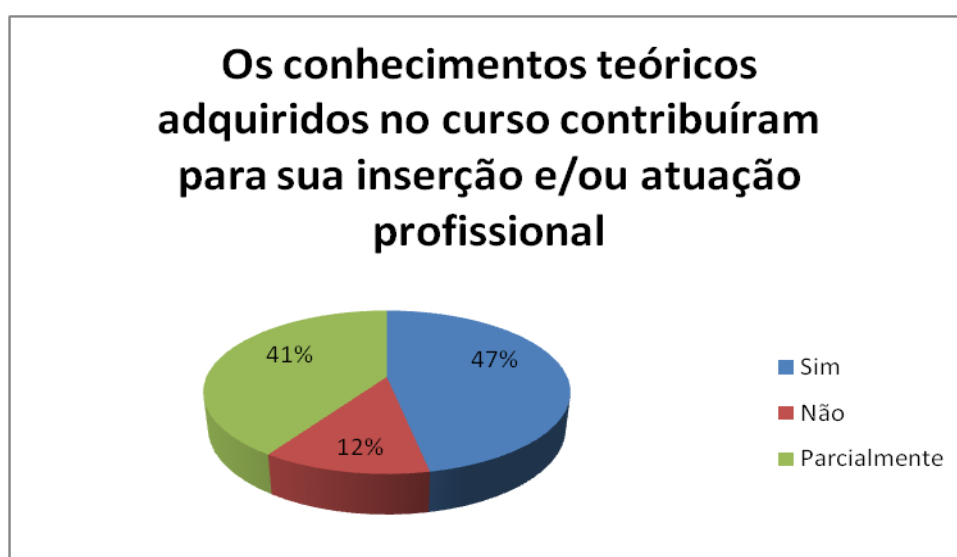


Figura 22 - Se os conhecimentos teóricos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional

Em complementaridade à questão anterior, e ainda considerando a grande importância que têm os conhecimentos práticos em um curso profissional, e, neste caso específico, para o curso técnico em agropecuária, foi questionado aos egressos sobre a contribuição dos conhecimentos práticos para a inserção e/ou atuação profissional.

Conforme a figura 23, dos 64 egressos, 41% afirmam que o curso cumpriu com o seu papel no que diz respeito aos conhecimentos práticos, 12% acham que os conhecimentos práticos foram insuficientes, e 47% consideram que os conhecimentos práticos contribuíram parcialmente para sua inserção e/ou atuação profissional.



Figura 23 - Se os conhecimentos práticos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional

Com relação à avaliação dos docentes que atuaram no curso Técnico em Agropecuária Subsequente, e com base na figura 24, 24% dos egressos avaliam como ótimo o corpo docente, 55% avaliam como bom, 12% avaliam como regular, 6% avaliam como ruim e 3% não sabem ou não quiseram opinar.

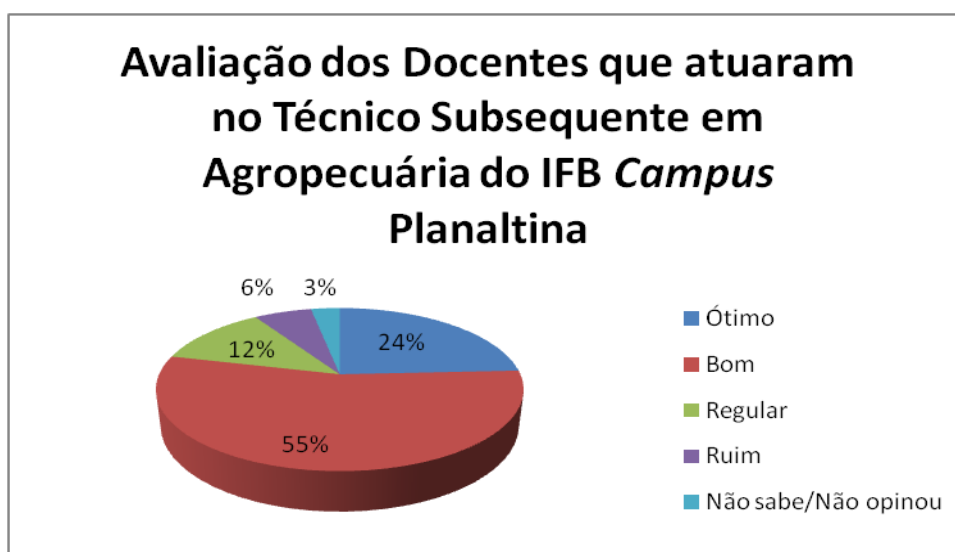


Figura 24 - Avaliação dos Docentes que atuaram no Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB Campus Planaltina

A figura 25 apresenta os índices de dificuldades enfrentadas pelos respondentes para ingressarem no mercado de trabalho. Dos 64 egressos que responderam ao questionário, 35% afirmam ter encontrado dificuldades para ingresso, 30% disseram não ter encontrado dificuldade, enquanto 35% informaram que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho, em sua área de formação.

Quanto a essa questão referente ao acesso ao mundo do trabalho, a concepção e as diretrizes dos Institutos Federais consideram que os mesmos, na construção de suas propostas pedagógicas, “façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais” (Brasil, 2008, p. 28).

Dessa maneira, frente às constantes mudanças institucionalizadas no mundo do trabalho, essas propostas pedagógicas devem contemplar a capacidade de mobilizar vários saberes para a resolução de problemas, o que remete à noção de competências, referenciadas por Perrenoud (1999), como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação.

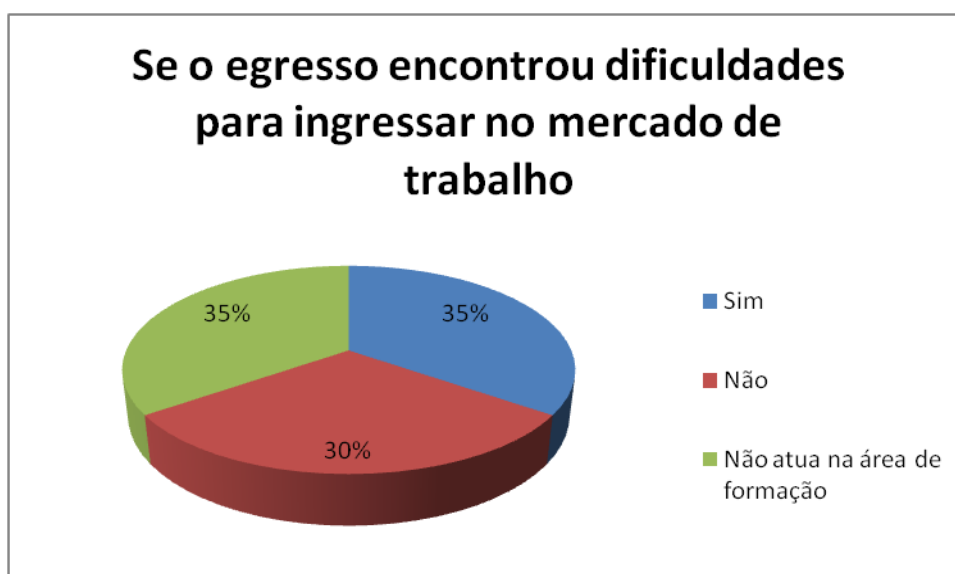


Figura 25 - Se o egresso encontrou dificuldades para ingressar no mercado de trabalho

O estudo buscou ainda saber dos egressos se o curso técnico em agropecuária proporciona uma boa formação para o trabalho. As respostas obtidas foram categorizadas e os resultados demonstram que a maioria dos pesquisados (52%) disseram que o curso técnico oferece boa formação. 9% afirmaram que o curso não oferece boa formação para o trabalho, 8% avaliam como razoável e 31% apontam como necessárias melhorias na perspectiva de ampliação das aulas práticas. Nesses últimos, os inquiridos afirmaram “*Falta aulas práticas*”; “*Deixa a desejar nas aulas práticas a redução da carga horária foi muito*”.

impactante”; “Em partes, falta um pouco mais de prática, pois quando ingressamos no mercado de trabalho o que é necessário é a prática”.

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA OFERECE BOA FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO?	PERCENTUAL DAS RESPOSTAS
Sim	52%
Não	9%
Parcialmente	8%
Falta aula prática	31%

Quadro 4 – Se o curso oferece boa formação para o mercado de trabalho

6.4 Acompanhamento dos Egressos

A escassez de informações sobre o processo que envolve o acesso à instituição, a permanência e o êxito, o desenvolvimento das matrizes curriculares e a trajetória dos egressos na sociedade e no mercado de trabalho têm comprometido uma atuação mais eficaz por parte das Instituições de Educação Profissional.

O acompanhamento de egressos deve ser implementado pela instituição de ensino como uma política que reforça a mediação entre a escola e o mercado de trabalho.

Com base na figura 26, infere-se que 6% afirmaram que houve algum tipo de ação institucional voltada aos egressos, 47% afirmaram não ter tido nenhuma ação institucional para egressos e 47% não souberam informar sobre o assunto.

Dados os números alcançados neste gráfico, faz-se necessário que a instituição pesquisada tome nota da importância de se fazer o acompanhamento dos egressos.

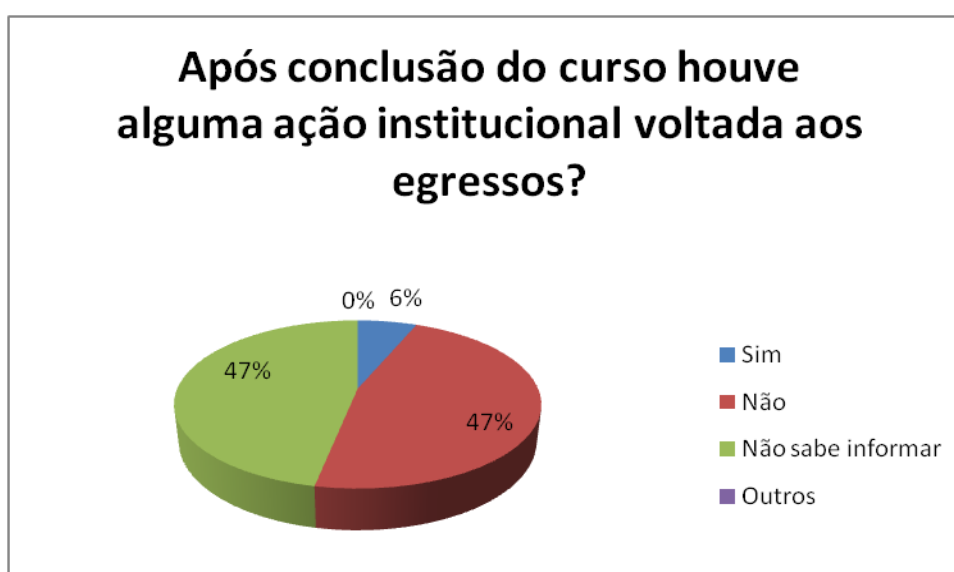


Figura 26 - Após conclusão do curso houve alguma ação institucional voltada aos egressos?

A figura 27 aponta que 81% dos egressos respondentes desta pesquisa consideram importante que o IFB-CPLA faça o acompanhamento dos egressos, enquanto apenas 19% consideram essa ação desnecessária.

O acompanhamento de egressos constitui, pois, uma forma de avaliar os resultados de uma instituição, e, a partir disso, introduzir modificações na entrada de alunos em uma escola ao longo de toda a sua permanência nela, e inserir melhorias contínuas no processo de ensino (Pena, 1999, p. 6)

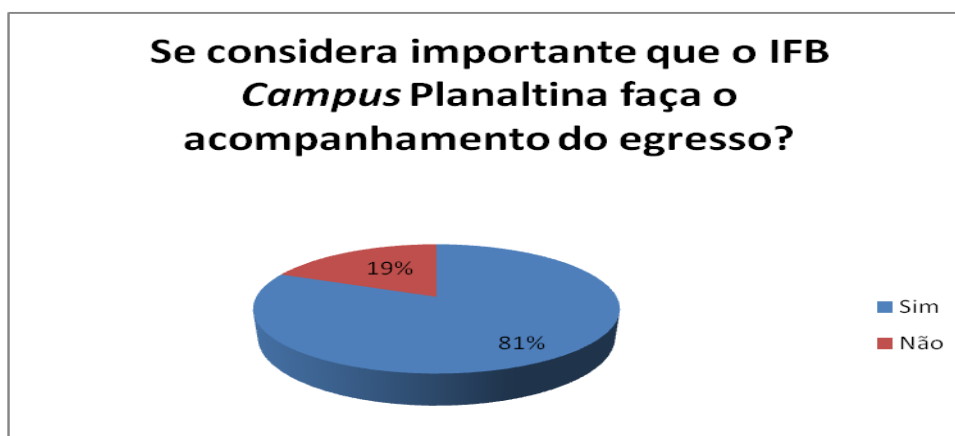


Figura 27 - Se considera importante que o IFB Campus Planaltina faça o acompanhamento do egresso?

6.4.1 Motivos:

Dos sessenta e quatro inquiridos, somente 18 destes apresentaram os motivos que consideram importantes para que o IFB-CPLA realize o acompanhamento dos egressos. Segue a grelha analítica com a transcrição das respostas apresentadas. Para preservar a identidade dos respondentes, estes serão identificados por Egresso 1, Egresso 2 e assim sucessivamente até o Egresso 18.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Motivos relevantes para que a instituição faça o acompanhamento dos egressos?	Melhorias na Instituição, principalmente na oferta do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente.	(...) para buscar possíveis melhoras. (Egresso 1) (...) identificar os pontos de melhorias para aprimorar o curso para os próximos egressos. (Egresso 2) (...) para se superar enquanto escola. (Egresso 3)
	Necessidade de Educação Continuada.	(...) para a necessidade de cursos de aperfeiçoamento e

		reciclagem. (Egresso 4)
	Reconhecer o perfil do Egresso.	(...) para saber a realidade dos estudantes. (Egresso 5)
	Divulgação dos casos de sucesso.	(...) poder incentivar os alunos que estão por vir. (Egresso 6)
	Valorização do egresso pela instituição.	(...) é uma forma de quem tem o interesse. (Egresso 7)
	Acompanhar os Egressos acerca da sua inserção no Mercado de Trabalho	<p>(...) para saber se ele está atuando na área. (Egresso 8)</p> <p>(...) maior divulgação do mercado de trabalho. (Egresso 9)</p> <p>(...) por que alguns alunos concluem o curso sem direcionamento e esse acompanhamento poderia indicar locais para trabalharmos. (Egresso 10)</p> <p>(...) muitas vezes as pessoas quando finalizam o curso ficam sem rumo, se tivesse esse acompanhamento a mais ajudaria. (Egresso 11)</p> <p>(...) para ajudar os egressos a inserirem profissionalmente na área do curso. (Egresso 12)</p> <p>(...) porque é importante ser indicado para a empresa pela escola. (Egresso 13)</p> <p>(...) pra saber o grau de aproveitamento desses, ex-alunos no mercado de trabalho. (Egresso 14)</p> <p>(...) oferta de vagas no mercado de trabalho, ofertas de cursos de menor duração voltados para a área. (Egresso 15)</p> <p>(...) pois ajudaria os recém-formados a ingressar no mercado de trabalho ou até ajudá-los nas próximas</p>

		decisões. (Egresso 16) (...) indicar alunos bons e ruins para o mercado. (Egresso 17) (...) Arranjar emprego. (Egresso 18)
--	--	--

Quadro 5 – Se o considera importante que o IFB-CPLA faça o acompanhamento dos egressos

Percebe-se que os ex-alunos manifestaram-se favoráveis ao acompanhamento dos egressos pela instituição pesquisada. Através do contexto das respostas, pode-se agrupá-las em seis subcategorias, de acordo, com as perspectivas dos egressos.

Nesse estudo, verificou-se a seguinte categoria “motivos relevantes para que a instituição faça o acompanhamento dos egressos”, que foi subdividida por subcategorias, de acordo com o tipo de assunto abordado pelo respondente, tais, como: melhorias na Instituição, principalmente na oferta do curso Técnico em Agropecuária Subsequente, necessidade de educação continuada, reconhecer o perfil do egresso, divulgação dos casos de sucesso, valorização do egresso pela instituição e acompanhamento dos Egressos acerca da sua inserção no Mercado de Trabalho.

Pelas respostas, nota-se que os egressos do IFB-CPLA se sentem abandonados pela instituição após conclusão do curso. Vê-se ainda que muitos deles apostam que o seu sucesso profissional está intrinsecamente ligado às relações entre a escola, o aluno e as empresa.

Ainda sobre essa temática, e de acordo com a figura 28, é possível analisar a frequência para acompanhamento dos egressos pela instituição ora pesquisada. Vê-se que 44% consideram que o acompanhamento deve ser semestralmente, 37% consideram que o acompanhamento deve ser anual, 4% afirmam que o acompanhamento deve ser realizado a cada dois anos e 15% consideram que o acompanhamento deve ser realizado com outra frequência.

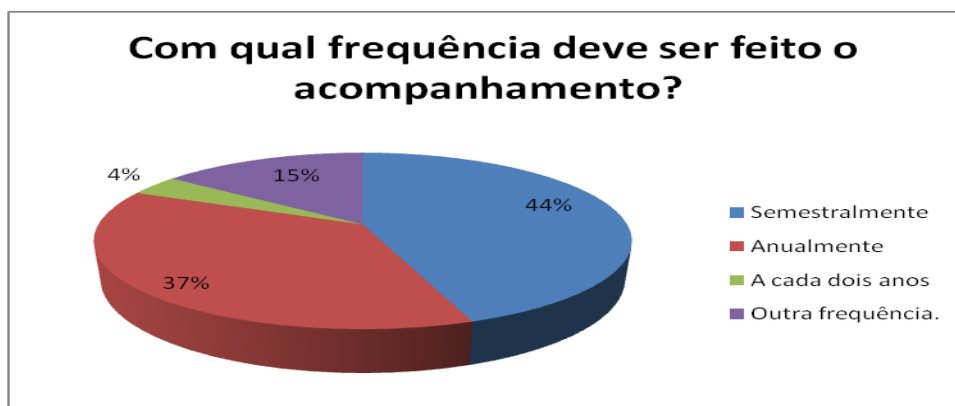


Figura 28 - Com qual frequência deve ser feito o acompanhamento?

7 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A motivação para implantação de um plano para intervenção no IFB *Campus* Planaltina está embasada no resultado da pesquisa realizada com os egressos do Curso Técnico em Agropecuária dos anos de 2013 a 2015, em que 47% dos respondentes informaram que não houve nenhuma ação institucional de acompanhamento dos concluintes do curso técnico e outros 47% não souberam informar sobre algum tipo de ação por parte da instituição. Diante deste cenário, a proposta para intervenção é delineada pela ausência de acompanhamento dos egressos pela instituição pesquisada. Ademais, a relevância do acompanhamento dos egressos remete à necessidade de avaliação institucional, dos processos de acesso à qualidade da formação técnica e tecnológica oferecida e, sobretudo, à necessidade de verificação continuada da adequação das matrizes curriculares às demandas sociais e econômicas.

7.1 Justificativa para o Modelo de Intervenção Sugerida

Dos egressos contatados, 81% consideram importante o acompanhamento dos mesmos pelo IFB-*Campus* Planaltina. Estes acreditam que uma política de acompanhamento de egressos reforça a integração que ora se faz necessária entre a escola e o mercado de trabalho.

A ação de intervenção visa propor um projeto de Acompanhamento de Egressos que contenha, necessariamente, informações que atendam ao mercado de trabalho, a demanda das empresas, permitindo o acesso das mesmas, que absorvem mão de obra proveniente dos cursos técnicos, aos contatos dos alunos formados, analisando as condições em que uma instituição pública de ensino acompanha os alunos egressos de seus cursos técnicos, seguido as diretrizes e exigências do MEC.

Esse acompanhamento, por sua vez, deve avaliar as condições de trabalho e de renda dos profissionais, o seu campo de atuação profissional no mercado de trabalho, a avaliação que ele faz da Instituição e do seu curso agora como egresso e as suas expectativas quanto à formação continuada. Portanto, o Projeto de Acompanhamento de Estudantes e de Egressos busca constituir-se numa ferramenta como fonte de dados e informações para a autoavaliação continuada do IFB-CPLA.

Essa proposta interventiva de acompanhamento de egressos constitui, pois, uma forma de avaliar o desempenho da aplicação de um conteúdo acadêmico na inserção e na vivência do mercado de trabalho, possibilitando uma análise dos sucessos e das dificuldades enfrentadas na carreira profissional. Sendo assim, a relevância desse tipo de intervenção remete à necessidade de conhecimento da trajetória dos egressos e sua inserção no mercado de trabalho.

O sistema de acompanhamento de egressos é regulamentado pela Portaria nº 646/97. Essa Portaria esclarece que as Instituições Federais, especificamente as destinadas à Educação Tecnológica, precisam identificar novos perfis de profissionais e adequar a oferta de cursos às demandas dos setores produtivos. Para isso, precisam criar sistemas de acompanhamento permanente de egressos e estudos de demanda profissional.

São os egressos que sustentam com informações a escola e a sociedade sobre as tendências do mercado, e o acompanhamento de egressos é “um mecanismo que proporciona um quadro fiel do processo de inserção do ex-aluno no mundo do trabalho”, além de permitir uma avaliação de como o profissional vem desempenhando suas atividades (Machado, 2001).

O projeto interventivo de acompanhamento de egressos é de suma importância para o processo de melhoria contínua, abrangendo o estudo de todas as categorias que o termo engloba, permitindo verificar se os objetivos do curso e o perfil profissional dos formados estão de acordo com o que busca o mercado de trabalho. Logo, é certo afirmar também que esse projeto de acompanhamento mais sistemático e efetivo seja uma ferramenta que auxilie na inserção dos egressos no mercado de trabalho, fornecendo informações às empresas, formando um banco com informações pessoais e acadêmicas, facilitando assim a absorção desses profissionais. As instituições de ensino profissional devem intermediar a entrada de seus egressos no mercado de trabalho, porque, assim como existe a mediação da instituição junto às empresas no momento do estágio, o mesmo poderá ser feito no momento do ingresso na vida profissional, através de parcerias estabelecidas com empresas e organizações, públicas ou privadas, que se comprometam com o desenvolvimento potencial dos alunos egressos.

As instituições de ensino técnico e tecnológico têm a obrigatoriedade de se manter atualizadas diante das transformações da atual sociedade globalizada. A interação entre a instituição de ensino e a empresa é um fator fundamental para que o ensino atenda a realidade do mercado, proporcionando um intercâmbio constante entre elas. É diante disso que a instituição deve acompanhar o seu egresso, também dentro da empresa, a fim de obter elementos para poder avaliar periodicamente o seu ensino, mostrando que esse acompanhamento é um mecanismo indispensável no processo de avaliação.

7.2 Objetivos

7.2.1 Geral

Analisar as habilidades e competências previstas nas matrizes curriculares dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*, bem como identificar o grau de aprendizagem técnico-profissional dos egressos, na perspectiva de

criação de mecanismos que permita a contínua melhoria de todo o planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

7.2.2 Específicos

- Identificar o perfil do candidato, fazer o acompanhamento discente durante toda sua trajetória no IFB-CPLA, garantindo o ingresso, a permanência e o êxito;
- Manter atualizado o banco de dados com os registros do estudante, tais como: telefone, e-mail, endereço;
- Criar um banco de dados das empresas que demandam por profissionais da área técnica em agropecuária;
- Destinar um espaço no site institucional para os egressos, com informações sobre vagas de emprego, cursos de extensão, congressos, reciclagens e palestras direcionadas a profissionais formados pela IFB-CPLA;
- Para viabilizar a comunicabilidade com os egressos, utilizar os recursos da mídia eletrônica como ferramenta de correspondência (correios eletrônicos e redes sociais);
- Disponibilizar, no site da instituição, um questionário semiestruturado para aplicar a todos os egressos visitantes;
- Promover encontros periódicos com os egressos para relato de experiências, vivências com o objetivo de integrar alunos, ex-alunos, empresas, comunidade e Instituição.
- Divulgar a inserção dos alunos formados no mercado de trabalho, como fator motivacional para os discentes dos cursos técnicos;
- Avaliar o desempenho da instituição, através da pesquisa de satisfação do formando e do acompanhamento do desenvolvimento profissional dos ex-alunos.

7.3 Metodologia

Para viabilizar a implementação do plano de intervenção no *Campus Planaltina*, serão utilizados como instrumento de recolha de dados os questionários aplicados junto aos egressos dos cursos técnicos. Os questionários serão concebidos de forma semiestruturada, compostos por questões objetivas com alternativas e questões subjetivas com descrições ou opiniões dos inquiridos.

Os questionários serão disponibilizados no portal institucional. O conjunto dos resultados serão sistematizados e apresentados por meio de tabelas e gráficos.

O plano de intervenção no *Campus Planaltina* far-se-á em duas etapas, a saber:

- Primeira etapa: será realizada a análise das expectativas e a realidade dos egressos. O questionário deverá ser encaminhado aos egressos, após um ano de conclusão

do curso, por meio do correio eletrônico. Na hipótese do não retorno do questionário respondido por parte do egresso, a instituição entrará em contato por telefone ou outras ferramentas disponíveis, solicitando a participação na pesquisa.

- Segunda etapa: será disponibilizado, no *site* do IFB, um formulário *online* a ser preenchido por todo e qualquer egresso que visite página eletrônica da instituição. Esse recurso visa garantir um processo permanente de incentivo a participação dos egressos na demanda de informações e a possibilidade de realização de avaliação institucional.

7.4 Estratégias de Ação da Proposta Interventiva

Para alcance dos objetivos propostos pelo programa de acompanhamento de egressos, o IFB deverá desenvolver as seguintes ações:

- Registro de informações para alimentar o banco de dados: consiste em um formulário que deverá ser aplicado aos egressos com o auxílio do Registro Acadêmico (CDRA), que dispõe de telefone, endereço e *e-mail* para proceder a pesquisa, caso não seja realizada presencialmente. As respostas devem ser tabuladas e analisadas por comissão designada para esse fim, para encaminhar às Coordenações de Cursos e Direção Geral e de Ensino. Nesse cadastro devem ser contempladas todas as informações dos ex-alunos, o curso realizado, a atuação no mercado de trabalho, as dificuldades encontradas na profissão, o perfil de profissional exigido pelas empresas, identificação de novos cursos técnicos, graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento.

- Portal institucional: será disponibilizado no *site* do IFB um questionário a ser aplicado a todo egresso visitante. Dessa forma, após a constituição de um banco de dados significativo, estes deverão ser tabulados e analisados por comissão legalmente instituída.

- Correio eletrônico: os egressos terão acesso a um canal de comunicação virtual com a instituição, que poderá ser realizado através da ouvidoria, onde poderão sanar dúvidas, solicitar informações, fazer sugestões ou críticas. O *feedback* será fornecido por um profissional da instituição. Outro canal de comunicação é o *e-mail* institucional.

- Promoção de eventos e difusão de novas tecnologias: uma diversidade de eventos deverá ser ofertado pelo IFB, como palestras, seminários, congressos, fóruns, *workshops*, reciclagens, entre outros, e, para atender à política de egressos, estes eventos serão amplamente divulgados para os ex-alunos, através dos *e-mails* cadastrados. Esses eventos possibilitarão a integração de toda a comunidade escolar.

7.5 Resultados Almejados

Espera-se, com a participação dos egressos nas atividades curriculares e pedagógicas da instituição, uma maior integração entre escola, a comunidade e empresas,

constituindo um espaço de trocas de experiências, proporcionando um aprofundamento nas questões sociais da sociedade envolvida e permitindo maior absorção dos egressos dos cursos técnicos no mercado laboral, bem como a melhoria de condições econômicas e culturais dos envolvidos neste plano de ação interventiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um estudo sobre as relações entre formação discente e inserção de egressos do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio pelo mercado de trabalho, dentro das normativas regulamentadas pelas políticas atuais de Educação Profissional, na perspectiva da relação trabalho-educação, que tem como referência as novas institucionalidades que estão reconfigurando o mundo laboral e as demandas educativas.

A importância do estudo do sujeito egresso, conforme já foi delineado, possibilita uma relação de proximidade entre a escola e o trabalho. Tem-se que o egresso é um agente de fundamental importância para a instituição de ensino; ele funciona como um termômetro, pois através dele a instituição consegue mensurar a formação técnica ofertada, bem como a necessidade de adaptações nas matrizes curriculares, e, sobretudo, como a escola tem desempenhado o seu papel social, enquanto preparadora para as exigências do novo mercado.

As instituições de ensino agrícola devem atentar para os arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade socioambiental. Ao mesmo tempo, devem priorizar o segmento da agricultura familiar e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a agroecológica e os sistemas orgânicos de produção.

Essas instituições devem perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade. De igual maneira, as questões de gênero, geração e de etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos.

Para superação dos desafios impostos nessa nova fase tecnológica, em níveis macrossociais e econômicos, em face ao mundo do trabalho, é de grande valia a oferta da educação profissional em instituição de qualidade, na busca incessante de elevar o nível de qualificação dos discentes, tornando-os sujeitos providos de habilidades e competência para sua inclusão no mercado de trabalho.

O arcabouço histórico, atrelado aos resultados da pesquisa, permitiu aprofundar o estudo acerca das relações entre a formação discente e a inserção no mercado de trabalho, tendo como base as políticas da Educação Profissional.

O Instituto Federal de Brasília - *Campus* Planaltina tem uma tradição na cidade e região do entorno pela sua contribuição na oferta de cursos técnicos de qualidade. Essa

premissa pode ser confirmada pelos resultados obtidos nos questionários que foram aplicados aos egressos que concluíram o curso Técnico em Agropecuária Subsequente, no período compreendido entre 2013 a 2015.

No universo de 121 concluintes entre os anos de 2013 a 2015, foram contatados noventa e seis (96) egressos, sendo que, destes, sessenta e quatro (64) responderam ao questionário, trinta e dois (32) não responderam, um (1) faleceu e vinte e quatro (24) não foram localizados.

O questionário foi elaborado de forma a identificar os mais diversos aspectos pessoais, as experiências profissionais, as relações entre o curso e o mercado de trabalho e ainda sobre o acompanhamento dos egressos, pela instituição de ensino.

No que tange aos resultados obtidos nesta pesquisa, 67% dos respondentes são residentes da área rural, enquanto 33% possuem residência em área urbana. Isso demonstra que a maioria dos alunos que procuram o IFB-CPLA são oriundos de famílias rurais, de baixa renda, como demonstra o Gráfico 4, em que 65% dos respondentes afirmaram ter uma renda mensal de até dois salários mínimos. Percebe-se que depositam nestes cursos técnicos todas as esperanças para alcançar a ascensão social. São comuns também os casos de alunos que estão em busca de profissionalização para cuidar das pequenas propriedades familiares.

Verificou-se ainda, com base nos dados resultantes da aplicação dos questionários, que é considerável o percentual de egressos que, após conclusão do curso técnico, continuam estudando. Essa informação é fundamental, pois, dadas as exigências atuais do mercado de trabalho, é necessária a educação contínua, para que seja possível a constante qualificação ou requalificação profissional.

Em linhas gerais, verificou-se que os egressos demonstraram-se satisfeitos com a aprendizagem obtida a partir da realização do curso técnico. Outro aspecto interessante é que mais de 60% dos egressos estão atuando em áreas correlatas à área de formação.

Outro fator avaliado pelos egressos diz respeito à formação dos docentes que atuam nos cursos técnicos. 79% avaliaram esses profissionais como ótimos ou bons. A única ressalva feita nesse aspecto é sobre o reduzido número de aulas práticas.

Cabe ressaltar que as aulas realizadas fora do contexto de sala de aula são muito significativas, tendo como referência a área do curso, as atividades realizadas nas unidades de produção (UEP), em laboratórios, possibilitam as práticas profissionais, com o objetivo de estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático dos alunos, capacitando-os para a imersão no mercado de trabalho.

Para além das questões já levantadas, ainda como forma de sugestão, foi apontado por alguns respondentes do questionário sobre a importância das visitas técnicas. Para eles, essas visitas deveriam acontecer com mais frequência. Como é sabido, essas atividades possibilitam ao aluno vivenciar o ambiente empresarial, favorecendo a observação prática

dos conhecimentos adquiridos e discutidos em sala de aula. Ressalta-se a importância dessa manifestação dos ex-alunos para uma reflexão e possível adequação na elaboração, organização e/ou reformulação dos planos de cursos institucionais.

Ficou perceptível ainda, através do panorama apresentado, a necessidade de a instituição implementar um modelo de acompanhamento de egressos, pois com a falta de informação e a desatualização dos dados existentes dos ex-alunos torna-se muito complicado um estudo mais profundo sobre a temática proposta.

Do total de respondentes, 47% informaram que não houve nenhuma ação institucional relacionada ao acompanhamento de egressos, e outros 47% não souberam informar sobre qualquer tipo de ação por parte da instituição. Sabe-se que é muito importante esse contato com os egressos, pois é a partir deles que é possível ter a noção do trabalho que vem sendo executado no *Campus Planaltina*.

A relevância desta investigação remete à necessidade de autoavaliação da Instituição, dos processos de acesso à qualidade da formação técnica e tecnológica oferecida. Mas também à necessidade de verificação continuada da adequação das matrizes curriculares às demandas sociais e econômicas.

Diante do cenário apresentado, lança-se a proposta de intervenção social no IFB - *Campus Planaltina*, cuja missão é oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.

Avançando nessa perspectiva de estudo com os egressos do Curso Técnico em Agropecuária, o *Campus Planaltina*, através do acompanhamento sistemático dos egressos, poderia fazer uma análise sobre a formação profissional ofertada, bem como dos planos de curso e do perfil profissional dos seus ex-alunos, para melhor atender as exigências institucionalizadas pelo mercado laboral.

Portanto, percebe-se que os objetivos propostos para realização deste estudo foram atingidos, uma vez que, através desta investigação, foi possível reconhecer o perfil dos egressos do curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio. Ainda levando-se em consideração a importância da problemática levantada nesta investigação, nota-se que os resultados obtidos podem ser essenciais para incentivar e estimular novas pesquisas sobre egressos de cursos técnicos, bem como para difundir o debate acerca da educação profissional.

REFERÊNCIAS

- Alves, N. (2007) Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa. 2007. Tese (doutoramento) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Andrioli, Antonio Inácio. (2007) Trabalho Coletivo e Educação: um estudo das práticas cooperativas do PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas – na região fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007 p.264.
- Azanha, José Mário Pires (2004) Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica, [S.l]: Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>>. Acesso em: 29 julho de 2016.
- Bardin, L. (1997) Análise de conteúdo. São Paulo: Martin Fontes.
- Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
- Beuren, Ilse Maria (2009). Organizadora e colaboradora. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1975) A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil/MEC (2008) Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação, 2008.
- Brasil (2008). Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil (2009). Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em acesso em 19 de julho de 2016.
- Brasil (2010). Ministério da Educação e Cultura. Alta empregabilidade. Retirado de: <http://www.brasil.bov.br/sobre/educacao/ensinotecnico/mercado-de-trabalho/alta>.
- Campello, A. M. B.; Lima Filho, D. L. (2009). Educação profissional. In: Dicionário educação profissional em saúde. Retirado de:<www.epajv.fiocruz.br/dicionario/verbetes>.
- Canali, H. H. B. (2009). A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: Simpósio sobre educação e trabalho, 5. 2009, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.
- CEFET (2008). Plano de Desenvolvimento Institucional – CEFET Campus Planaltina PPI - Campus Planaltina.
- Charlot, B.; Glasman, D. (Org.) (1998). Les jeunes, l'insertion, l'emploi. Paris: PUF.
- Coliman, Geraldo, 2008. Paradigmas da exclusão social. Brasília: Unesco.

- Corominas, E. R.; Isus, S. (1998) Transiciones y Orientación. Revista de Investigación Educativa, v. 2, n.16, P.155 - 184.
- Cunha, L. A (1998). Ensino médio e ensino profissionalizante: da fusão à exclusão. Tecnologia e cultura, [S. l.], Ano 2, v. 2, p. 25- 42, jun./dez.
- Cunha, L. A (2000). O aviltamento do trabalho manual. O ensino de ofícios artesanais e manufaturas no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP.
- Cunha, L. A (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. n. 14, maio/ago 2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação, 2000. Retirado de:
<www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbed14_07_luiz_antonio_cunha.pdf>
- Deluiz, Neise (2004). A globalização econômica e os desafios à formação profissional, em boletim Técnico do Senac, 30, Rio de Janeiro.p. 73-74.
- Dereymez, Jean William (1995) Le Travail-Histoire, perspectives. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubar, C. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: Charlot, B.; Glasman, D. (Org.). Les jeunes, l'insertion, l'emploi. Paris: PUF, 1998. p. 29-36.
- Ferreti. C. J. (2010). Educação profissional. In: oliveira, A. M. C.; vieira, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Freire, Paulo, 1967. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 1970. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 1979. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo, 1991. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- Freire, Paulo, 1993. Política e educação. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo. 1996. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. 148p.
- Gadotti, Moacir, 1995. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo, Publisher Brasil.
- Gil, Antonio Carlos (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gunther, H. (2006) Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão. Revista Psicologia: Teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006, Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.
- Holzmann, Lorena (2000). Notas sobre as condições da mão-de-obra feminina frente às inovações tecnológicas. Sociologias. Trabalho, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 258-271.
- IFB-Campus Planaltina (2012). Plano de Curso. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.Técnico em Agropecuária. Modalidade Subsequente.

- IFB. Resolução nº 008-2012/CS-IFB. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional – PPI do Instituto Federal de Brasília. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/2939_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20RIFB_008_2012%20Aprova%20o%20PPI.pdf. Acessado em 22 de setembro de 2016.
- IFB. Resolução nº 35/2012- CS/IFB. Aprova, ad referendum do Conselho Superior, nova estrutura organizacional do IFB. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/2939_Resolu%C3%A7ao%2035_2012_referendada_11_12_2012.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2016.
- Kuenzer, Acácia Zeneida (1999), Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho, em boletim Técnico do Senac, 25, Rio de Janeiro.
- Leite, Elenice Monteiro, Souza, Francisco Heitor de Magalhães (2002), Centros Públicos de Educação Profissional. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Lemos, M. R.; Vieira, V. M. O. (2010). Educação tecnológica e formação docente: saberes e práticas em foco. Revista profissão docente on-line, Uberaba, v. 10. Retirado de: <<http://www.revistas.uniube.br/index>>.
- Liedke, Élide Rubini (1997). Mercado de trabalho e formação profissional. Revista Brasileira de Educação, n. 4, jan./abr.
- Lima Filho, D. L.; Queluz, G. L. (2005). A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para sistematização conceitual. Educação e Tecnologia – Revista do Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 19-28.
- Lima, F. C. S (2005). O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do trabalhador. In: Souza, A. A; oliveira, E. G (Org.). Educação Profissional: contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE.
- Machado, Antônio de Souza. Acompanhamento de Egressos: Caso CEFET/PR – Unidade Curitiba. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- Magalhães, Hilda Gomes Dutra (2001). A prática docente na era da globalização. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/prof04.htm>>. Acesso em: 11 julho de 2016.
- Manfredi, S. M. (2002) Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Mattar, F. N. (1996). Pesquisa de marketing: edição compacta. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação (2007). O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE.
- Minarelli, J. A. (1995) Empregabilidade: o caminho das pedras. 15 ed. São Paulo: Editora Gente.
- Morin, Edgar, (2001), A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento, 3ª ed. São Paulo, Bertrand Brasil. P. 21.
- Oliveira, Marco A.(2000) O novo mercado de trabalho: guia para iniciantes e sobreviventes. Editora Senac Rio, p. 100.

- Ordoñez, L.J. (2015) Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogia. (Tese de Doutorado). Programa Educación y Sociedad. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Otranto, Celia Regina (2000). A Globalização e a Educação Superior Brasileira. In: Souza, Donaldo Bello de; Ferreira, Rodolfo (Orgs.). Bacharel ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet.
- Pacheco, Elieser (2012); Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, São Paulo, Moderna.
- Pais, J. M. (2005) Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ámbar.
- Patrão, C. N.; Feres, M. M. (2009). Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica (2003-2007). Natal: IFRN.
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Campus Planaltina, IFB. Retirado de: www.ifb.edu.br.
- Peixoto, Adão José (2009), Formação, profissionalização e prática docente, Campinas São Paulo, Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- Pena (1999). Egressos vozes ausentes no processo do estágio curricular. In: II Encontro Nacional de Estágios, 2, 1999, Belo Horizonte. Anais. apresentado na 2ª seção. Belo Horizonte: FIEMG/IEL, p. 3-12.
- Perrenoud, Philippe. (1999) Construir as competências desde a escola, Porto Alegre: Artmed.
- Pinho, A. P.; Bastos, A. V.; Dourado, L. C.; Ribeiro, J. L (2015). A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. Revista de Psicologia, v. 6, n 1, p. 33-47, jan/jun.
- Ramos, Marise Nogueira (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 401-422, setembro.
- Regattieri, Marilza e Castro, Jane Margareth (2009), Ensino Médio e educação Profissional: desafios da integração, Brasília, Unesco.
- Ribas, Maríná Holzmann (2000), Construindo a Competência: processo de formação de professores, São Paulo: Ollho d'Água, p. 36.
- Sacristán Gimeno, J. (1976) Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: MEC.
- Santos, Wildson Luiz Pereira (2006). Formação de Professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/107/157>> Acesso em: 29 jul. 2016.
- Silva, Armando Paulo da et AL (2005). A educação profissional despertando a cultura empreendedora para inovação tecnológica. In: Global Congresso N Engineering And Technology Educacion, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: [s. n.].

- Simões, D. D. R.; castanho, M. E. C. (2009) Ensino técnico colonial à era neoliberal. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, "História, Sociedade e Educação no Brasil". História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas, Campinas. Anais... Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- Turato, E. R (2000). Introdução à metodologia da pesquisa clínico - qualitativa – Definição e principais características. Revista Portuguesa de Psicossomática, [S. l.], v. 2, n. 1, jan./jun.
- Wittaczik, L. S. (2008). Educação profissional no Brasil: Histórico. E-Tech: Atualidades tecnológicas para competitividade industrial, Florianópolis, v. 1, p. 77-86.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Prezado Egresso do Curso Técnico em Agropecuária do IFB - Campus Planaltina,

Estamos realizando uma pesquisa para obtenção do grau de Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto politécnico de Santarém em cooperação técnica com o Instituto Federal de Brasília, cujo objetivo é investigar as relações entre formação discente e a inserção de egressos pelo mercado de trabalho, dentro dos preceitos estabelecidos pelas políticas atuais de Educação Profissional.

Esse questionário foi elaborado na perspectiva de reconhecer o perfil dos ex-alunos da instituição pesquisada. Para facilitar a investigação, o questionário foi dividido em quatro partes, no intuito de aprofundar nas questões de avaliação da formação ofertada pelo IFB no curso técnico, identificar o nível de satisfação com relação ao curso e a instituição de ensino, avaliar a inserção dos egressos do curso técnico em agropecuária no mercado de trabalho e ainda verificar se existe o acompanhamento institucional aos ex-alunos.

As respostas dadas no questionário são sigilosas e os dados coletados serão tratados em conjunto.

Antecipadamente, agradecemos a sua atenção e colaboração com a nossa pesquisa!

EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE DO IFB - CAMPUS PLANALTINA (2013 - 2015)

Parte I – Identificação do entrevistado (Opcional)

Cidade:

Estado (Unidade da Federação):

Telefone:

Formação Acadêmica/Curso Técnico:

Ano de conclusão do curso:

Data de Nascimento:

Sexo: () Feminino () Masculino

Reside em Imóvel: () Rural () Urbano

Renda Familiar:

Parte II - Situação Profissional

10. Atualmente você está:

- a) Trabalhando
- b) Estudando. Qual área?
- c) As duas alternativas anteriores
- d) Nenhuma das alternativas

11. Você atua como técnico em agropecuária?

- a) Sim
- b) Não

12. Há quanto tempo ?

- a) Menos de 1 ano
- b) Entre 1 a 2 anos
- c) Entre 2 a 3 anos
- d) Nunca desempenhou atividade profissional na área de formação

13. Qual o grau de satisfação em relação ao seu emprego atual?

- a) Muito satisfeito
- b) Satisfeito
- c) Insatisfeito
- d) Muito insatisfeito
- e) Indiferente

14. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

- a) Até 20h
- b) 30h
- c) 40h
- d) 44h

15. Qual a natureza da sua ocupação profissional?

- a) Servidor público
 - b) Empregado com carteira assinada
 - c) Autônomo/ prestador de serviços
 - d) Contrato temporário
16. Durante o período de realização do curso técnico em agropecuária ofertado pelo IFB Campus Planaltina você exerceu alguma atividade remunerada?
- a) Sim
 - b) Não
17. Como você classifica a sua remuneração em relação à média do mercado?
- a) Acima da média
 - b) Na média
 - c) Abaixo da média
 - d) Não sabe/não opinou
18. Existe alguma relação entre o seu trabalho atual e a sua formação técnica?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Não sabe / Não opinou
19. A capacitação ofertada no curso técnico em agropecuária corresponde à exigida pelo mercado de trabalho ?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Parcialmente

Parte III- Curso X Mercado de Trabalho

10. Qual foi a sua expectativa em atuar na área técnica após conclusão do curso técnico?
- a) Muito alta
 - b) Alta
 - c) Média
 - d) Baixa
 - e) Muito baixa
11. Como você avalia o seu aprendizado durante o curso técnico?
- a) Muito alto
 - b) Alto
 - c) Médio
 - d) Baixo
 - e) Muito baixo
12. Seus objetivos e/ou expectativas foram atingidos após conclusão do curso?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Parcialmente
13. Na sua região, como são as ofertas profissionais da sua área técnica?
- a) Muita oferta
 - b) Pouca oferta
 - c) Nenhuma
14. Como avalia o curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB Campus Planaltina?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim

15. Os conhecimentos teóricos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

16. Os conhecimentos práticos adquiridos no curso contribuíram para sua inserção e/ou atuação profissional?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

17. Como você avalia os docentes que atuaram no curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFB Campus Planaltina?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Não sabe/Não opinou

18. O curso Técnico Subsequente em Agropecuária proporciona uma boa formação para o trabalho?

Parte IV- Acompanhamento dos Egressos

2. Após a conclusão do curso, houve alguma ação institucional voltada aos egressos?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sabe informar
- d) Outro: _____

2. Você considera importante que o IFB Campus Planaltina faça o acompanhamento do egresso?

- a) Sim
- b) Não
- c) Por qual motivo? _____

3. Em caso afirmativo, com qual frequência?

- a) Semestralmente
- b) Anualmente
- c) A cada dois anos
- d) Outra frequência.