

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO ÁREA DO
CONHECIMENTO DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO**

**O CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE
EM AGROPECUÁRIA DO IFRS – CAMPUS VACARIA/RS: PERCURSOS EM
BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO (2016-2018)**

CAXIAS DO SUL

2022

ROSEMERI BARRETO ARGENTA

**O CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE
EM AGROPECUÁRIA DO IFRS – CAMPUS VACARIA/RS: PERCURSOS EM
BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO (2016-2018)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza.

CAXIAS DO SUL

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A689c Argenta, Rosemeri Barreto

O curso técnico subsequente em agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS [recurso eletrônico] : percursos em busca da profissionalização (2016-2018) / Rosemeri Barreto Argenta. – 2022.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: José Edimar de Souza.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Ensino profissional. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 3. Memória - Ex-alunos. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 377.36

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

ROSEMERI BARRETO ARGENTA

**O CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE
EM AGROPECUÁRIA DO IFRS – CAMPUS VACARIA/RS: PERCURSOS EM
BUSCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO (2016-2018)**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 6 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (Presidente – UCS)

Participação presencial

Dra. Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)

Participação por videoconferência

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (UCS)

Participação presencial

Dra. Isabel Gritti (UFFS)

Participação por videoconferência

Dr. Adair Adams (IFRS)

Participação presencial

AGRADECIMENTOS

A experiência, entendida como um ato prático do cotidiano pessoal, profissional e/ou acadêmico, responsável por novas aprendizagens e novos saberes constituídos sobre algo vivido, individual ou coletivamente, só tem sentido quando ligados à memória coletiva.

Assim, as experiências vividas no período da elaboração desta tese colaboraram na formação de novas ideias, de novos conhecimentos, de novos valores e, conseqüentemente, na permanente construção de minha identidade, que está apoiada na memória dos meus grupos de referência os quais citarei em forma de agradecimento, porém, sem negar suas contribuições na construção da minha história, pois sem eles não haveria memória, tampouco o que preservar.

Início agradecendo aos que me antecederam, dando-me a vida e a oportunidade de caminhar no mundo e escrever estas páginas, portanto, ao meu pai (*in memoriam*), pelo amor aos livros e a arte, mas, sobretudo por saber antes mesmo de mim que um dia eu seria doutora; e à minha mãe, uma lutadora que me ensinou a ser forte e perseverante diante das dificuldades da vida.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos que sempre entenderam a importância da educação na minha vida, especialmente às minhas irmãs e sobrinha: Rosane, que ajudou na transcrição das entrevistas; Rosângela, meu ponto de apoio que me ajuda a manter-me no eixo; e a Luiza, minha sobrinha, pelas suas contribuições na formatação de tabelas e quadros.

Ao meu marido Leandro, que abdicou, junto comigo, de momentos de lazer para a escrita da tese, mas, sobretudo pela forma crível que apoia todas as minhas “empreitadas”. E aos meus filhos, Thamyrys e Eurick, nossos descendentes, amores de nossas vidas... que por vezes, sem fim, me ouviram falar da tese: do tema da tese, do objeto da tese, das dificuldades de escrever a tese, do tempo que preciso para escrever a tese, como fazer a tese, os resultados da tese... Obrigada, meus amores, vocês são minha inspiração e, sem dúvida, o melhor e mais bem construído capítulo da minha história!

Às minhas grandes amigas, Daniela, Ruth, Taciane e Gisele, por estarem sempre junto, mesmo que longe, pois o distanciamento não resume nossa amizade!

Em especial, à Eveline, melhor parceira de trabalho que eu poderia ter na área da pedagogia, pessoa impar que acompanhou toda esta construção e com sabedoria incentivou esse processo! E ao Adair, um humano incrível e um educador a ser seguido! E a todos os amigos e colegas parceiros das empreitadas da vida, que de alguma forma fazem parte das minhas memórias. Gratidão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Edimar de Souza, que com o tempo se tornou uma das minhas pessoas preferidas! Ser humano admirável dotado de conhecimento, de ética, de determinação e de coragem para enfrentar os desafios do fazer profissional, isso tudo pelo seu amor à docência e da sua crença, da qual compartilho, que a educação é o meio primeiro de transformação social.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, cuja didática e conhecimento contribuíram para ampliação das reflexões teórico-metodológicas, para a condução desta tese.

Aos colegas de orientação, pela parceria e que, mesmo distantes por conta da pandemia, próximos em propósito e empatia. Aos colegas de orientação, pelas discussões, trocas de saberes e compartilhamentos teórico-metodológicos. Orgulho desse grupo!

Aos entrevistados, Amaral, Bueno, Neri, Farias e Moraes, pelo tempo dedicado à entrevista. Suas experiências e memórias possibilitaram a escrita da historiografia, não apenas da formação profissional em agropecuária, mas do Campus Vacaria. Obrigada por compartilharem comigo suas histórias!

Ao IFRS – Campus Vacaria, que me permitiu essa experiência, apoiando com a publicização de documentos, dados e estrutura para a realização do estudo. De forma especial, o Registro Escolar, na figura da Paula, que não poupou esforços na busca de documentos para a extração de dados sobre o grupo de egressos do curso Técnico em Agropecuária modalidade subsequente.

Ao Grupo de Pesquisa História, Memória e Imigração (GRUPHEIM) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), que ampliou meu olhar acerca da pesquisa e contribuiu sobremaneira para enriquecer as minhas percepções sobre o objeto de pesquisa.

E, por fim, a todas as pessoas que de maneira direta e indireta contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Minha gratidão e reconhecimento!

*O vento apaga as pegadas das
gaivotas. As chuvas apagam as
pegadas dos passos humanos. O
sol apaga as pegadas do tempo. Os
contadores de história procuram
as pegadas da memória perdida,
do amor e da dor, que não são
vistas, mas que não se apagam.*

(GALEANO, 2016, p. 10).

RESUMO

Esta pesquisa buscou estudar os sentidos da formação profissional para os egressos do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente do IFRS – Campus Vacaria, localizado na cidade de Vacaria (RS), cuja economia baseia-se na produção agrícola e animal. O objetivo principal deste estudo consistiu em investigar como os egressos da primeira turma de formandos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS. Rememoram o seu percurso formativo e a partir de suas memórias identificam as representações e sentidos que foram produzidos no processo formativo entre 2016 e 2018. O recorte espacial e temporal da pesquisa decorre do primeiro curso de agropecuária na modalidade subsequente, o qual foi ofertado e efetivado pelo Campus Vacaria, após a autorização de funcionamento. O Campus Vacaria, instituição de ensino público, surge como uma possibilidade de qualificação técnica profissional, uma vez que na cidade não havia outra instituição semelhante de cunho público. Quanto ao referencial teórico, tem como base a história cultural, a qual contribuiu para a compreensão e análise histórica da educação profissional no Brasil e dos processos inerentes à instituição do IFRS – Campus Vacaria e à produção de cultura presente na instituição e nos processos formativos. A história oral foi utilizada para a construção das fontes orais, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas com cinco egressos do curso subsequente em agropecuária do IFRS – Campus Vacaria. As memórias foram analisadas e cotejadas com outros documentos por meio da metodologia da análise documental compondo a empiria da pesquisa. Esta tese está estruturada em seis capítulos, incluindo as considerações iniciais, que contemplam os aspectos mobilizadores para o desenvolvimento da pesquisa, por intermédio do estabelecimento da relação pesquisador *versus* objeto de pesquisa, e a revisão bibliográfica para fundamentar o estudo. Como resultados, este estudo traz evidências da ressonância da formação profissional na vida dos egressos. Na dimensão social, por meio do estabelecimento e ampliação da rede de negócios, percebe-se que houve o desenvolvimento de vínculo afetivo (amizade, interesses em comum, etc.) a partir do cotidiano institucional, tendo isso sido rememorado coletivamente nas entrevistas. A formação profissional gera um sentimento de pertença profissional com fortes influências na identidade do grupo, nivelados pelo conhecimento técnico. No campo econômico, os resultados são promissores, já que todos os entrevistados atuam na área formativa e ocupam cargos de liderança, quer em empresas privadas, quer investindo em seus próprios negócios, o que tem lhes gerado uma renda mais vultuosa. Infere-se que alguns dos egressos têm se dedicado a aplicar as tecnologias aprendidas durante o curso, o que pode ter contribuído para gerar mais investimentos e lucros a si e às empresas, o que, conseqüentemente, impacta, também, na economia do município de Vacaria, se não pela circulação de moeda, pelo consumo de bens, serviços e insumos, pela ampliação do mercado de trabalho. Ademais, contribuem para a publicização do curso e do IFRS – Campus Vacaria, o qual atrai, cada vez, mais estudantes de outras cidades da região dos Campos de Cima da Serra e estimula a empregabilidade dos profissionais formados pelo IFRS.

Palavras-chave: Educação Profissional. Curso Técnico Subsequente em Agropecuária. Rede Federal de Educação. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Memórias de Egressos.

RESUMEN

El objeto de la investigación fue estudiar el significado de la formación profesional de los graduados del Curso Técnico en Ganadería y Agricultura, modalidad posterior del IFRS - Campus Vacaria, situado en la ciudad de Vacaria (RS), cuya economía se basa en la producción agrícola y ganadera. El objetivo principal del estudio fue investigar cómo los egresados de la primera promoción del Curso Técnico Posterior en Ganadería y Agricultura del IFRS - Campus Vacaria/RS recuerdan su trayecto formativo y a partir de sus memorias identificar las representaciones y significados que se produjeron en el proceso formativo entre 2016 y 2018. El corte espacial y temporal de la investigación parte del primer curso de agricultura y ganadería en la modalidad posterior, ofrecido y hecho efectivo por el Campus Vacaria, tras la autorización de funcionamiento. El Campus de Vacaria, como institución de enseñanza pública, surge como posibilidad de cualificación técnica profesional, ya que no existía ninguna otra institución pública similar en la ciudad. El marco teórico de la historia cultural contribuyó a la comprensión y al análisis histórico de la formación profesional en Brasil y de los procesos inherentes a la institución del IFRS - Campus Vacaria y a la producción de cultura presente en la institución y en los procesos de formación. Para la construcción de las fuentes orales se utilizó la historia oral, a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a cinco graduados del curso posterior de agricultura y ganadería del IFRS - Campus Vacaria. Las memorias fueron analizadas y cotejadas con otros documentos de la metodología de análisis documental que componen la investigación empírica. Esta tesis está estructurada en seis capítulos, incluyendo las consideraciones iniciales, que contemplan los aspectos movilizados para el desarrollo de la investigación, pasando por el establecimiento de la relación investigador versus objeto de investigación, y la revisión bibliográfica para fundamentar el estudio. Como resultados, este estudio aporta pruebas de la resonancia de la formación profesional en la vida de los graduados. En la dimensión social, mediante el establecimiento y la expansión de la red empresarial, se percibe que hubo el desarrollo de vínculos afectivos (amistad, intereses comunes, etc.) a partir de la vida cotidiana institucional, y esto fue recordado colectivamente en las entrevistas. La formación profesional genera un sentimiento de pertenencia profesional con fuerte influencia en la identidad del grupo, nivelada por los conocimientos técnicos. En el ámbito económico, los resultados son prometedores, ya que todos los entrevistados trabajan en el ámbito de la formación y ocupan puestos de liderazgo en empresas privadas o invirtiendo en sus propios negocios, lo que les ha generado mayores ingresos. Se infiere que algunos de los graduados se han dedicado a aplicar las tecnologías aprendidas durante el curso, lo que puede haber contribuido a generar más inversiones y beneficios para ellos y sus empresas, lo que, en consecuencia, también repercute en la economía del municipio de Vacaria, si no a través de la circulación de divisas, a través del consumo de bienes, servicios e insumos, a través de la ampliación del mercado laboral. Además, contribuyen a la divulgación del curso y del IFRS - Campus Vacaria, que atrae cada vez más estudiantes de otras ciudades de la región de Campos de Cima da Serra y estimula la empleabilidad de los profesionales graduados por el IFRS.

Palabras clave: Educación profesional; Curso Técnico Subsecuente en Agricultura y Ganadería; Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Memorias del Graduados.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IFRS – Campus Vacaria (2012 a 01/2016)	24
Figura 2 – Construção da sede do IFRS – Campus Vacaria.....	25
Figura 3 – Bloco administrativo (2016)	25
Figura 4 – Esquema de indicação das entrevistadas.....	43
Figura 5 – Mapa de localização de Vacaria no Rio Grande do Sul.....	52
Figura 6 – Mapa da região dos Campos de Cima da Serra/RS.....	52
Figura 7 – Caminhos dos Tropeiros	54
Figura 8 – Construção da Catedral Nossa Senhora da Oliveira (1919).....	58
Figura 9 – Catedral Nossa Senhora da Oliveira (2021).....	59
Figura 10 – Escola Estadual Pe. Efrem: Primeiro Grupo Escolar de Vacaria.....	64
Figura 11 – Escolaridade da população e taxa de analfabetismo (2010)	67
Figura 12 – Oficina de Marcenaria na Escola de Aprendizes do Pará	74
Figura 13 – Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, em 1923.....	75
Figura 14 – Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (1910).....	76
Figura 15 – Gabinete do primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	76
Figura 16 – Turma de alunos da Escola de Aprendizes Artífices – Curso Primário.....	77
Figura 17 – Unidades federais de educação no território brasileiro	92
Figura 18 – Unidades federais no território do Rio Grande do Sul.....	94
Figura 19 – Quantitativo de institutos federais por estado	95
Figura 20 – Mapa de localização dos <i>campi</i> do IFRS	96
Figura 21 – Equipe de trabalho do IFRS – Campus Vacaria (2016).....	103
Figura 22 – Mudança e preparação do campus para recepção dos estudantes.....	103
Figura 23 – Imagens da sede do Campus Vacaria (2017).....	108
Figura 24 – Mapa geográfico da área do IFRS – Campus Vacaria	109
Figura 25 – Representação gráfica da organização curricular.....	126
Figura 26 – Visitas técnicas do Curso Técnico em Agropecuária.....	128
Figura 27 – Indicadores de permanência e êxito e os valores ideais.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas em comparação com o quantitativo de auxílios no período de 2015 a 2021	115
Gráfico 2 – Indicadores de permanência e êxito do IFRS ano 2016	135
Gráfico 3 – Índices de Permanência e Êxito dos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária da modalidade subsequente de 2016.....	137
Gráfico 4 – Presença da intergeracionalidade	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de cursos do IFRS – Campus Vacaria (2016).....	26
Quadro 2 – Número de trabalhos selecionados para uso na pesquisa	38
Quadro 3 – Perfil dos egressos participantes desta pesquisa.....	44
Quadro 4 – Marco Legal da Educação Profissional.....	48
Quadro 5 – Marco Legal Institucional.....	49
Quadro 6 – Matriculados na rede pública de ensino em Vacaria	66
Quadro 7 – Marco jurídico da Política de Educação (1930-1940)	79
Quadro 8 – Marco jurídico da Política de Educação (1960-1982)	83
Quadro 9 – Marco Jurídico da Política de Educação Profissional (1988-2017).....	86
Quadro 10 – Infraestrutura do Campus Vacaria.....	104
Quadro 11 – Quantitativo de auxílios do Campus Vacaria	115
Quadro 12 – Matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária (subsequente).....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AE	Assistência Estudantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APESCCS	Associação Pró-Ensino Superior dos Campos de Cima da Serra
APNP	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
ASAV	Associação dos Engenheiros Agrônomos de Vacaria
ASPHE	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
ATAV	Associação dos Técnicos Agrícolas de Vacaria
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIAAPE	Comissão Interna para Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes
CIC	Câmara de Indústria, Comércio Agricultura e Serviços
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCAMP	Conselho de Campus
CONSUP	Conselho Superior
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
EAD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FALEV	Faculdade de Letras e Educação de Vacaria
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FEE	Fundação de Economia e Estatística

FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisas Agropecuárias Nordeste
FUCS	Fundação da Universidade de Caxias do Sul
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GRUPHEIM	Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória
GTPAE	Grupo de Trabalho Permanente em Assistência Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PID	Política de Ingresso Discente
PME	Plano Municipal de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEJA	Programa de Educação para Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RS	Rio Grande do Sul
RV	Reserva de Vagas
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA CULTURAL PARA ESTE ESTUDO	29
2 MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL: PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	37
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES DE CONTEXTO	51
3.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VACARIA: RELAÇÕES COM A ÁREA AGROPECUÁRIA.....	52
3.2 SISTEMA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE VACARIA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....	61
4 INTERSECÇÕES ENTRE ESTADO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	71
4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....	72
4.2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO PAÍS E NO RIO GRANDE DO SUL.....	91
5 CAMPUS VACARIA: O ESPAÇO, O TEMPO E AS MEMÓRIAS	99
5.1 IFRS – CAMPUS VACARIA E AS CORRELAÇÕES DE FORÇAS QUE O INSTITUIRAM	100
5.1.1 Coordenadoria de assistência estudantil	113
5.1.2 Núcleo de ações afirmativas.....	116
5.2 AS MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES COM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	119
5.3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO.....	130
5.3.1 Motivações e necessidades da formação profissional.....	141
5.3.2 Relações entre a formação e o campo de trabalho	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	164

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	179
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EGRESSOS.....	183

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As possibilidades estão dadas na realidade, mas não são automaticamente transformadas e alternativas profissionais. Cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las, transformando-as em projetos e frentes de trabalho

(IAMAMOTO, 1998, p. 21).

Inspirada pela formação acadêmica em Serviço Social, que se particulariza pela intervenção nas expressões da questão social, por meio das políticas públicas, e na trajetória profissional na área da educação, que a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes do IFRS - Campus Vacaria foi aguçada, uma vez que essa ou essas realidades/histórias implicam, também na constituição da identidade do campus e da formação promovida por meio dele.

A formação profissional em Serviço Social coaduna com a luta intransigente por justiça social e acesso incondicional a direitos sociais básicos, dentre os quais a educação é política central.

A questão social tem na desigualdade social sua expressão mais dura, fazendo-se presente com maior ou menor intensidade na vida daqueles que vivem do trabalho, especialmente o trabalho não especializado. Por outro lado, essas mesmas expressões da questão social podem se transformar em resistência, quando da tomada de consciência por meio de formações sociais, gerando denúncias e exigências de novas formas de proteção social.

Isso se evidencia na vida de muitos jovens, como eu, da década de 1980, época em que as políticas sociais eram seletivas, de pouca ou nenhuma efetividade, de cunho paternalista e assistencialista no jogo estabelecido pelo poder dominante, sobretudo a educação básica e superior, as quais não contavam com uma rede federal de educação.

Na conjuntura de política liberal, até o final dos anos 1980, as intervenções do Estado estavam associadas ao processo de industrialização, não se definindo como intervenções compensatórias ou redistributivas, mas de organização do mercado nacional que, ocasionalmente, por força das pressões sociais dos grupos ocupacionais, estabeleciam uma nova política social e/ou ampliavam algum programa já existente, quase sempre voltado para a habilitação e/ou reabilitação da classe operária. Como exemplo, as leis trabalhistas, a ampliação do atendimento do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) aos não contribuintes, a

ampliação da rede de ensino técnico profissional, o estabelecimento de novas linhas de financiamento estudantil, entre outros, dando a entender que as políticas mais básicas tinham a função exclusiva de atender as demandas do capital, sobretudo de manter a classe trabalhadora sob controle. Essas lutas, configuradas como contra-hegemônicas nas relações de poder, compunham, por vezes, novas possibilidades de construção de consensos entre estado e sociedade.

Nessa conjuntura, a minha trajetória pessoal e profissional foi sendo construída de forma desafiadora, sobretudo de resistência ao instituído. Considerando isso, cabe citar Paulo Freire (2003, p. 61), que diz que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma, que num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” Assim, ingressei no curso de Serviço Social, a princípio, motivada pela intenção de superar as desigualdades incorridas em minha história e, de forma ingênua, contribuir com outros na superação de suas dificuldades.

Concluí a graduação em 2004, diuturnamente, com a ajuda do Financiamento Estudantil (FIES) o que possibilitou a participação em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão durante o curso superior, com bolsa de estudo institucional e do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) com recursos provenientes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Em 2006 já contava com o título de Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Essa narrativa contribui para exhibir as contradições existentes na sociedade capitalista, a julgar que, ao mesmo tempo, que produz condições para o pleno desenvolvimento das forças produtivas, como é o caso do FIES e bolsas de estudo, mantém a concentração da riqueza sob o domínio do capitalista (IAMAMOTO, 1999, p. 28). É esse o ponto paradoxal das políticas sociais públicas (saúde, assistência social, educação), que afeta e é afetado pela produção de saber e que está entre a consciência e alienação de classe, entre a subserviência e dignidade, entre justiça e injustiça, autonomia ou dependência.

Mesmo entendendo que no âmbito de uma sociedade as políticas sociais públicas não são meios únicos para o enfrentamento da desigualdade social, elas têm o seu peso ao assumir o papel de agente para a mudança e/ou transformação, especialmente aquelas que envolvem métodos participativos, dialógicos e críticos e possibilitam que o sujeito – inserido em um contexto sociocultural – interaja com o meio e incorpore as informações oferecidas por ele, de acordo com suas necessidades e interesses, garantindo a construção de identidade e sentimento de pertença.

A política de educação apresenta essas características, embora não possa sozinha ser considerada a panaceia que resolverá todos os problemas de ordem social, política e/ou econômica dos seus usuários, tampouco garante a inserção no mercado de trabalho, que exige cada vez mais qualificação e polivalência profissional.

Ao longo dos 17 anos atuando como assistente social, oito foram dedicados diretamente à educação. Primeiramente, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) como docente do curso superior de Serviço Social; posteriormente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) como Técnico-Administrativo em Educação (TAE) na área do Serviço Social, no setor de assistência estudantil, concomitante à tutoria no Curso de Ensino a Distância (EAD) de Serviço Social no Centro Universitário Internacional (UNINTER) – Polo Vacaria.

Nos contextos da educação, a escola surge, portanto, como uma instituição social que produz seus próprios conhecimentos, práticas e culturas que influenciam e criam sentido de coesão social e sentimento de pertença, caracterizando a comunidade, os hábitos e os costumes, que passam a compor parte da vida de um grupo social ligado a essa instituição, assim como se relacionam à cultura expressada na e pela escola (MAGALHÃES, 1998). Como toda e qualquer instituição, devem ser reconhecidas como um lugar que tem vida e, por isso, com poder de materializar e transformar, em práticas, decisões políticas, econômicas e sociais.

Nesse entendimento, a área da educação é multifacetada por dimensões do ser social, que se fazem presentes na construção de identidade. Assim, se defende que a educação em sua forma e definição pode ser entendida pelos aspectos da capacidade pedagógica, impressa na simbiose ensino/aprendizagem, como pelas dimensões do ser social que decorrem das relações que se estabelecem, evidenciando os traços subjetivos dos sujeitos, considerando seu saber, sua história, sua experiência, seus conflitos, ideologias, desejos e crenças, como também os contextos locais e regionais dos quais participa.

Na linha de pensamento de tradição marxista, Gadotti (2012, p. 26) aproxima esse conjunto de aspectos à pedagogia da *práxis*, cuja teoria “procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, os explicita, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética” por perseguir objetivos sociais com poder de transformação, pois “considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na mesma medida em que transforma o mundo”. Essa pedagogia, embora não refute a cultura escolar, dá ênfase no compromisso da escola em objetivar uma educação não apenas de fins pedagógicos, mas também social.

As instituições de ensino, independentemente do olhar que damos, são redutos, embora não únicos, de conhecimento que mobiliza para o desenvolvimento humano, social e institucional, pois a escola se faz na transversalidade dos saberes dos estudantes, com educadores, comunidade e influência da cultura social, esta entendida aqui como o conjunto de traços característicos do modo de vida de um grupo, comunidade ou sociedade (DOLL, 2002).

Consoante esse viés, Souza (2019, p. 57) refere que:

O ser humano é um ser histórico que acumula conhecimento e, através da aprendizagem, o sujeito se integra à cultura e garante sua semelhança, sua continuidade. A cultura é como uma teia de significados que busca interpretar os mais diferentes significados produzidos pela ação humana, desvelando ou interpretando as expressões sociais enigmáticas manifestadas.

O autor considera o valor social da educação como um processo dialético que implica a todo o sujeito a troca de conhecimentos e saberes contínuos, que são os que promovem o próprio desenvolvimento pessoal, social e institucional. Os sujeitos em situação de diálogo ampliam as percepções sobre a realidade, oportunizando colocarem-se diante de possibilidades ainda não percebidas e estabelecer uma relação horizontal e igualitária ante o objeto a ser transformado. Ou seja, no exercício da ação transformadora, o sujeito entra em contato com a realidade e, na relação crítica com o real, maximizado pela ação pedagógica, repensa a teoria, revê a si mesmo e volta para a ação, com um ímpeto teórico e metodológico inovador e criador (SOUZA, 2019).

O conjunto de operações que integram os sujeitos ao processo interativo e comunicativo de educação – alicerçada em princípios pedagógicos – deve ser encarado como uma produção contínua dos seus saberes e aptidões e da sua capacidade de discernir e agir, levando cada sujeito envolvido no processo a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto cidadão mandatário de políticas sociais.

Souza (2019, p. 58) acrescenta que “a aprendizagem é algo que atravessa em diferentes sentidos um corpo que manifesta desejos [...]. É pelo corpo que ocorre a apropriação do conhecimento, pela interação com o meio que se coordenam os movimentos e constitui-se uma identificação comigo mesmo”. Coaduna-se a ideia de que o sujeito também se constrói na interação com o outro, num determinado tempo e espaço, marcado pela cultura de um grupo ou comunidade, que inclui um todo complexo de conhecimentos, experiências, comportamentos, valores, crenças, arte, linguagem e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Isso remete a instituições escolares como construções sócio-históricas desenvolvidas pela relação social dos participantes numa cultura ou sociedade particular; e, ainda envolve questões objetivas e subjetivas que se inscrevem nas estruturas do inconsciente, gerando experiências individuais e coletivas, as quais carecem de aprendizagem continuamente, pois, à medida que se processa o novo, propulsionam-se as mudanças necessárias à continuidade.

À atuação na educação profissional, que demanda a relação direta com os estudantes, muitos questionamentos são mobilizados cotidianamente, especialmente aqueles afetos aos estudantes. Esses questionamentos são úteis, no cotidiano profissional, de um lado, para identificar as expressões da questão social em que estão sujeitos os estudantes, na medida em que dão suporte aos processos de intervenção do Serviço Social. De outro, contudo, esse processo de conhecimento instiga à pesquisa sobre a oferta de educação profissional promovida pelo IFRS – Campus Vacaria, especialmente por meio dos cursos técnicos na modalidade subsequente ao ensino médio, cujo público expressa o desejo de busca pela qualificação, seja para inserção melhor remunerada no mercado de trabalho, seja para qualificar seus processos de trabalho.

Nesse sentido, o processo de formação pode ser também considerado um ato de resistência à questão social que tem na desqualificação profissional uma das suas expressões. A desqualificação, entendida por Paugam (2003) como espectro da exclusão social, tem efeitos multidimensionais expressos socialmente pelo desemprego e subemprego, pela precarização nas relações contratuais, o que gera precariedade econômica e social, instabilidade à vida social, fragilização nas relações sociais, enfim, influencia as múltiplas formas de sociabilidade.

A problematização sobre Educação Profissional sugere que os egressos dos cursos técnicos busquem formação¹ profissional, inicialmente, de forma objetivada, seja para se qualificar, e com isso atender suas necessidades básicas de sobrevivência, seja para atender a lógica capitalista, a qual pressupõe superar sua condição de subalternidade. No entanto, supõe-se que com o desenvolvimento de sua participação em cursos técnicos, seus interesses são subjetivados, visto a ampliação das suas percepções das dimensões social, cultural e política, que envolvem o processo educativo, estimulando-os a partilharem seus processos educacionais por meio das suas práticas. Por outro lado, o desafio não está nas ações individuais, mas nas

¹ Neste estudo, será utilizada a expressão *educação profissional* como tratamento dos meios (política de educação, instituições de ensino, projetos pedagógicos, base curricular, etc.), para alcançar um fim, aqui tratado como formação profissional. Desse modo, o objeto deste trabalho é o resultado dessa relação, sem desconsiderar os aspectos do contexto.

ações integradas, as quais assumem novas formas de expressões em conhecimentos refletidos a partir da visão e análise conjunta de um todo composto por muitos aspectos.

A formação profissional, portanto, pode ter significado maior do que sucesso profissional. Com um bom emprego, um salário mais alto ou com um investimento empreendedor, outras representações podem surgir. As múltiplas relações sociais e educacionais podem evocar nos estudantes a criação de um senso de autonomia e justiça social, isso porque a educação mobiliza não apenas para o conhecimento de conteúdos previamente definidos, como também para uma ciência sociocrítica capaz de promover mudanças no contexto social, político e cultural. A instituição educacional se faz na transversalidade dos saberes dos estudantes com educadores e comunidade que influenciados pela cultura social, produzem nova cultura e novos saberes.

Na sociedade contemporânea, três concepções envolvem o tema formação e que perpassa pelo conceito de *formação profissional*. O primeiro, mais amplo de domínio filosófico, infere sobre a concepção do ser homem e no desenvolvimento de sua humanidade por meio das relações sociais. Savater (2000, p. 1), ao tratar do assunto, refere que “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”. Nossa humanidade, segundo ele, necessita de confirmação, exige esforço próprio e estabelecimento de relações sociais, pois são a partir da relação com o outro que nos contagiamos para humanidade.

O segundo está atrelado aos processos de desenvolvimento econômico e produtivo, que envolvem *a priori* a preparação para o mundo do trabalho, se resumindo na obtenção de conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções, sem promover a mobilidade para a obtenção de grau superior. Aqui o conceito remete à formação de modo utilitário, e o trabalho enquanto categoria recebe tratamento de objeto.

O terceiro é voltado para a formação integral, isto é, diz respeito a uma formação voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano. Nessa perspectiva, considera as múltiplas dimensões da realidade, que, por sua vez, compreende o trabalho, a ciência, o social, o político, o econômico e o cultural.

A formação integral não descarta o trabalho, mas coloca-o como princípio pedagógico. Frigotto (2018) argumenta que a formação técnica, na perspectiva integral, não significa aprender fazendo, nem representa sinônimo de formar para o exercício do trabalho; é, antes, compreender o ser humano como produtor de sua realidade, como sujeito que dela se apropria para transformá-la. Somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade e temos no ambiente educacional uma mediação do indivíduo com a realidade. No entanto, essas concepções são

objetos de disputas societárias, que, a depender da correlação de forças e de poder, podem influenciar culturalmente uma sociedade.

Tardif (2012) contribui com a discussão ao analisar as relações entre os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho. O autor argumenta que os fundamentos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem não se reduzem ao sistema cognitivo, tampouco acontece de forma independente do contexto ou da história que envolve o indivíduo. Os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais, por envolverem experiências de vida e, por meio delas, os sentidos e representações são formados. Sociais por envolverem saberes já construídos na interação com outros indivíduos e grupos sociais, sendo “*adquiridos em tempos diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão [...]” (TARDIF, 2012, p. 104, - grifos do autor). E pragmáticos, por se tratarem de saberes profissionais intrínsecos ao trabalho, enquanto categoria da prática, e ao trabalhador, sujeito da ação e dotado de experiência.

Essas considerações demonstram o valor social da educação postulados nas relações estabelecidas em grupo e que implica a troca de conhecimentos e saberes contínuos, e que contribuem com a promoção da formação humana, tanto quanto com a constituição de um capital social, defendida por Bourdieu (1998, p. 67, grifos do autor) como:

O conjunto dos recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede *durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também que são unidos por *ligações* permanentes e úteis.

Nesta perspectiva, Bourdieu (1998) defende que as relações sociais podem ser capitalizadas, por meio de uma rede de relações que promove ganhos ou benefícios mútuos e tanto podem envolver as organizações sociais, como as instituições de ensino com suas normativas e fundamentos jurídicos, por exemplo, quantas conexões sociais mais simples, informais, como as relações de amizade que podem se constituir em redes solidárias e cooperadas.

A educação, portanto, enquanto sistema organizacional de formação humana, tem potencial de colocar os sujeitos em situação de diálogo, possibilitando-lhes percepções não percebidas anteriormente, ante o objeto a ser transformado. É no exercício da ação reflexiva que o sujeito entra em contato com as possibilidades, que maximizado pela ação pedagógica, repensa a teoria, revê a si mesmo e volta para a ação com um ímpeto teórico e metodológico

inovador e criador capaz de mobilizar outras transformações no seu entorno. Nesse sentido, supõe-se que o estudante egresso teve sua identidade influenciada pelas relações estabelecidas e realizadas na escola, alterando suas preferências e necessidades, aumentando o capital social.

Na experiência do exercício profissional no IFRS – Campus Vacaria, uma instituição de educação pública, gratuita e com objetivos de formação integral, local onde o objeto desta pesquisa sobre o processo formativo dos egressos do curso técnico subsequente em agropecuária começou a ser delineado, dado que o curso é ofertado no turno da noite a fim de, para mobilizar o interesse de candidatos que não possam estudar diuturnamente, apresenta-se como um dos cursos de maior concorrência e um com menores índices de evasão.

Os estudantes do curso de Agropecuária, modalidade subsequente, ofertado pelo campus Vacaria, apresentam um perfil marcado pelo trabalho diurno, pela intergeracionalidade; muitos são chefes de família ou o principal mantenedor de seu grupo familiar e têm em comum o desejo de ascender profissionalmente e de participar dos processos de construção da identidade institucional do IFRS – Campus Vacaria, este último promovido ora pelo alinhamento da oferta de educação profissional com os arranjos produtivos locais, ora pelos processos democráticos institucionais.

No ambiente educacional dos institutos federais, os tempos e espaços são pensados para o desenvolvimento do estudante, que, ao interagir/participar, adquire, também, outras formações ligadas às dimensões: educacional (projeto político pedagógico do curso, ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura, biblioteca); política (Conselho de Campus, Conselho Superior, Grêmios Estudantil, comissões nas mais variadas instâncias do ensino, da pesquisa, da extensão, do administrativo, da assistência estudantil, entre outros); cultural (viagens técnicas, feiras, exposições, projetos literários); e social (programa de assistência estudantil, núcleo de ações afirmativas, ações universais, merenda escolar, além da cultura, do lazer, do descanso e da sociabilidade).

Esses espaços com seus tempos estão relacionados às experiências formativas do processo educacional, dado que há uma intenção para além de formar, que é visando ao exercício da cidadania. Nesse aspecto, consideram-se as formações social, cultural e política como parte indissociável da formação profissional integral.

Benito (2017) contribui ao definir a *cultura escolar* como uma construção da própria ação, uma vez que considera o ser humano um ser inteiro que se constitui nas relações socioinstitucionais. Desse modo, “a cultura se constitui numa espécie de agregado coerente de condutas, normas e valores, que dava coesão a vida social, tanto no plano coletivo como no das subjetividades” (BENITO, 2017, p. 110).

Nas escolas – as quais são uma instituição social – a cultura promove situações, práticas, reflexões e interações, cujos resultados produzem o intercâmbio de significações construindo uma *práxis* cultural singular, própria daquele espaço (BENITO, 2017). Não por acaso, o autor identifica no complexo espaço escolar outras modalidades de cultura, que se entrecruzam e se relacionam entre si, dentre as quais a cultura empírica, a cultura acadêmica e a cultura política.

A *cultura empírica* é mais ampla que as demais; refere-se ao âmbito da experiência, constituindo-se no conjunto de ações e práticas criadas e/ou adaptadas no cotidiano do fazer escolar pelos professores, diante do contexto sociopolítico institucional e conjuntural. Essa cultura está intimamente ligada às condutas dos sujeitos em suas *subjetividades* (experiências, representações, modos de vida, percepções mentais etc.), como também à *cultura material*, na qual se enquadram os equipamentos sociais (infraestrutura, cadeiras, classes, livros, fotografias, cadernos, entre outros objetos materiais, integrados nas estratégias empíricas do trabalho escolar de alunos e professores etc.).

Já a *cultura acadêmica* pode ser observada nos textos e produções científicas produzidas pela comunidade acadêmica e intelectual, advindas de pesquisas, publicações de artigos, livros, entre outros. Já a *cultura política* diz respeito aos guias sociojurídicos que guiam a educação formal.

O recorte espacial e temporal² da pesquisa decorre dos primeiros cursos ofertados e efetivados no Campus Vacaria após o recebimento da autorização de funcionamento desse campus, o que ocorreu em 22 de janeiro de 2015; dentre os primeiros cursos, o Curso Técnico Subsequente em Agropecuária que faz parte do objeto desta pesquisa.

No ano de 2015, excepcionalmente, foram realizados dois processos seletivos no campus: o primeiro em março, com a oferta de 35 vagas para o curso técnico de Agropecuária, modalidade concomitante; o segundo acompanhou o calendário do IFRS, em dezembro, com a oferta de 70 vagas distribuídas entre os cursos técnicos de Agropecuária e Logística, modalidade subsequente, cujo ano letivo seria já na sede nova, na localidade do Capão do Índio. Esses cursos foram definidos pela demanda local, através de audiência pública realizada em Vacaria.

² O recorte temporal da pesquisa 2016-2018, embora próximo ao tempo presente, não invalida a perspectiva histórica do estudo, pois ao interpretar os percursos formativos no Curso Técnico Subsequente do IFRS – Campus Vacaria, mediante as memórias e representações dos egressos e da mobilização de documentos históricos amparado por lentes teóricas e metodológicas foi possível registrar a história da institucionalização do IFRS - Campus Vacaria, como a primeira instituição pública federal de educação profissional e superior a instalar-se na cidade de Vacaria.

Nesse período, o campus funcionava em prédio cedido pela prefeitura, localizado na Rua Fontoura da Costa, nº 425, no Bairro Jardim América. O espaço escolar era uma das unidades do antigo seminário da cidade, de propriedade da Mitra Diocesana, e alugado para a prefeitura, com a finalidade de abrigar o campus. O prédio era pequeno, possuía duas salas de aula, uma para o curso técnico concomitante/subsequente em Agropecuária, ofertado diuturnamente, e para o curso técnico subsequente em Logística, com aulas noturnas. A outra sala era adaptada para o curso de Informática do Pronatec, usada para as aulas de informática. O restante dos espaços era dividido pelas direções de ensino, serviço social, registro escolar, administrativo e depósito. A casa era velha e precisava de manutenção e, por suas características, era bastante fria para o inverno da cidade (figura 1).

Figura 1 – IFRS – Campus Vacaria (2012 a 01/2016)



Fonte: Núcleo de Memórias do IFRS ([2022]).

A primeira turma de agropecuária era diversificada e heterogênea, marcada principalmente pela intergeracionalidade – as idades variavam de 15 a 55 anos. Esse perfil se justificava pela mescla de modalidades: concomitante, o curso era voltado para estudantes do Ensino Médio no contraturno em escola regular e, também, voltado para estudantes com Ensino Médio completo.

Destaca-se que, em janeiro do mesmo ano da abertura do curso, em 2015, o diretor-geral *pro tempore* do campus, Gilberto Luiz Putti, assinou a ordem de serviço para a etapa de conclusão da obra do bloco administrativo, garantindo a mudança para o prédio próprio em 2016. Na figura 2, pode-se observá-lo ainda em estágio de construção, em área rural localizada na Estrada Capão do Índio s/n, bairro Distrito Industrial III, ficando a 6 km do centro da cidade. O campus possui uma área total de 60 ha, sendo que destes, quatro foram reservados para a construção dos blocos.

Figura 2 – Construção da sede do IFRS – Campus Vacaria



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS ([2022]).

A mudança ocorreu em fevereiro de 2016. O prédio (figura 3), que tinha a finalidade de ser um dos cinco previstos no projeto arquitetônico e servir como administrativo e biblioteca, foi readaptado com salas de aula para receber os estudantes.

Figura 3 – Bloco administrativo (2016)



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS ([2022]).

No mesmo ano, em 2016, o campus registrou 156 estudantes matriculados, distribuídos em quatro cursos técnicos de diferentes modalidades e um bacharelado ofertados naquele período. No quadro 1, são apresentados os cursos.

Quadro 1 – Relação de cursos do IFRS – Campus Vacaria (2016)

Curso	Modalidade
Técnico em Agropecuária	Concomitante ³ /subsequente
Técnico em Agropecuária	Subsequente ⁴
Técnico em Logística	Subsequente
Agronomia	Superior ⁵

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Em 2018, 59 estudantes tiveram êxito e concluíram algum dos cursos técnicos no IFRS – Campus Vacaria, cuja duração é de, no máximo dois anos. Esses estudantes haviam começado a estudar logo com a autorização do Campus.

O recorte temporal, entre os anos 2016-2018, contém aspectos relevantes da constituição sócio-histórica do IFRS – Campus Vacaria, que permeiam sua identidade e representatividade junto à comunidade interna e externa. Para a comunidade interna, foram criadas possibilidades de participação da vida institucional, por meio do acesso à educação profissional pública, gratuita e de qualidade. Para a externa, o IFRS passa da condição de mandatário de políticas municipais para firmar-se como demandante de educação técnica e superior, com projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nessa condição, amplia a possibilidade de participar no processo de desenvolvimento social e econômico da região e de contribuir para minimizar as desigualdades sociais.

Em se pensando a importância dessa instituição, é preciso analisá-la por uma perspectiva histórica, em que o historiador irá observar, registrar e interpretar sua constituição tecendo relações com o contexto social, político e econômico da cidade de Vacaria.

Sobre o papel do historiador, Chartier (2002) argumenta ser o de compreender a lógica das múltiplas identidades, através da qual se definem as memórias, tradições, pertencas, filiações, crenças. Cabe, portanto, à história elucidar esse processo, atribuindo sentido às ações humanas. O autor acrescenta que “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER 2002, p. 16-17). E, por meio das

³ A modalidade *concomitante* refere-se à possibilidade de o estudante do Ensino Médio regular realizar paralelamente e no contraturno a formação técnica. Nesse caso, a certificação da formação técnica só é expedida mediante o Certificado do Ensino Médio.

⁴ A modalidade *subsequente* tem como critério a conclusão do ensino médio. Ou seja, está voltada para o estudante que já concluiu o Ensino Médio, podendo ser na escola regular, na Educação para Jovens e Adultos, ou técnico em qualquer modalidade.

⁵ Educação Superior é a etapa posterior ao Ensino Médio.

representações o indivíduo ou grupo social elabora sentidos ao mundo. Nas representações estão imbricados os signos, atos ou objetos e, por esse motivo os discursos não são neutros, carregam uma correlação de forças capazes de produzir estratégias e práticas.

Dessa forma, ao interpretar as representações sociais do processo formativo dos egressos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária, foi possível entender suas posições e interesses diante das práticas sociais e culturais no espaço e tempo em que estão inseridos.

Expostas as motivações e a relevância para realização do estudo, defendendo a tese de que as trajetórias formativas no curso Técnico em Agropecuária tornam-se possíveis, a partir da instituição do Campus Vacaria e de suas políticas e programas de acesso e de permanência e êxito, as quais apoiam o processo formativo. No que pese à formação, conclui-se que a observância nas demandas produtivas da região – bem como as possibilidades de geração de trabalho e renda atrelada a ela – apresenta-se como pontos de interesse para os estudantes ou futuros ingressantes.

Isso posto, formulou-se como questão de pesquisa: como os egressos da primeira turma de formandos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS rememoram o seu percurso formativo? Como questões norteadoras, tem-se: em que contexto o IFRS – Campus Vacaria e o Curso Técnico Subsequente em Agropecuário foram constituídos? Que aspectos caracterizam os egressos do Curso Subsequente em Agropecuária e os identificam como grupo de sujeitos que formaram a primeira turma do curso? Como ocorreu o processo de inserção no mercado formal de trabalho? Quais aspectos foram associados pelos egressos como motivações para a realização do curso? Qual a relação do curso técnico é possível estabelecer com o cenário social, político e econômico da região? Quais as representações sobre a formação profissional foram construídas? Embora sejam muitos os questionamentos, todos foram fundamentais para orientar o desenvolvimento desta pesquisa.

A partir destes questionamentos e problematizações, foi estabelecido como objetivos gerais: analisar como os egressos da primeira turma de formandos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS rememoram o seu percurso formativo entre 2016 e 2018 e sob suas perspectivas, identificar as representações e os sentidos produzidos.

Dos objetivos gerais, a investigação expande-se aos objetivos específicos:

- a) conhecer a trajetória educacional e os aspectos que caracterizam e identificam esses estudantes como grupo de sujeitos que formaram a primeira turma do curso;
- b) identificar as motivações para a escolha do curso, expectativas em torno dele e do IFRS – Campus Vacaria;

- c) compreender a trajetória profissional desses estudantes, bem como ocorreu o processo de inserção no mercado formal de trabalho;
- d) interpretar as representações construídas sobre formação profissional no curso de Agropecuária e as suas implicações no contexto social da região.

Este estudo está imerso no campo da história e da filosofia e foi desenvolvido sob a perspectiva teórica da história cultural. Como método, é utilizada a História Oral na construção de fontes sobre a formação profissional e suas representações, mediante entrevistas semiestruturadas com um grupo de estudantes egressos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria, tendo como recorte temporal o período de 2016 a 2018.

Neste estudo, utiliza-se a *memória coletiva* ao compreender que as memórias individuais são pontos de vista, intersecções ou pontos de contato sobre a memória coletiva de um grupo, ao qual o sujeito pertence e se identifica. Portanto, a memória coletiva é uma construção social a partir e em torno das relações dos sujeitos, e também das suas relações neste grupo de pertença (HALBWACHS, 2003). Em outras palavras, a constituição da memória individual está relacionada a pontos em comum com outros indivíduos e, para constituir esses acontecimentos é necessário que os elementos das lembranças de diferentes sujeitos correspondam.

Halbwachs (2003) argumenta que, mesmo quando o indivíduo trama lembranças baseadas em experiências individuais, precisa recorrer a instrumentos que são fornecidos pelo meio social, uma vez que todos estamos imersos num mundo de símbolos socialmente construídos que influencia nossos comportamentos e práticas. Nesse sentido, a memória contribui na construção de identidade individual e social.

A memória no âmbito da história ganha proeminência através dos métodos, sendo o da História Oral um deles, dado que contribui para a construção do conhecimento histórico tendo como meio a narrativa, produzida por intermédio da memória, permitindo uma descrição das representações dos sujeitos, que viveram a história ou, de alguma forma, tiveram contato com ela. Essas narrativas também são chamadas de identidade, posto que o entrevistado reflete como vê a si mesmo no mundo e de como ele é visto.

Apresentado o que se busca com esta pesquisa, a seguir, aborda-se a relevância da história cultural para este estudo.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA CULTURAL PARA ESTE ESTUDO

Na atualidade, a epistemologia da História Cultural tem ganhado cada vez mais espaço na historicização e análise do cotidiano social e institucional, cuja complexificação é marcada por múltiplos fatores, dentre os quais: alastramento das conquistas tecnológicas por todos os espaços, internacionalização econômica, reestruturação produtiva, desconstrução e construções de paradigmas científicos, além de uma variada gama de relações sociais que se intensificam na segunda metade do século XX, e, como resultados, há mudanças nas esferas políticas, sociais, culturais, inferindo nos hábitos, comportamentos, comunicação, modos de produzir, enfim, na maneira de viver do ser humano.

Nesse modelo, ou tempo, já não cabem os determinismos paradigmáticos das ciências clássicas de cunho positivista, em que a racionalidade pura, determinada pela história contínua, fechada, baseada no monopólio disciplinar do saber, com fontes e documentos escritos, que eram as únicas valorizadas e aceitas cientificamente.

Nessas teorias, o saber individual dos sujeitos comuns, dotados de saberes, experiências, desejos, sentimentos, memórias do cotidiano ou cultural, não é, fundamentalmente, considerado em seus aspectos particulares e singulares, e essa exclusão, de certo modo, está relacionada ao conceito de *cultura*.

O conceito de *cultura* predominante, até meados do século XIX, estava relacionado ao campo do conhecimento científico, ensino formal e artes, criando um binarismo entre cultura *versus* civilização (CUCHE, 2002). Sob o viés da cultura, o indivíduo é considerado o homem educado, culto, pelos saberes formais e pelo acesso às artes, sendo o mundo movido numa perspectiva individualista; já no segundo, a ideia de progresso social, do coletivo, conduzidos pela cultura culta. Para o iluminismo francês, “a cultura é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (CUCHE, 2002, p. 21).

De acordo com Cuche (2002, p. 35), o conceito de *cultura* é redefinido pelo antropólogo Edward Burnett Tylor (1832-1917), o qual diz: “Cultura e civilização, tomados em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes, e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (CUCHE, 2002, p. 40), levando-o a considerar que uma instituição é estabelecida mais pela cultura do que pela infraestrutura ou política que a regimenta, pois é através da cultura “dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da

língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira” (CUCHE, 2002, p. 45), que o comportamento dos indivíduos são influenciados.

A partir desses estudos, outras abordagens do conceito de cultura se desenvolveram nas ciências sociais, sobretudo na história cultural, “como um conjunto de ações e de produtos por meio dos quais um grupo determinado atribui valor e sentido às suas práticas, desde as mais cotidianas e banais até as mais singulares e extraordinárias” (CARVALHO; HANSEN, 2011, p. 62).

Canclini (2011) chama a atenção para o hibridismo cultural que representa uma mescla de hábitos e costumes com possibilidade de romper as barreiras que separam o que é popular, culto e massivo. Argumenta que a hibridação decorre da multiculturalidade que se configura “em processos socioculturais nos quais estruturas que existiam de forma separada se combinam para gerar novas estruturas” (CANCLINI, 2011, p. 288). Esse argumento rompe com a ideia unívoca de que existe uma identidade étnica pura, homogênea ou definitiva, ainda que apresentem alguns vestígios de alguma dessas identidades.

Tomando por base a identidade cultural da população de Vacaria, município-sede do IFRS – Campus Vacaria, a cidade tem sua representação cultural tradicionalismo gaúcho, corrente cultural regionalista⁶, a qual apresenta fortes influências nas práticas formativas do ser social da cidade e região. Estão presentes em expressões artísticas, literatura, movimentos cívicos, arranjos produtivos, sociais e políticos. Logo, pode-se afirmar que os processos socioculturais interferem no processo formativo promovido pelas instituições de ensino. Além disso, é preciso considerar que a educação é, também, um processo sistemático de experiências vividas e transmitidas intergeracionalmente e que, pelo intercâmbio de hábitos, costumes e tradições, compõe uma cultura.

São por esses motivos que o campo historiográfico se mostra profícuo na condução da tese e permite questionar diferentes realidades na perspectiva da cultura local ou da história vista de baixo, focada nas pessoas comuns, como camponeses, artesãos, operários, etc., reconstruindo a história vivida (SILVA, 2008).

Esses argumentos, de certo modo, são uma crítica à história tradicional, que “oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes

⁶ Regionalismo “abrange as peculiaridades que fazem com que os habitantes de determinada região se identifiquem e que se firmem na produção de uma sensibilidade regionalista, numa cultura, que são levadas a efeito e incorporadas por várias camadas da população e surge como elemento dos discursos destes vários segmentos” (ARGENTON, 2015, p. 20).

homens, estadistas, gerais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (BURKE, 1992, p. 12).

Aos métodos historiográficos são incorporadas: a interdisciplinaridade, que envolve as relações da História com outros campos de saber, como a Antropologia, a Linguística, a Psicologia, Geografia e Ciências Sociais; a dimensão política da história às dimensões sociais, e econômicas; a percepção da presença do tempo e do espaço no desenvolvimento da sociedade, numa aproximação da História com a Geografia⁷; com essas incorporações, os temas do cotidiano ganham relevância, como: história da infância, da mulher, da família, da sexualidade, da leitura, da loucura, da alfabetização, da religião, da violência, do amor, da cultura escolar, da formação dos docentes, dos discentes, do corpo, entre muitos outros.

O programa da historiografia é constituído por um “estruturalismo aberto [...] capaz de demonstrar que os historiadores não se contentam em perceber o nível manifesto da realidade [...], mas também se interrogam com o sentido oculto, sobre o inconsciente das práticas coletivas” (DOSSE, 2017, p. 25). A História Cultural busca narrar fatos e transformações da sociedade de práticas culturais através de diversas fontes.

Sob esse viés, os sentimentos, a infância, as práticas escolares, dentre outros – sob a perspectiva do olhar de grupos sociais esquecidos e/ou negligenciados pela historiografia positivista – ganham relevância. Com isso, há um alargamento das fontes, ou seja, a história cotejada por vestígios históricos, pelas tramas da memória, pelas experiências vividas e enunciadas pela oralidade, as quais eram consideradas pelas correntes positivistas como pouco confiáveis e até mesmo não científicas.

A partir disso, as dimensões do social, da vida cotidiana e da cultura ganham espaço, bem como as memórias e as narrativas dos seres humanos comuns ganham valor de fonte historiográfica. Desse modo, a História Cultural, de acordo com Stephanou e Bastos (2020), busca elucidar esse processo e contribuir na construção de sentidos, nesse caso, da formação profissional em agropecuária, visto que o processo de ensino e de aprendizagem também são construções sociais, políticas e culturais. Nesse aspecto, evidencia-se uma relação multifacetada da educação técnica ofertada pelo IFRS – Campus Vacaria com a história de constituição do município, o qual teve sua origem ligada à agropecuária, principalmente, no início, pelo

⁷ Poblet (2011), em sua dissertação de Mestrado sobre o tema refere que Braudel, no intuito de revelar os múltiplos aspectos que compõem a vida social, propõe a: [...] decomposição do tempo-espaço em temporalidades que conformam e explicam as sociedades, os modos que se dão. A temporalidade da longa duração, ligada a seus aspectos estruturais, a da média duração, ligada a seus aspectos conjunturais e a da curta duração, ligada ao tempo individual, do tempo presente, dos acontecimentos (POBLET, 2011, p. 11). Sob a denominação de geo-história esses conceitos podem contribuir para a análise dos processos históricos da constituição de uma instituição, organização social ou grupo escolar, em relação com o meio onde o sujeito se encontra.

tropeirismo e pela criação de gado⁸, da mesma maneira que apresenta relações geopolíticas e culturais próprias da Região dos Campos de Cima da Serra.⁹

Há um imbricamento sociocultural, permeado entre as forças produtivas locais (economia), forças políticas que mediam a correlação de poder entre os grupos sociais (Estado) e a sociedade com a formação social, entendida como configurações sociais organizadas a partir de processos formativos constituídos em redes inter-relacionadas e interdependentes passíveis de constantes transformações (CHARTIER, 1988).

No que concerne à *configuração*, Chartier (1988) observa que esse pode ser aplicado tanto a sociedades formadas por grandes grupos de pessoas quanto por grupos relativamente pequenos, como instituições educacionais, família, grupos de amigos, entre outros. Ainda, o autor refere que “por configuração é necessário entender a figura global em constante mutação que formam os jogadores; ela inclui não apenas o seu intelecto, mas toda a sua pessoa, as ações e as relações recíprocas” (CHARTIER, 1988, p. 102).

Esse conceito contribui para a compreensão da trajetória da formação profissional dos egressos do curso em agropecuária, através do lugar social que ocupam na sociedade vacariense e, sobretudo, no IFRS – Campus Vacaria, de suas relações com as normas e regras que organizam os grupos sociais, considerando os processos subjetivos de internalização de cada indivíduo. Por conseguinte, não se trata de uma história pronta ou separada da história social, ou da educação, mas de fazer uma relação com o que é vivido, experimentado e posto em prática pela ação dos sujeitos na contemporaneidade. Tem a proposta de ir além dos aspectos objetivados e materializados pela instituição, isto é, busca compor uma história sobre a representação da formação profissional que expresse novos olhares, ressaltando aspectos do cotidiano.

Sob esse viés, Chartier (1988, p. 19) afirma que

pode pensar-se numa história cultural do social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, a revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.

Com essa tessitura, interessa, nesta tese, as representações e sentidos das trajetórias da formação profissional no Curso Técnico Subsequente em Agropecuária, considerando o tempo presente, de onde nasce os problemas do cotidiano, do histórico institucional, dos modos de

⁸ Esse tema que será melhor tratado no capítulo três desta tese.

⁹ A localização geográfica de Vacaria será abordada no capítulo 3.

vida, das memórias coletivas, do contexto histórico local, das vozes e experiências dos estudantes, e por meio das suas narrativas possibilitar a análise dos “pontos de vista ancorados no rigoroso estudo do passado” (STEPHANOU; BASTOS, 2020, p. 10). Esse movimento exige uma identificação e uma reflexão crítica das representações sociais que compõem as múltiplas identidades do contexto, pois são através delas que se definem memórias, tradições, pertencas, filiações e crenças.

Em *História Cultural, entre representações e práticas*, Roger Chartier (1988) destaca três conceitos-chave que norteiam a análise da História Cultural: *representação, prática e apropriação*; com isso, problematiza que as práticas culturais constroem o mundo como representação. Para o autor, é preciso pensar a História Cultural “como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1988, p. 27). Ainda, segundo o autor, as estruturas sociais são produzidas historicamente pelas práticas articuladas que elaboram figuras e signos.

No livro *O Mundo como Representação*, Chartier (1991, p. 184) define o conceito de *representação* como “o instrumento de um conhecimento mediato, que faz ver um objeto ausente, substituindo-lhe uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’, tal como é. Essas imagens podem ser materiais ou imateriais, ou do signo visível – como a uma marca – e o referente do seu significado. O autor diz que:

A relação de representação – entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga – traça toda a teoria do signo do pensamento clássico. [...]. Por um lado, são essas modalidades variáveis que permitem discriminar diferentes categorias de signos (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, aderentes a ou separados daquilo que é representado, etc.) e caracterizar o símbolo por sua diferença com outros signos (CHARTIER, 1991, p. 184-185).

O conceito de *representação* proposta pelo autor permite a reconstrução de um fato histórico sem essa ser uma simples reprodução de fatos, mas sua representação. Ou seja, permite que determinada realidade seja construída por quem a escreve, o pesquisador. Pelas representações inferidas ao mundo, o indivíduo dirige suas práticas entendidas como os modos de vida, hábitos, a forma como se comunicam, comem e bebem, solidarizam-se, relacionam-se uns com os outros, com a natureza, com as artes, as normas de convivência que podem ser mais ou menos preconceituosas, igualitárias, enfim, todas aquelas que definem os padrões de vida cotidiana de um grupo, comunidade, sociedade, no que concerne a práticas sociais.

Talvez por isso, as representações são categorias de conflito e de luta, as quais têm importância para que se compreenda os mecanismos de poder que levam um grupo a impor ou tentar impor a sua concepção de mundo social, os seus valores e o seu domínio sob outro (CHARTIER, 1988). Essas lutas geram inúmeras apropriações das representações, consoante os interesses sociais, com as imposições e resistências políticas, com as motivações e necessidades que se confrontam no mundo humano.

Por *apropriação* pode-se entender que se trata de um processo de cotejamento das interpretações da história cultural dentro de uma estrutura – que pode ser social, institucional ou cultural – e que está inscrita nas práticas que a produzem. É o que relaciona e/ou media o vivido (representação) com a prática (ação, comportamento): “no ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria de leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si e do mundo” (CHARTIER, 1988, p. 24).

A representação está intimamente relacionada com o conceito de *identidade* de um indivíduo ou grupo, isso porque se faz nas relações, no interior das configurações sociais, as quais orientam suas representações e, por meio delas, produzem efeitos sociais ao mesmo passo que são afetados. Não se trata de um conceito fixo ou determinado socialmente, mas de uma construção e reconstrução constante no interior das trocas sociais, haja vista que a identidade existe sempre em relação a outra pessoa ou grupo (HALBWACHS, 2003).

Em justaposição, Pollack (1992, p. 204), em *Memória e identidade social*, refere que “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”. Nessa perspectiva, memória e identidade são produtos de constantes negociações e disputas.

Consoante isso, Cuche (2002), ao tratar sobre esse mesmo tema, chama a atenção para as diferenças entre o conceito de *identificação* que remete mais às diferenças entre os grupos ou imposição de uma identidade, e de *identidade*, que é resultante de uma situação relacional e subjetiva, pois, à medida que a situação muda, ela também o fará. Argumenta que, no primeiro caso, o risco seria de uma classificação simples (idade, sexo, nacionalidade, nível educacional, identidade étnica, etc.), baseado no instituído da genealogia familiar ou grupo social, sem possibilidade de novas construções. Na segunda, numa perspectiva subjetivista, a análise correria o risco de se basear única e exclusivamente no sentimento de pertença, podendo levar a redução da identidade a uma escolha.

O autor observa que a construção da identidade envolve conflito e negociação entre a autoidentidade, definida e autodeclarada por si mesmo, e uma heteroidentidade¹⁰, que depende da confirmação de outro indivíduo ou grupo ou a uma exoidentidade, que é a estabelecida pelos outros e que em algumas situações pode levar à estigmatização de grupos minoritários (CUCHE, 2002). Por essa razão, os processos de afirmação de identidade dependem das relações estabelecidas com o outro, com a cultura, com a história e a sociedade, produzindo sentidos que serão conformados no imaginário social de determinado indivíduo ou coletivo.

Tomando como referência as problematizações incorridas até o momento, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão do percurso formativo dos egressos da primeira turma de formandos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS, entre 2016 e 2018, que têm nas representações e simbolismos da educação técnica profissional seus sentidos de formação.

Esta tese está estruturada em seis capítulos, incluindo as considerações iniciais, as quais contemplam os aspectos mobilizadores para o desenvolvimento desta pesquisa, por meio do estabelecimento da relação pesquisador *versus* objeto de pesquisa e a revisão bibliográfica para fundamentar o estudo, que perpassa e relaciona os conceitos de *história cultural*, *cultura*, *representação e identidade*.

No capítulo dois é apresentado num primeiro momento, o estado da arte, em que se contemplam teses, dissertações e artigos que abordam ou se aproximam do objeto desta pesquisa. Nessa tessitura, tratar-se-á do detalhamento metodológico da história oral, cuja proposta permite a compreensão do sentido da formação profissional. Além disso, é feita a análise documental com o propósito de dar tratamento aos documentos que compõem a empiria deste estudo.

No capítulo três, o objetivo é contextualizar sócio-historicamente o município de Vacaria e analisar como esse contexto reflete no desenvolvimento da política educacional básica, bem como nas identidades e representações dos egressos, o que permitirá tecer os nexos (MAGALHÃES, 2004) acerca: da educação profissional ofertada pelo IFRS – Campus Vacaria, que é também promotora de uma epistemologia e de uma axiologia geradoras de subjetividades e sentidos; da história socioinstitucional que promove discursos e práticas sociopolíticas; e da instituição enquanto estrutura de ação e de novas institucionalizações. De acordo com

¹⁰ O conceito de *heteroidentidade* é bastante utilizado pela universidade e institutos federais como forma de acesso pela reserva de vagas a pessoas autodeclaradas preto/pardo, o que pode colocar em discussão a representação das questões da identidade negra na contemporaneidade.

Magalhães (2004, p. 14), tecer nexos entre elas é “torná-las inteligíveis, racionais, significativas e projetivas”.

Na sequência, o capítulo quatro tem o objetivo de refletir sobre a Rede Federal de Educação na promoção do ensino técnico profissional e busca explorar as implicações do estabelecimento do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, possibilitando, no capítulo cinco, analisar de forma singular o Campus Vacaria, o Curso Técnico em Agropecuária e, a partir deles, o perfil desse curso, respondendo quem são os estudantes, quais suas origens, quais representações foram construídas sobre a educação que os motivou a retornar a uma instituição de ensino, sobretudo no IFRS para cursar o técnico. É preciso considerar que nesse processo o sujeito aparece como parte integrada e integrativa do processo educativo, correlacionando a construção da formação humana integral com a proposta da matriz curricular do curso técnico em agropecuária e da instituição na sua integralidade e no contexto em que foi constituída.

O último capítulo, reservado às considerações finais, traz evidências do impacto da formação profissional na vida dos egressos. Na dimensão social, por meio do estabelecimento e ampliação da rede de negócios, pautada pelo vínculo afetivo (amizade, interesses em comum etc.), elaborados no cotidiano institucional e rememorados coletivamente. A formação profissional gera um sentimento de pertença profissional com fortes influências na identidade do grupo, nivelados pelo conhecimento técnico.

No campo econômico, os resultados são promissores, uma vez que todos os entrevistados atuam na área formativa e ocupam cargos de liderança, tanto em empresas privadas quanto investindo em seus próprios negócios, o que tem lhes gerado uma renda mais vultuosa.

Infere-se que alguns dos egressos têm se dedicado a aplicar as tecnologias apreendidas gerando maiores investimentos e maiores lucros a si e as empresas, o que, conseqüentemente, gera impactos também na economia do município, se não pela circulação de moeda, pelo consumo de bens, serviços e insumos, pela ampliação do mercado de trabalho. Ademais, contribuem para a publicização do curso e do IFRS – Campus Vacaria, que atrai, cada vez mais, estudantes de outras cidades da região dos Campos de Cima da Serra e estimula a empregabilidade dos profissionais formados pelo IFRS.

Feita a introdução, apresenta-se no capítulo dois os percursos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

2 MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL: PERCURSOS METODOLÓGICOS

O mundo histórico é como um oceano onde afluem todas as histórias parciais. Não é de estranhar de que na origem da história, e mesmo em todas as épocas, se tenha sonhado escrever tantas histórias universais

(HALBWACHS, 1990, p. 85).

Para a construção desta tese, buscas foram realizadas junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Revista Brasileira de Educação e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Considerou-se, na busca de produções, o período entre os anos de 2015 e 2020. Para busca, seleção e definição dos materiais se estabeleceu como organização: a) estabelecimento dos descritores; b) definição das plataformas de busca; c) critérios para refinar os resultados na plataforma CAPES: período 2015 a 2020, teses e dissertações, Grande Área de Conhecimento - Ciências Humanas, Área de Concentração - Educação e; d) critérios de seleção: 1.º título, 2.º palavras-chave; 3.º resumo. O material selecionado foi disposto em tabelas com os dados de identificação e resumo.

Na base de dados da CAPES, em 2020 foram utilizados os descritores: “subsequente” com registro em onze trabalhos, dentre os quais 4 foram pré-selecionados e dois lidos na íntegra. Com o descritor “subsequente em agropecuária”, não houve trabalhos registrados no período selecionado, porém observou-se uma produção bastante ampla no período de 2008 a 2012¹¹, que culmina com a III Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e com a promulgação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; “Educação Profissional”, foram identificadas apenas em dissertações, porém, quando refinadas, nenhuma produção foi registrada. O mesmo descritor foi utilizado na plataforma da BDTD, uma tese e uma dissertação foram selecionadas para leitura. Por último, o descritor “Egressos”, o qual se obteve o maior número de registros, 202 teses e 419 dissertações, destas quatro teses e cinco dissertações foram selecionadas para leitura.

¹¹ Na Plataforma Capes, o registro de 15.125 teses e dissertações.

Após essa etapa, outro refinamento foi realizado, quando foram selecionadas para análise três teses e seis dissertações, conforme pode ser observado no quadro 2, dos quais foram extraídos conceitos e argumentos para fundamentação da pesquisa, além de dimensionar as produções de conhecimento científico sobre o objeto de pesquisa.

Quadro 2 – Número de trabalhos selecionados para uso na pesquisa

Ano	Teses	Dissertação	Totais
2016	2	2	4
2017		2	2
2018		1	1
2020	1		1
2020		1	1
Totais	3	6	9

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A partir das leituras os trabalhos foram analisados, e para contribuir para reflexões dessa tese apresentam-se alguns destaques, cujas aproximações com a temática e objeto da pesquisa e as possíveis problematizações que poderiam ser realizadas no desenvolvimento da Tese.

Na análise das dissertações e teses levantadas, foram destacados os aspectos consoantes ao tema da pesquisa, bem como nós críticos que merecem mais estudo. Os trabalhos de Ramos (2016), Colombelli (2016), Baracho (2016), Costa (2017), Nóbrega (2018), Cabral, (2020) e Silva (2020) tiveram seus objetos de estudo definidos no contexto dos institutos federais, que mesmo diversificando nas modalidades de ensino, objeto e objetivos contribuíram para a análise do contexto histórico da educação no Brasil, especialmente o técnico, marcado por uma educação imediatista para inserção no mercado de trabalho e, ideologicamente educado para atender as demandas produtivas do poder dominante. Todos os autores utilizam de alguma forma o conceito de dualidade estrutural para se referir à diferença curricular entre a educação profissional e a formação geral. Seus argumentos residem na crítica à desigualdade educacional voltada para os trabalhadores.

Consoante isso, Benachio (2020) argumenta que os embates na área da educação profissional se situam no campo das disputas por projetos educacionais e confrontam principalmente dois ideários de educação: um que defende um projeto de formação integral do estudante como direito de todos, em suas várias dimensões, e outro que centraliza seus objetivos na formação/capacitação para o trabalho, tendo como parâmetro as demandas e interesses do setor produtivo, enfatizando a dimensão profissionalizante. No primeiro aspecto, a categoria

“trabalho” ganha *status* de “princípio pedagógico”, enquanto no segundo, a mesma categoria é “objeto” da educação, especialmente da profissional.

Diante da pesquisa realizada, pode-se dizer que o projeto apresentado inova não apenas pelo objeto que tem a representação e o sentido em seu bojo, mas pela perspectiva teórica-metodológica que permite a inclusão de memórias dos estudantes e que, por meio delas, foi possível construir uma história dos primeiros anos de funcionamento do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS de Vacaria.

A história é de todos os homens, cabendo-lhe, portanto, a apropriação das representações construídas pelo grupo ou indivíduo no seu fazer diário (MAGALHÃES, 2016a). Nessa perspectiva, espera-se a construção de uma historiografia baseada nas memórias de um grupo de estudantes egressos do curso técnico subsequente em agropecuária, que experimentaram situações educacionais formativas, em que uma cultura, uma tradição ou um valor provocam construções e apropriações significativas. Vale dizer que o curso em agropecuária tem suas origens a partir do contexto local que, conseqüentemente, tem uma história cultural que influencia no processo constitutivo dos indivíduos, sobretudo na formação da identidade.

Sob esse viés, Magalhães (2016a, p. 143) refere que “a cultura pode ser investigada como trama de significados, o que permite aí incluir todas as práticas, envolvam, elas, trabalho econômico, político, tecnológico ou de expressão do real e imaginário”. Tomando por base esse excerto, a cultura influencia tanto quanto é influenciada pelas experiências dos seres vivos, que, como qualquer sistema relacional, é carregada de conflitos, contradições, alianças e consensos. Em decorrência disso, ganha proeminência a metodologia da História Oral como possibilidade de registro de memória, das subjetividades carregadas pelos participantes.

Quanto a isso, conforme Barroso (2016, p. 152-153),

[...] em lugar do documento oficial como arauto supremo da verdade, permite-se o uso de outras fontes, da história dos heróis e da narrativa dos grandes acontecimentos passa-se à história de hereges e rebeldes [...] a interpretação una, dogmática bem como a objetividade são substituídos pela polifonia, pela subjetividade e pelas “verdades” múltiplas, fundados na história política em favor de uma história cultural e social.

No entanto, as fontes orais não substituem as fontes escritas; na verdade, “o caminho do fazer historiográfico é procurar estabelecer o diálogo entre as mais variadas fontes” (BARROSO, 2016, p. 154). Em outras palavras, a história oral enquanto metodologia permite o registro do depoimento sobre uma história de vida, por meio do uso de tecnologias, e,

enquanto tal, privilegia, através de entrevistas, depoimentos de pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos no decorrer da vida.

Em se tratando de entrevista, é preciso considerar a comunicação que envolve o diálogo entre entrevistador e entrevistado e que envolve, invariavelmente, uma narrativa construída a partir de uma experiência que é pessoal, mas também é de grupo, já que se precisa sempre do outro para dar sentido à experiência e, por isso, perpassa pelos caminhos do social e do individual.

Numa narrativa, estarão presentes as permanências e as ressignificações das tradições e valores, e como provêm das memórias, podem sofrer alterações a cada entrevista. Segundo Barroso (2006, p. 158), “a memória apresenta uma mobilidade e um refazer permanente, não podendo ser percebido ou entendido como apreensão da realidade vivida em um bloco compacto de tempo sequencial”. O processo de rememoração é do tempo presente, mas que implica numa reconstrução do passado, com seus recortes, abstrações e seleções, ao mesmo passo que “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Para tratar sobre memória, recorremos a Halbwachs (1990), cuja defesa é de que a memória individual se assenta nos quadros sociais ou na memória coletiva fundada no contexto social do entrevistado. Para o autor, a memória, embora seja uma experiência pessoal, permite que ela se comunique com diversas outras que participam do mesmo contexto em espaço e tempo, sem que se confunda a memória pessoal com a dos outros, pois está só pertence a ela, mesmo que necessite da memória dos outros para validá-la.

Ainda, Halbwachs (1990, p. 51) diz que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. A memória, nessa perspectiva, não consiste em reproduzir o passado, e sim em rememorar-lo a partir de suas experiências no coletivo.

Para ilustrar seu ponto de vista, Halbwachs (1990) distingue dois tipos de memória: memória autobiográfica ou pessoal e memória histórica. Argumenta que a primeira se apoia na memória histórica, uma vez que a autobiográfica sempre fará parte da histórica, que, aparentemente, é muito mais ampla, no entanto, ela não representa o passado individual, mais contínuo e denso, mas carrega representações construídas coletivamente, como a exemplo das tradições.

A memória, portanto, depende das relações estabelecidas no tempo e espaço por cada sujeito e do sistema de representações elaborados em cada experiência vivida. Em outras

palavras, a memória é uma experiência pessoal situada no contexto da experiência histórica mais ampla, comunicando-se com outras histórias do nosso contexto social e com isso, compõe a memória coletiva de um período de nossas vidas.

Se de um lado a memória depende das *experiências* que remetem ao tempo passado sobre o qual há lembranças e cujos acontecimentos foram incorporados na atualidade, fazendo parte do presente. Com isso, os sentidos, quando tensionados, são transformados em *expectativas*, o que faz parte do futuro (KOSELLECK, 2006). Esse movimento tensionado pelo e no tempo (passado, presente e futuro) suscita novas práticas, soluções, determinações e/ou desejos.

De acordo com Koselleck (2006), a *experiência*¹² – ligada à memória e a *expectativa* relacionada à esperança, ao futuro – são categorias da meta-história relacionadas pelo tempo: passado e futuro. Nessa linha de pensamento, a expectativa não deve ser reduzida como resultado da experiência, bem como o futuro não pode simplificado como consequência do passado. O autor argumenta que “a experiência preserva um conhecimento histórico que só com rupturas pode ser transformado em expectativa. Se não fosse dessa maneira, a história, basicamente, só se repetiria” (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Esses conceitos – *experiência e expectativa* – podem ser utilizados também para analisar a identidade, uma vez que sua construção é um processo contínuo, que ocorre através das experiências decorrentes das interações e práticas sociais, tanto individuais quanto coletivas. Desse modo, pessoas e grupos estão sempre se transformando a si e ao seu entorno, caso contrário não haveria singularidades, tampouco diversidade cultural.

Quanto à pesquisa envolvendo memórias, Barroso (2006) recomenda observar os pontos comuns entre o pesquisador e entrevistado, sejam elas, uma vivência, lembrança, um traço cultural, a fim de tornar o processo dialógico e a troca de experiência, mais efetivos.

Um dos recursos utilizados pela história oral na coleta de memórias é a entrevista semiestruturada. Trata-se de uma ferramenta dialógica potente à obtenção de informações, tanto da palavra verbal como da não verbal, como gestos, olhares, expressões faciais, entonação de voz, risadas, choros, sinais de preocupação ou de alívio, expressões faciais em geral, entre outros que possam surgir, além de outros detalhes do cotidiano do entrevistado ou qualquer outro elemento que contribua para a compreensão e alcance dos objetivos de pesquisa.

¹² *Experiência e expectativa* correspondem às categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa do historiador alemão Reinhart Koselleck (2006), relacionando e separando aquilo que está no passado (espaço de experiência) daquilo que está no futuro (horizonte de expectativa), dando sentido a fatos históricos.

Essa ferramenta possibilita aos sujeitos entrevistados discorrer sobre suas vivências, experiências e ideologias, explicá-las e situá-las no contexto pesquisado sem julgamentos, cobranças e acusações, além de, possibilitar narrativas sobre outros acontecimentos que julgue importante, sem interferência do pesquisador. A entrevista é ação colaborativa e assemelha-se a uma conversa informal, cujos saberes e conhecimentos podem se complementar entre si. Sobretudo, o entrevistado, que é a fonte do conhecimento que o entrevistador busca e acolhe o relato. Em contrapartida, o pesquisador deverá estar atento ao seu bem-estar, considerando o tempo da entrevista e as perguntas para evitar seu cansaço, bem como se as memórias do entrevistado lhe geram algum tipo de sofrimento.

Quanto aos aspectos éticos que envolvem o processo de entrevista, submeteu-se a pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no ano de 2021 para apreciação e aprovação¹³. Esse procedimento foi necessário em decorrência das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16 e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem seres humanos. Essas normativas orientam sobre a saúde dos participantes na pesquisa, uma vez que podem envolver riscos mínimos, e das possibilidades das entrevistas ocorrerem em ambiente virtual.

A preparação das entrevistas seguiu as orientações de Bonazzi (2006), dado que o processo de entrevista depende da organização e da tomada de decisões do entrevistador, levando em conta: a seleção da testemunha, o lugar e o roteiro de entrevista. No que concerne à seleção dos entrevistados, teve como critério principal ser egresso do curso de Agropecuária na Modalidade Subsequente, entre os anos de 2016 a 2018, identificados através do registro escolar do IFRS – Campus Vacaria.

Através do registro escolar do campus, foram colhidos dados dos 35 estudantes matriculados no curso técnico em agropecuária no segundo processo seletivo do ano de 2015 para o ano letivo de 2016, os quais além de, contribuir na identificação dos 24 egressos aptos a participarem da pesquisa, auxiliaram na compreensão do perfil do grupo, respondendo aos questionamentos de quem são, quais suas origens, quais representações construídas sobre educação, do porquê escolheram o curso e sobretudo o IFRS para cursar o técnico.

Os dados foram inseridos em formulário criado no *Google Forms*, com intuito de fazer uma análise mais ampla, contendo quadros, planilhas e gráficos demonstrativos. Uma vez

¹³ O Projeto de Pesquisa foi aprovado em 16 de setembro de 2021 e está disponível para consulta no site <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf> e pode ser acessado na aba *Buscar pesquisas aprovadas*, através do número do CAAE: 48706621.1.0000.5341 ou do número do Parecer: 4.979.647.

identificados e, na impossibilidade de entrevistar todos, foi definido uma amostragem que representasse o grupo maior.

A escolha dos entrevistados foi aleatória, já que todos os egressos fazem parte do grupo selecionado, cuja participação condicionava-se unicamente ao aceite do convite realizado pela pesquisadora, colocando-os com a mesma probabilidade de participação. Quanto à escolha aleatória, Lakatos e Marconi (2001, p. 109) argumentam que “possibilita compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra”. Por outro lado, sem descartar a aleatoriedade dos entrevistados, foi necessária a inclusão da técnica Bola de Neve – uma forma de amostra não probabilística que utiliza redes de contatos de referência – em decorrência da dificuldade em obter resposta ao convite para a participação da pesquisa.

Após o envio de convites, via e-mail, aos 24 egressos que atendiam aos critérios estabelecidos – turma 2016.1 e concluído o curso até 2018 –, foram realizados contatos telefônicos, os quais surtiram pouco ou nenhum efeito, já que muitos trocaram seus números e endereços eletrônicos.

O egresso identificado como Amaral, que atendeu prontamente ao contato e ao convite, disponibilizou-se para indicar alguns colegas e seus contatos. Foram onze indicações, das quais nove confirmaram participação, porém, quatro foram excluídos: dois do sexo masculino e duas do sexo feminino, um por não se enquadrar no critério estabelecido de conclusão de curso entre 2016 e 2018; outros dois por não conseguirem horário para a entrevista e a última por não responder mais aos contatos realizados.

Assim, foram cinco entrevistas realizadas, conforme o esquema de indicações demonstrado na figura 4, um número menor do que o proposto inicialmente, contudo, considerou-se a relevância desses sujeitos no contexto investigado e a qualidade das entrevistas.

Figura 4 – Esquema de indicação das entrevistadas



Fonte: elaborada pelo autor (2022).

Os entrevistados Amaral, Bueno e Neri, ao serem questionados como gostariam de serem identificados no estudo para o registro no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), afirmaram que ficariam confortáveis com o uso de seus sobrenomes, mesmo que isso não garantisse o anonimato total, não era uma prioridade, pois como eles relataram em suas entrevistas, sentem orgulho de terem estudado no IFRS e de poderem participar da pesquisa. Isso, fica mais evidenciado quando os egressos Ricardo e Endrigo autorizaram o uso de seus nomes completos. Por questões de coesão textual, todos os entrevistados foram identificados pelo sobrenome.

Os participantes da pesquisa apresentam um perfil relevante à identidade da formação profissional de técnico em agropecuária, conforme demonstra o quadro 3. Muito embora sejam todos do sexo masculino, apresentam idades que variam entre 26 e 45 anos, dois residem em área rural onde tem empreendimentos na área da agropecuária.

A despeito da falta de vozes femininas entre os entrevistados, sinaliza-se que embora, duas egressas do sexo feminino terem aceitado participar da pesquisa, estas não foram possíveis em decorrência de uma delas não conseguir horário para a entrevista, mesmo com a possibilidade de ocorrer à distância, por meio digital, e a outra, não responder aos contatos para agendamento da entrevista, os quais se deram pelas vias telefônicas, *WhatsApp*, *facebook* e, e-mail, não havendo outra possibilidade a não ser excluí-las da pesquisa.

Em comum, eles apresentam a atividade na área da agropecuária e o desejo de cursar um curso superior no IFRS – Campus Vacaria. Há de se notar também a mudança de funções com a formação, uma vez que apenas dois já atuavam na área da agropecuária.

Quadro 3 – Perfil dos egressos participantes desta pesquisa

(continua)

Egresso	Idade	Naturalidade	Residência	Zona		Atividade anterior	Atividade/função atual	Estado civil	Formação pretendida
				Rural	Urbano				
Moraes	40	Lages / SC	Vacaria		x	Trabalhador rural; responsável pelo tratamento do pomar	Gerente operacional e Empreendimento na agricultura familiar	Casado	Desejo de cursar agronomia ou administração no IFRS – Campus Vacaria
Nery	38	Vacaria	Monte Alegre dos Campos	x		Eletricista	Empreendimento na área da pecuária engorda para recria e cria	Casado	Agronomia - curso em andamento

(conclusão)

Bueno	45	Vacaria	Vacaria	x		Agropecuaria	Agropecuaria com foco na criação de gado	Separado	Agronomia - curso trancado
Amaral	37	Vacaria	Vacaria		x	Vendedor	Coordenador de serviço em agropecuária	solteiro	Superior em Contabilidade e incompleto; pretende cursar superior em processos gerenciais no IFRS – Campus Vacaria
Farias	26	Vacaria	Vacaria		x	Pedreiro	Operador de estação de tratamento de afluentes	Casado	Pretende cursar agronomia no IFRS – Campus Vacaria

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados com os participantes desta pesquisa (2022).

Em preparação da entrevista, e para estabelecer vínculo com os entrevistados, foram planejados dois momentos que antecederam a entrevista. O primeiro, para formalizar o convite, esclarecer sobre os objetivos da pesquisa, o teor das entrevistas e confirmar a participação na pesquisa. O segundo momento foi para apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice A), o roteiro das entrevistas e, conseqüentemente, agendar a entrevista. Sobre isso, Bonazzi (2006) defende a importância de um encontro preliminar entre entrevistado e entrevistador para definir e esclarecer aspectos que envolve a entrevista, como objetivo, tema, TCLE, horário, tempo, os direitos do entrevistado, ou seja, é um momento em que entrevistado e entrevistador podem esclarecer o que interessa a ambos.

As entrevistas ocorreram, em parte, no Campus Vacaria, local que colaborou com rememoração das experiências vividas, e outras a distância, com a utilização de recursos digitais de áudio e vídeo, a pedido dos entrevistados. Nestas, vale frisar, os egressos estavam em seus ambientes profissionais, o que tornou a experiência interessante, demonstrando objetivamente o impacto da formação profissional em suas vidas.

O roteiro da entrevista foi composto de onze questões abertas (Apêndice B), entretanto, à medida que as entrevistas foram ocorrendo, algumas questões foram adaptadas ou acrescentadas para dar conta do que era procurado, com cada uma das entrevistas (BONAZZI, 2006). Para dois egressos foram necessários de dois a três agendamentos, denotando a fluidez do diálogo, a satisfação da participação da pesquisa e a qualidade das memórias, cujas

recordações infundem na subjetividade, onde o *eu* ganha consciência no diálogo com o outro. Sobre isso, Cartoga (2021, p. 11) argumenta que:

Na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.) em permanente construção, devido à incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das representações (ou representificações) do pretérito.

As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e algumas questões e/ou observações consideradas importantes foram registradas em caderno de anotações, o qual foi utilizado pela pesquisadora por ser intrínseco à observação participante. No caderno de anotações, são descritas as mais variadas observações, tanto de observações que tenham relevância para a pesquisa, transcrição, comentários das entrevistas ou fora delas, como de cunho pré-analítico, com destaque de palavras, categorias ou de reflexões sobre algum tema já estudado, bem como de comentários pessoais da pesquisadora.

É relevante salientar que a história oral, por si só e “pela brevidade, não permite penetrar o significado das palavras gravadas” (BONAZZI, 2006, p. 239), demonstrando a importância da transcrição dos depoimentos. A transcrição seguiu o processo indicado por Bonazzi (2006): brevidade na transcrição; organizar texto em parágrafos, atentando-se para a pontuação, a fim de melhor possibilitar a compreensão do texto. Utilizou-se, em grande medida, a ferramenta digital *Transkriptor*, a qual contribuiu com a conversão de áudios e vídeos em texto. Após esse processo, novas escutas foram realizadas, a fim de corrigir pontos não observados.

Na sequência à transcrição, as entrevistas foram enviadas para os entrevistados validá-las, não havendo nenhuma alteração sugerida pelos participantes. Após isso, as entrevistas foram organizadas, primeiramente, em fichas contendo data, nome do entrevistado e entrevistadora, títulos e subtítulos, transcrição da entrevista, campo para anotações da pesquisadora e para a identificação dos termos mais recorrentes, colaborando para a identificação das categorias conceituais.

Para a sistematização e a análise das fontes, utilizou-se do método de análise documental. Sobre isso, segundo Souza (2015, p. 50):

O que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador.

Tomando isso em consideração, o documento permite acrescentar a dimensão temporal à compreensão social e relacioná-los à realidade dos indivíduos, além de potencializá-los na relação com o contexto sócio-histórico na produção de representações e significados. A pesquisa documental, portanto, auxilia na compreensão da conjuntura histórica, social e cultural de uma comunidade em um dado espaço e tempo, esclarecendo hábitos, costumes, tradições, comportamentos etc.

Frente a esses aspectos, a análise contextual da realidade estudada é imprescindível, logo, não se pode desconsiderar outras fontes além das entrevistas como: leis, decretos, portarias, pareceres, regulamentos, estatutos, relatórios, jornais, fotografias e imagens oriundos dos acervos públicos ou privados. De acordo com Lozano (1994), documentos são todos os materiais que podem transmitir informações, sobretudo aqueles elaborados, conforme a correlação de forças estabelecidas na sociedade, em determinado tempo e espaço.

Para fomentar a pesquisa, foi utilizado o recuso da pesquisa e análise documental para buscar informações sobre o curso técnico subsequente em agropecuária do IFRS – Campus Vacaria. Para atender ao objetivo de compreender a trajetória formativa e definir os documentos que comporiam a empiria desta pesquisa, definiu-se pela busca de documentos presentes no acervo do governo federal e do IFRS que respondessem, inicialmente, a duas dimensões: a primeira mais voltada ao entendimento da estrutura política e organizacional da educação profissional em nível nacional; e a outra direcionada para o entendimento do contexto local do Campus e da cidade de Vacaria.

A maioria dos documentos de ambas as dimensões são de domínio público, estando já digitalizados e disponíveis nos *sites* do governo federal e do IFRS. O acesso a documentos públicos é assegurado pelo Art. 5.º, inciso XXXIII da CF de 1988, como direito de todos, o acesso à informação e o direito de receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular ou de interesse coletivo geral. Os documentos digitalizados são, também, regulamentados pelo Decreto nº 1.799, de 30 de janeiro de 1996, que ao regular a Lei n.º 5.433, de 8 de maio de 1968, trata-os sob a nomenclatura de microfilmagem, entendido no Art. 3.º, como “processo de reprodução em filme, de documentos, dados e imagens, por meios fotográficos ou eletrônicos, em diferentes graus de redução” (BRASIL, 1996a, não paginado).

Quanto a isso, é preciso considerar que a consulta e o manuseio de materiais digitalizados não produz a mesma sensação quando do manuseio de documentos originais, pois neste faz-se uso dos sentidos sensoriais básicos, contudo, esse processo “não invalida o emprego minucioso da atenção, paciência na leitura, na análise e interpretação do conteúdo de tais documentos, prática que é inerente ao trato de qualquer tipo de fonte” (SOUZA, 2015, p. 51),

Os documentos de ordem macrosocial são aqueles defendidos e legislados pelo Estado Nacional, os quais impactam na estrutura e na organização didática da educação profissional, conduzindo-a a institucionalização dos institutos federais. No quadro 4, estão dispostos os documentos considerados os mais importantes ao longo da história da educação profissional no Brasil.

Quadro 4 – Marco Legal da Educação Profissional

Ano	Legislação	Objetivo
1909	Decreto 7.566	Criação das escolas de aprendizes artífices. Reconhecimento da educação profissional como política pública.
1961	Lei 4.024	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que permitiu que os concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no Ensino Superior. Mudança paradigmática que acena para a possibilidade de ensino integral.
1971	Lei 5.692	Definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado Ensino Médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou ao menos, de auxiliar técnico.
1988	CF de 1988	Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Acrescentado pela autora)
1996	Lei 9394	LDB. Capítulo III. Título VI – Educação Profissional.
2008	Lei 11.741	Alteração na LDB, alteração de nomenclatura para Educação Profissional e Tecnológica; e a introdução da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa Lei traduz o reconhecimento dos IFRS.
2008	Lei 11.892	Cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: elaborado pela autora com base em Medeiros (2020).

No âmbito local, foram selecionados documentos que trazem vestígios do desenvolvimento do curso técnico subsequente em agropecuária do IFRS – Campus Vacaria, dentre os quais os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS, dado que, por meio deles, é possível verificar o desenvolvimento da instituição e localizar, temporalmente, o Campus Vacaria no contexto do IFRS. Também foram verificados todos os Boletins de Serviço expedidos pela Reitoria no período de 2014 a 2016 e os Boletins de Serviço expedidos pelo Campus Vacaria de 2017 a 2020, período em que o Campus Vacaria passou a gerir suas portarias e resoluções. Desses documentos, conforme apresentado no quadro 5, derivaram, as deliberações sobre os cursos autorizados a ofertarem vagas, o quantitativo de vagas para cada processo seletivo, nomeação de servidores, dentre outras deliberações que afetam o campus.

Quadro 5 – Marco Legal Institucional

Ano	Legislação	Objetivo
2009-2013	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Primeiro PDI do IFRS (I Fase de Expansão)
2014-2018	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Segundo PDI (II Fase de expansão)
2019-2023	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Em vigência
2013-2017	Portarias e editais	Nesse período, o setor administrativo estava vinculado à reitoria
2017 em diante	Portarias e editais	O setor administrativo passa para responsabilidade do Campus Vacaria

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Da seleção e análise das fontes e dos documentos, transversos às narrativas da História Oral, é que emergiram as categorias analisadas neste estudo, aprofundadas no capítulo cinco, a saber: 1. a materialidade que compõe o processo formativo e profissionalizante (Campus Vacaria – sua composição, arquitetura, organização, sujeitos, currículo do Curso Técnico em Agropecuária, práticas desenvolvidas na área da agropecuária); 2. trajetórias educacionais dos egressos (suas motivações e expectativas educacionais); 3. apropriações e sensibilidades constituídas no processo formativo; 4. os sentidos da experiência formativa por meio das representações construídas sobre a formação profissional, - com foco nas ressonâncias da formação nas esferas social, econômica e política. A partir do cômputo da empiria selecionada, foi possível realizar relações, conexões e diálogos entre as diversas informações mobilizadas, revelando pontos congruentes para analisar e compreender como os egressos da primeira turma de formandos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS de Vacaria rememoram o seu percurso formativo.

Para finalizar o capítulo 2, pode-se afirmar que com acesso a pesquisas já, consolidadas em teses, dissertações e artigos, foi possível a problematização do objeto de estudo, bem como definir os melhores percursos teórico-metodológicos para atingir os objetivos do estudo.

O detalhamento metodológico da história oral, assim como a análise documental, proporcionou tratar documentos que deram vazão a tese, passando pelo conceito da dualidade estrutural da educação profissional e da formação geral que perpassou a história da educação até a atualidade. Viu-se também que a memória permite a comunicação com diversas outras memórias do mesmo contexto em espaço e tempo.

Diante disso, no próximo capítulo, tratar-se-á da educação profissional e suas relações de contexto, analisando o âmbito sócio-histórico do município de Vacaria e como ocorre o

desenvolvimento da política educacional básica, bem como isso afeta as identidades e representações dos egressos. Isso permitirá analisar a educação profissional ofertada pelo IFRS – Campus Vacaria, que exerce o papel de promotor de subjetividades e sentidos e também promove discursos e práticas sociopolíticas, tornando-as inteligíveis e significativas para a história da educação.

Ademais, a contextualização sócio-histórica da cidade, é fundamental para a problematização da temática da pesquisa, uma vez que a formação profissional em agropecuária, promovida pelo campus, tem total relação com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da história de Vacaria.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES DE CONTEXTO

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição [...] é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. A sistematização e a reescrita do itinerário histórico de uma instituição educativa na multidimensionalidade e na construção de um sentido encontram nessa relação a sua principal base de informação e orientação

(MAGALHÃES, 2004, p. 133-134).

Pesquisar uma instituição educativa, na perspectiva da história cultural exige do pesquisador um olhar atento para as relações estabelecidas no contexto social e cultural mais amplo, uma vez que os hábitos, costumes e tradições que caracterizam a instituição são influenciados pela história local num sistema relacional, que também produz materialidade, como arquitetura, mobiliários, materiais didáticos, projetos pedagógicos, matrizes curriculares, bem como discursos e práticas.

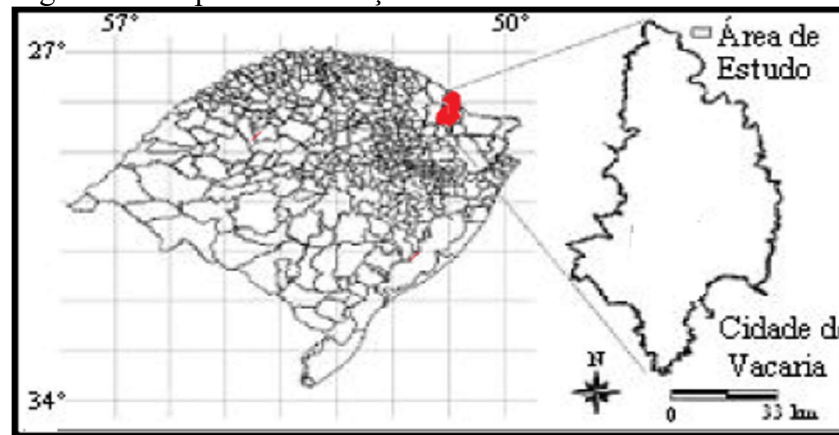
Justino Magalhães (2004, p. 126-127), argumenta que a história de uma instituição educativa “é insolúvel fora da relação da instituição educativa com a comunidade e com o meio envolventes”; com isso em mente, pretende-se, neste capítulo, contextualizar sócio-historicamente o município de Vacaria e analisar como esse contexto reflete nos processos formativos e no Campus Vacaria.

Em se tratando de uma cidade com forte presença da agropecuária, inicia-se, no próximo subcapítulo, abordando sobre isso.

3.1 ASPECTOS DA HISTÓRIA DE VACARIA: RELAÇÕES COM A ÁREA AGROPECUÁRIA

O município de Vacaria está situado na região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, constituído pelos distritos: Vacaria, Bela Vista, Capão da Herança, Coxilha Grande, Estrela e Refugiado, conforme pode ser visto na figura 5.

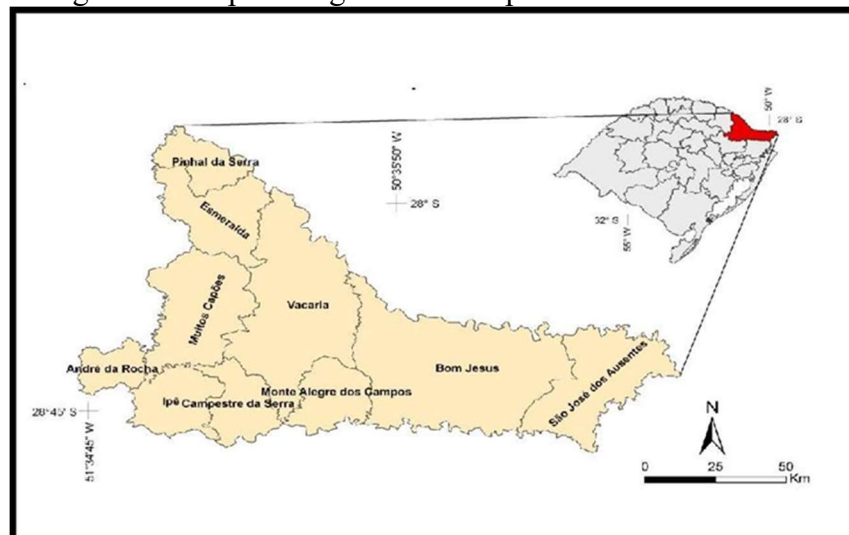
Figura 5 – Mapa de localização de Vacaria no Rio Grande do Sul



Fonte: adaptado pela autora a partir de Lopes (2010).

A cidade está inserida na microrregião dos Campos de Cima da Serra, que de acordo com as informações do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE), compõem a região dos Campos de Cima da Serra do Estado do Rio Grande do Sul os municípios de André da Rocha, Bom Jesus, Campestre da Serra, Esmeralda, Ipê, Monte Alegre dos Campos, Muitos Capões, Pinhal da Serra, São José dos Ausentes e Vacaria, como demonstrado na figura 6.

Figura 6 – Mapa da região dos Campos de Cima da Serra/RS



Fonte: adaptado pela autora (2021) a partir do COREDE (2008).

Pela sua antiguidade, podemos inferir que o contexto social, educacional, político, econômico e cultural de Vacaria, sofreu influências das condições sócio-históricas de sua constituição, que tinha na criação extensiva do gado dos jesuítas sua origem e sua fonte econômica na passagem e no pouso das tropas e tropeiros. Sobre isso, conforme Maestri (2010, p. 39):

A ocupação das Missões permitiu, nos anos 1816, que se estabelecesse o chamado “Caminho Novo da Vacaria” ou “Estrada das Missões”, que ligava os campos de Vacaria, no Nordeste do Rio Grande do Sul, a Santo Ângelo [...]. Mais tarde, diversas povoações surgiram ao longo do Caminho Novo da Vacaria [...], Passo Fundo (1827), Carazinho, Lagoa Vermelha, etc.

Vacaria¹⁴ é uma das cidades mais antigas do Rio Grande do Sul. Em 1761, teve sua Capela Curada e, em 1768, foi elevada à Freguesia Nossa Senhora da Oliveira da Vacaria, período em que pertencia ao município de Santo Antônio da Patrulha. Passou à Vila em 1850, através da Lei Provincial n.º 185, de 22 de outubro do mesmo ano; muito embora essa data seja a considerada de aniversário da cidade, ela foi reconhecida como município apenas em 1878. Isso ocorreu devido ao movimento de “desvilarização” promovido por membros Câmara de Vereadores, criada em 1851, conforme relato do próprio órgão:

Após a formação da primeira Assembleia Municipal, nos anos seguintes (1851 a 1857) a Câmara passa por um período de conturbação. Desentendimentos políticos e choques de interesses impossibilitavam que os vereadores exercessem plenamente suas funções legislativas. Falta de nomes para formar a Assembleia, incompatibilidade de cargos, além do número reduzido de cidadãos disponíveis para exercer o cargo de vereador [...]. Até problemas de ordem climática e geográfica foram relatados como impedimento para as sessões. Em ofício ao presidente da província, em 1854, o então presidente da Câmara, Manoel Thomaz Gonçalves, aponta como problemas para a formação das assembleias, as distâncias que os membros tinham de percorrer, salientando a dificuldade de alguns vereadores de atravessar os rios da região, devido ao clima chuvoso durante o inverno, além de alguns se ausentarem por motivos profissionais da Câmara de vereadores de Vacaria (VACARIA, c2021, não paginado).

Esse movimento, liderado pelo vereador Manoel Thomaz Gonçalves, tinha o objetivo de transferir a sede da vila – Vacaria para Lagoa Vermelha, o que ocorreu em 1857, por meio da Lei n.º 337, de 16 de janeiro daquele ano. Esse fato gerou conflitos entre esses dois povoados fazendo com que, em novembro daquele mesmo ano, o governo provincial deliberasse pela extinção de ambas as vilas, devolvendo-as à condição de freguesia de Santo Antônio da Patrulha, pela Lei n.º 391, de 26 de novembro de 1857 (VACARIA, c2021, não paginado). Por

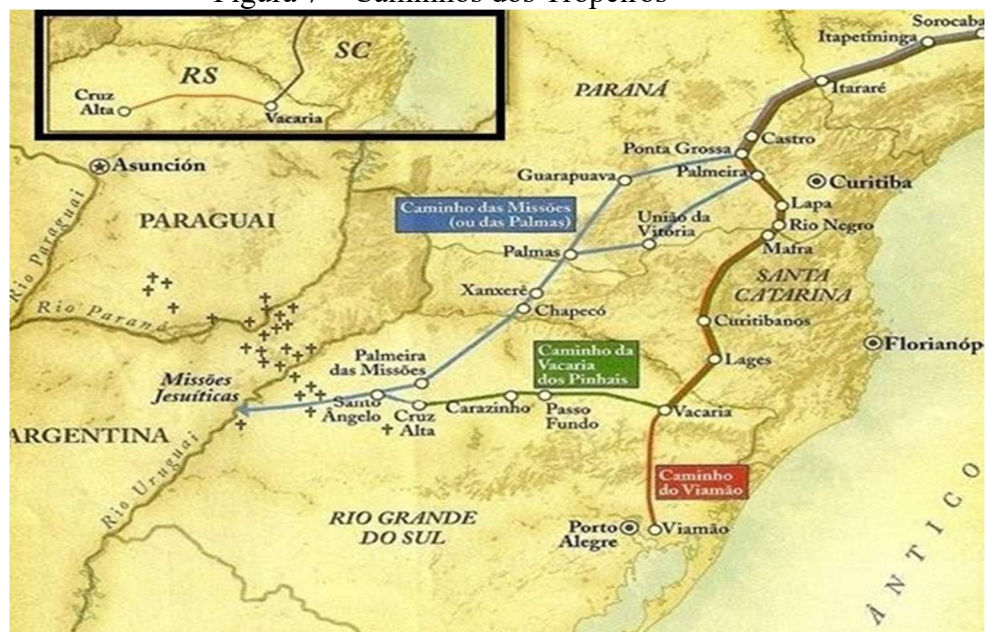
¹⁴ Vacaria, como é atualmente conhecida, teve seu nome baseado na estância fundada pelos jesuítas em 1692, com a denominação de “Baqueria de Los Piñales” (PESAVENTO, 1997). Antes disso recebeu as nomenclaturas: Vacaria dos Pinhais, Freguesia Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria.

pressão política, em abril de 1878, Vacaria é elevada novamente à Vila, pela Lei Provincial n.º 1.115, de 1º de abril de 1878. E nesta condição, por determinação da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, foi desmembrada de Santo Antônio da Patrulha e passou a pertencer a Comarca de Passo Fundo. Já, Lagoa Vermelha retornou a pertencer a Vacaria.

No que diz respeito ao sistema econômico, durante dois séculos, a pecuária foi o pilar da economia de Vacaria e da região dos Campos de Cima da Serra. Sendo em meados do século XVI, período de esgotamento da Vacaria do Mar¹⁵, em decorrência da extração de gados, é que vaqueiros dos Sete Povos iniciaram a ocupação dos Campos de Cima da Serra, com a introdução de milhares de animais formando, a partir disso, a Vacaria dos Pinhais. Maestri (2010, p. 74) argumenta que “as Vacarias do Mar e dos Pinhais eram enormes territórios abertos, onde pastavam manadas de gado selvagem. Cada missão dos Sete Povos tinha suas Vacarias ou grandes estâncias”.

Em 1726, quando sertanistas das cidades de Laguna/SC e de Sorocaba/SP adentraram os Campos de Cima da Serra em busca do gado criado solto, fundaram o Caminho do Gado, que teria grande importância econômica para o Sul do país e para integrarem o território gaúcho. Vacaria tinha localização estratégica dos Caminhos das Missões, conforme demonstrado na figura 7, uma vez que de lá o gado seguia em direção a Santa Catarina, Paraná até chegar a São Paulo, com isso, esse caminho se constituía um centro de negócios, ligando o Sul ao Sudeste.

Figura 7 – Caminhos dos Tropeiros



Fonte: Zuccherelli (2008, p. 13), adaptado pela autora (2021).

¹⁵ Vacaria do Mar comporta hoje a região da Campanha gaúcha e os campos do Uruguai (MAESTRI, 2010).

A criação de gado expandiu a economia pastoril, o que atraiu muitos tropeiros¹⁶ para o Rio Grande do Sul (RS). Além da sua privilegiada localização geográfica, próxima aos núcleos de povoamento de Santa Catarina e Paraná, apresentava-se aos tropeiros como um lugar tranquilo e seguro para os animais e de fácil abrigo para os homens, o que influenciou a escolha deles para ali constituírem seus ranchos. Conforme Borges (2001, p. 20), “com isso dá-se a ocupação dos campos de cima da serra e o nascimento da então freguesia de Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria”. A partir do povoamento dos tropeiros na freguesia, deu-se origem à atual cidade de Vacaria.

Sobre as atividades desenvolvidas na região, conforme Polinari (1989, p. 11):

As atividades ligadas à pecuária e ao tropeirismo, desenvolvidas a partir da primeira metade do século XVIII ao longo dos chamados “Caminhos das Tropas”, marcaram profundamente a história da região. Atravessada por esses roteiros, determinaram a particular ocupação do espaço, induziram o surgimento de assentamentos urbanos e núcleos agro-pastoris, influenciaram o modo de vida, os costumes e as tradições da população aí estabelecidas. Algumas marcas de todo esse processo são ainda visíveis.

O tropeirismo e a criação de gado influenciaram o setor produtivo do município de Vacaria, que, até meados da década de 1970, tinha nessa área sua base econômica. Esse cenário começa a mudar mais notoriamente na década seguinte, com investimentos na fruticultura, com destaque para a produção de maçãs. Sobre as cadeias produtivas da cidade de Vacaria, de acordo com estudo realizado por Lana, Werlang e Saldanha (2018), entre os anos de 1980 a 2015, houve uma redução de, aproximadamente, 75,45% na produção de gado, abrindo espaço para a expansão de novas culturas da agricultura, a exemplo da produção de pequenos frutos, como amora, framboesa, cereja e mirtilo, além da plantação de grãos, como soja e milho. Com isso, a agropecuária passa a ser a base econômica da cidade e das que compõe a Região dos Campos de Cima da Serra.

Corolário a essas características econômicas e produtivas da cidade de Vacaria, seu povoamento se constituiu, não apenas pelos tropeiros, mas como consequência natural da diversidade de povos e culturas dos que ali passaram, como indígenas, negros, espanhóis, portugueses, açorianos, alemães, italianos, entre outros. Neste sentido, é certo, que as manifestações culturais dos diferentes povos que constituíram a cidade promoveram e promovem até os dias atuais uma multiplicidade de práticas sociais, ideológicas, políticas e de crenças que podem se transformar no decorrer do tempo e espaço, segundo as interações sociais,

¹⁶ Os tropeiros são conhecidos como os que conduziam gado e mercadorias de uma região à outra. Deriva do tropeirismo, que teve sua origem no Brasil, no período colonial (POLINARI, 1989).

tendo como resultado a ocorrência de um hibridismo cultural representado numa mescla de hábitos e costumes com possibilidade de romper as barreiras que separam o que é popular, culto e massivo. Pela multiculturalidade, as estruturas sociais se fundem gerando uma nova configuração cultural que influenciam grupos sociais e instituições.

Canclini (2011, p. 288) defende que a hibridação decorre da multiculturalidade. A multiculturalidade se “configura em processos socioculturais nos quais estruturas que existiam de forma separada se combinam para gerar novas estruturas.” Esse argumento rompe com a ideia unívoca de que existe uma identidade étnica pura, homogênea ou definitiva, ainda que apresentem alguns vestígios de alguma dessas identidades.

Neste sentido, a diversidade étnica constituinte da cidade de Vacaria conforma a identidade cultural vinculada ao tradicionalismo gaúcho. Na cidade de Vacaria, o tradicionalismo gaúcho entendido como representação cultural – encontra centralidade na agropecuária – é acentuado em vários aspectos formativos do ser social: expressões artísticas, rodeio crioulo¹⁷, movimentos cívicos, gastronomia, arranjos produtivos, sociais, educacionais e políticos.

Esse fenômeno sociocultural de influências múltiplas também se apresenta fortemente na educação pública e privada local por ser um processo sistemático de experiências vividas e transmitidas intergeracionalmente; e pelo intercâmbio de hábitos, costumes e tradições, essas vivências contribuem para a preservação cultural. Cavalcanti e Fonseca (2008) defendem que o saber histórico e cultural faz parte do cotidiano do gaúcho¹⁸ e, muito embora tenha ganhado novas formas no presente, representa os saberes do gaúcho do passado e de sua relação com os animais nas lidas rotineiras do campo.

Os saberes gaúchos podem ser compreendidos como as lidas campeiras – a culinária, os rodeios, a religiosidade, as construções, entre outros – são tidas como patrimônio cultural da cidade de Vacaria, uma vez que são formadores da identidade local. Esses saberes são *patrimônios culturais*, entendidos como o conjunto de bens materiais e imateriais herdados do passado, sendo intencionalmente transmitidos de geração a geração e identificando sujeitos e grupos sociais no presente.

¹⁷ Rodeio Crioulo Internacional de Vacaria é considerada a maior festa de rodeio crioulo da América Latina. Teve sua primeira edição em 1958, atualmente está na 33.^a Edição. Os rodeios se constituem numa festa regional gaúcha com diferentes manifestações do tradicionalismo gaúcho como: música, dança, vestimentas típicas, declamação, exposição de animais, competições, dentre as quais, de laço, gineteadas e de rédea (VACARIA, c2021).

¹⁸ Denomina-se de *gaúcho* quem é nascido Rio Grande do Sul (RS). Sua origem histórica decorre de um personagem típico da vida campeira em uma larga região que abrange o pampa do Rio Grande do Sul, o Uruguai e o pampa da Argentina, e que, em virtude de disputas políticas entre Portugal e Espanha, foi fortemente militarizada (CONTEÚDO, 2021).

Dentre os aspectos culturais, o município tem registrada a lenda em torno da imagem de Nossa Senhora da Oliveira, que se configura como uma memória oral, a qual originou a construção da Catedral Nossa Senhora da Oliveira, feita em pedra moura, tida como um dos símbolos mais conhecidos da cidade.

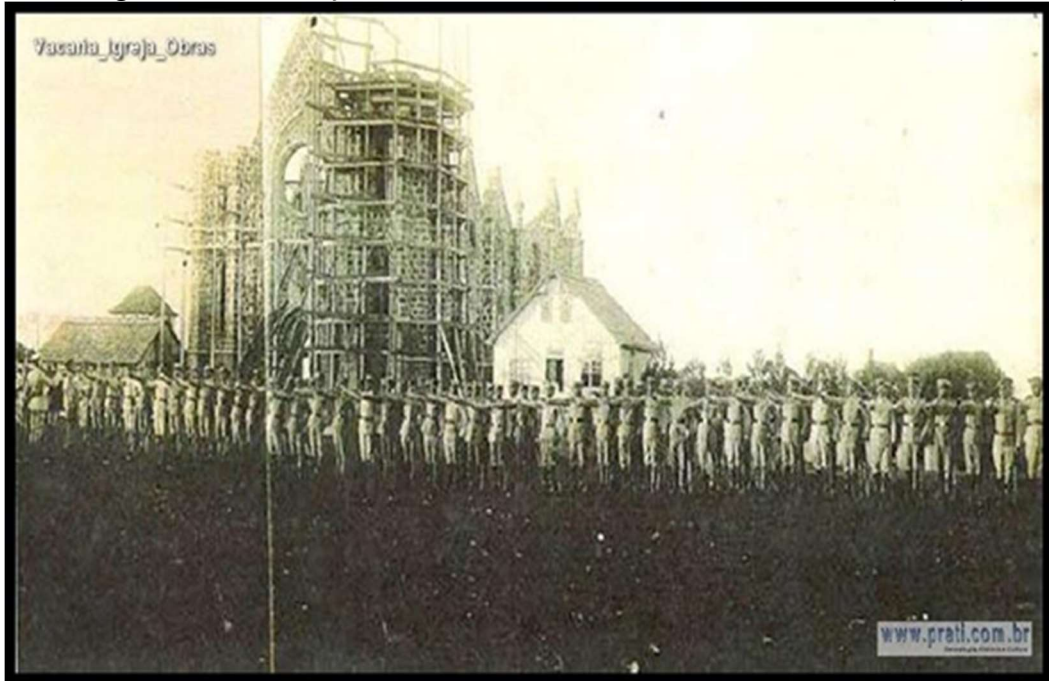
Reza a lenda que, por volta de 1750, em meio a uma queimada, um fazendeiro percebeu que apenas uma pequena mancha não havia pegado fogo. Ao atear fogo novamente, avistou, entre as labaredas, uma pequena imagem de madeira em cima de uma pedra com a inscrição: Nossa Senhora da Oliveira. O fazendeiro, com o apoio de sua família, preparou uma pequena capela de barro coberta de capim, próximo à casa, no alto da coxilha. Com a disseminação da notícia na região, vizinhos próximos e distantes passaram a visitar a capela e fazer orações à imagem.

Antes da construção da Capela de Nossa Senhora da Oliveira, conta-se que um sacerdote desejava levar a imagem até sua cidade enquanto não houvesse um lugar adequado para deixar a santa. Entretanto, por duas vezes o sacerdote teria tentado levá-la, mas em ambas a imagem sumia e reaparecia em Vacaria. Assim, o sacerdote teria se convencido de que Deus queria que a imagem lá permanecesse. Foi então, que esse mesmo padre solicitou a construção da Capela de Nossa Senhora da Oliveira, inaugurada em 21 de dezembro de 1761.

Em substituição da Capela, devido ao aumento populacional, em 1912 foi projetada a Catedral Nossa Senhora da Oliveira. Conforme pode ser visto na figura 8, a fotografia tirada em 1919 apresenta uma imagem da construção da Catedral com os soldados do Tiro de Guerra 404¹⁹ o que sugere a importância da obra como um símbolo da religiosidade à comunidade e da autonomia municipal em seus aspectos políticos e econômicos, sobretudo como representação elitista da localidade. A Catedral, como é conhecida, foi projetada em 1912 e concluída em 1933.

¹⁹ Tiro de Guerra são órgãos do Exército Brasileiro de formação de reservista de segunda categoria, atiradores. Teve origem em 1902 e é considerada uma experiência de sucesso de vários quartéis do País (BRASIL, [2022], não paginado).

Figura 8 – Construção da Catedral Nossa Senhora da Oliveira (1919)



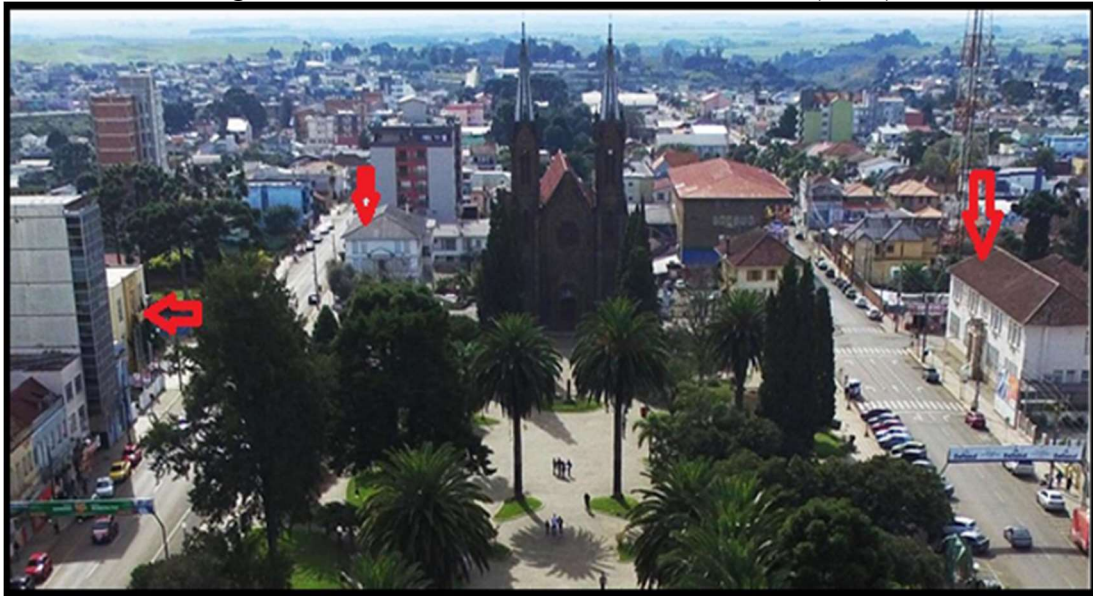
Fonte: Fotos Antigas RS (2013).

Após a conclusão, a Catedral passa a compor o cartão postal da cidade, especialmente após a implantação da Praça General Daltro Filho, em 1939, defronte à igreja, como demonstra a figura 9. A arquitetura da igreja assemelha-se à Catedral de *Notre Dame* de Paris. Internamente, possui colunas cilíndricas, encimadas por artísticos capitéis e suntuosas abóbadas, decoradas com medalhões que simbolizam as ladainhas de Nossa Senhora (VACARIA, c2021, não paginado).

A Praça Daltro Filho é um dos locais mais conhecidos e utilizados da cidade. Ponto de encontro da comunidade em geral e palco de vários eventos, como feira do livro, exposições artísticas, eventos natalinos, campanhas solidárias, mateadas, entre outros. A praça está localizada na área central da cidade e ocupa uma quadra repleta de árvores, coqueiros, araucárias, ciprestes, canteiros gramados, contendo muitos bancos de lazer.

Compõe o cenário diversos prédios históricos, distribuídos ao seu entorno, sendo a Catedral, um dos principais elementos estéticos. Ao seu lado, localiza-se a Biblioteca Pública, Municipal Theobaldo Paim Borges, prédio de relevo histórico datado de 1921. Conforme a figura 9, ao lado direito na imagem há a Escola Estadual Pe. Efrem, uma das mais antigas da cidade e do primeiro grupo escolar, e à esquerda, a Prefeitura Municipal, cuja arquitetura também data do início do século passado.

Figura 9 – Catedral Nossa Senhora da Oliveira (2021)



Fonte: adaptado pela autora (2021), a partir de Prandi e Jair (2015).

Em Vacaria há, também, uma das cinco obras de Oscar Niemeyer²⁰, renomado arquiteto brasileiro, presentes no Rio Grande do Sul. Trata-se do Centro Cultural Marcos Palombini, mais conhecido como a Casa do Povo²¹ construída em 1988. É palco para conferências municipais, teatros, apresentações artísticas e formaturas, como as realizadas pelo IFRS de Vacaria.

Por todas essas características, Vacaria é considerada cidade-polo da região dos Campos de Cima da Serra, especialmente pela sua importância geográfica e demográfica (RIO GRANDE DO SUL, 2015). Como cidade-polo, possui aproximadamente, 60% dos habitantes do território da região, hoje estimado em 104.466 habitantes. Na exposição a seguir, estão apresentados alguns indicadores que caracterizam o perfil socioeconômico de Vacaria, onde o Campus Vacaria está inserido.

Geograficamente a cidade ocupa área de 2.124,4 km² com 31,3 hab./km², dos 10.400,6 km² da região que compõem a região dos Campos de Cima da Serra. Demograficamente Vacaria possui população estimada em 66.575 habitantes; curiosamente, no censo de 1980, a população estimada da cidade de Vacaria era de 58.562 habitantes, pouco menos que hoje. O baixo crescimento demográfico pode ser reflexo dos aspectos econômicos e das políticas sociais, as quais não conseguiram, ao longo de sua história recente, reverter de forma eficaz à

²⁰ Oscar Niemeyer (1907-2012) foi um arquiteto brasileiro conhecido mundialmente, responsável pelo planejamento arquitetônico de vários edifícios públicos no Brasil e no mundo. No Rio Grande do Sul, assinou cinco obras: Casa do Povo em Vacaria; Memorial a Getúlio Vargas, em São Borja; Memorial Oswaldo Aranha, em Alegrete; Edifício da sede do Instituto de Previdência do Estado (IPE) e Centro AMRIGS em Porto Alegre (CONTEÚDO, 2022a).

²¹ A Casa do Povo construída em 1988 é um espaço de eventos e cultura.

migração dos jovens para outras regiões do Estado e do Brasil, em busca de qualificação ou melhores colocações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, de renda.

No aspecto econômico, a agropecuária segue sendo a principal fonte do município, representando 40,97% da arrecadação pública; seguido do setor do comércio, com 25,77%; da indústria, com 18,21%; e, por último, serviços com percentual de 15,05%. Portanto, as fontes da economia do município se concentram no setor primário, que apresenta baixa oferta de emprego na zona urbana, o que culmina num índice elevado de desemprego e subemprego, especialmente para aqueles com baixo nível educacional (VACARIA, c2021).

Embora esse cenário pareça promissor para alguns setores, produz desiguais relações econômicas e sociais, pois, contraditoriamente, observa-se, de um lado, a convivência entre a grande produtividade econômica, concentradora de capital para um número reduzido de pessoas, e, de outro, uma população excluída do mercado formal de trabalho, em situação de pobreza, o que significa viver em situação de destituição, marginalidade e desproteção. Em síntese, quanto maior a concentração de renda e poder, maior a pobreza e a exclusão. A distribuição de renda e poder difere em cada região e município, no entanto, no Brasil, historicamente as tendências observadas ferem especialmente os trabalhadores e, destes, com maior força os pobres.

Esses aspectos sócio-históricos da constituição da cidade de Vacaria, juntamente, com suas características socioeconômicas, produtivas e políticas, abordados aqui nos parágrafos anteriores, tudo isso influencia sobremaneira a educação promovida no município e na região sob dois aspectos inter-relacionados. O primeiro diz respeito à rede de ensino no município, que, ao longo de sua história, foi se constituindo em todos os níveis educacionais, mormente como estratégia de qualificação profissional, com a finalidade do desenvolvimento social e econômico local para evitar o deslocamento para os grandes centros com a finalidade de formação profissional.

Nota-se que a educação adquire sentidos diferentes, a depender do período histórico, especialmente em municípios centrados na economia primária. Em alguns momentos ela é responsabilizada pela baixa qualificação que não atende aos processos produtivos locais, levando a uma migração permanente que pode durar anos ou até mesmo ser definitiva. Em outros, pode provocar o êxodo do trabalhador rural para a cidade em busca de melhores salários e qualificação, ou ainda, a educação que aparece como fundamental para ajudar a desenvolver integralmente a comunidade nas concepções sociais, econômicas, políticas e culturais de todos os envolvidos no processo educativo.

Já o segundo aspecto, embora tenha fortes relações com o primeiro, trata-se do fenômeno de migração pendular, engendrada pela necessidade de deslocamento diário de estudantes da região dos Campos de Cima da Serra para estudo, sobretudo na educação técnica ou superior. O município de Vacaria recebe estudantes das várias regiões que compõem os Campos de Cima da Serra, tanto no ensino médio normal, integrado ou subsequente, quanto no ensino superior.

Por outro lado, a migração não é fenômeno novo para a região, pois há muitos trabalhadores de diversas regiões do Estado que, no período da colheita da maçã, migram para o município em busca de emprego. Trata-se de homens e mulheres com baixa escolarização e com poucas possibilidades de formação, justamente pela exigência de sazonalidade do trabalho como forma de sobrevivência.

Para aprofundar sobre a rede de educação no município de Vacaria e situar o IFRS – Campus Vacaria, no próximo subcapítulo serão apresentados dados referentes à educação em todos os níveis ofertados, principalmente os de cunho técnico profissionalizante na área da agropecuária, sendo este o ponto de intersecção com o objeto deste estudo.

3.2 SISTEMA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE VACARIA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Uma das principais características da humanidade é sua capacidade criadora transformando as condições materiais e imateriais existentes e da produção e reprodução da cultura, inerente em cada tempo e espaço da história. Assim, também acontece com a educação, que se desenvolve de acordo com cada época e lugar, refletindo a correlação de forças existentes e a realidade vivida.

Seguindo esta linha, o sistema educacional de Vacaria apresenta uma história cultural que a constitui como é hoje. Stephanou e Bastos (2020, p. 14) argumentam que a história da educação pode ser pensada como “uma construção que tem lugar não num passado homogêneo, mas em um tempo saturado de agoras”. Diante disso, cabe aqui recordar a história da educação no município, no intuito de identificar as intersecções sociais, políticas, econômicas e culturais, que compõem sua constituição.

A educação em Vacaria no período imperial segue a prescrição da maioria das cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul, fortemente marcada pelo monopólio da educação para os filhos de fazendeiros ou das classes proprietárias. A população livre em geral era analfabeta e a educação inacessível.

A região dos Campos de Cima da Serra, onde se localiza Vacaria, foi afetada por essa conjuntura de interesses políticos e ideológicos, onde a educação, inicialmente, não era disponibilizada para os filhos dos trabalhadores. Pressupõe-se que a alfabetização era realizada por professores ambulantes contratados exclusivamente para o atendimento dos seus filhos e dos filhos de seus associados. As aulas eram realizadas na casa da sede da fazenda pelo tempo necessário para o ensino da escrita, leitura e às quatro operações básicas de matemática, sendo o professor dispensado após o cumprimento deste objetivo. A história de Vacaria registra dois desses professores ambulantes: Benvindo Moreira Rodrigues e Maurício Cedilhado. Por cada criança alfabetizada, o professor recebia uma cabeça de gado como pagamento (BETTANIN, 2020).

De acordo com Saviani (2013) a educação no século XIX, ganha contorno com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras que antecedeu os grupos escolares. Sobre esse modelo o autor contribui, com um breve histórico:

(1823-1827) iniciou-se ainda na vigência do “breve século XVIII” e nele se deram os antecedentes que prepararam o início do “breve século XIX”; [...] o segundo (1827-1854) transcorreu sob a égide da Lei das Escolas de Primeiras Letras, cuja tentativa de implantação em âmbito nacional se transferiu do governo central para os governos das províncias a partir do Ato Adicional à Constituição imperial, promulgado em 1834; no terceiro momento (1854-1867), a política educacional trará como elemento característico o princípio da obrigatoriedade do ensino, instituído pelo Regulamento de 1854; finalmente, o último período (1867-1890), que tem em seu centro o decreto de 1879 que promulgou a Reforma Leôncio de Carvalho, será fértil em debates ligados à ideia de organizar a educação em âmbito nacional (SAVIANI, 2013, p. 10-11).

No estado do Rio Grande do Sul, em 1846, período posterior à Guerra dos Farrapos (1835-1845) havia um total de 102 escolas distribuídas em todo o seu território, destas 51 escolas públicas de nível primário, 36 eram reservadas para a educação exclusiva de meninos e 15 para educação voltada para meninas (MAESTRI, 2010).

Vale sinalizar que o século XIX foi um período fundamental para a institucionalização da educação brasileira como política pública, muito embora com pouca efetividade para os filhos de trabalhadores, já que não era considerada universal, tampouco obrigatória, sendo que na cidade de Vacaria a primeira escola pública será instituída, somente no ano seguinte, 1847.

Em contrapartida, observa-se que no governo Estadual de Osvaldo Cordeiro de Farias, período entre 1938 a 1943, o Rio Grande do Sul registrou 845 escolas públicas, 2.830 escolas municipais e 1.938 escolas particulares. Sendo que estas, diferentemente das públicas, não precisavam trabalhar com programas unificados, tampouco funcionavam sob o controle público. Nessa conjuntura, as escolas étnicas, localizadas, especialmente nas regiões coloniais

italianas e alemãs, foram nacionalizadas ou fechadas em decorrência da exigência do programa unificado mínimo que previa o ensino português (MAESTRI, 2010).

Esse período em particular foi marcado pelo fim da República e o estabelecimento do Estado Novo (1937-1946), que realizou nova constituinte em 1937 extinguindo os avanços da CF de 1934 que estabelecia, entre outros, a educação primária como um direito universal, e o Estado como principal subsidiário e executor dessa política. O novo texto ressalta a educação privada como primeira opção para prover a educação, seguida pelo Estado e acrescenta como dever prioritário do Estado o ensino profissional, conforme o Artigo 129, da CF de 1937:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Há de se considerar que, nesse período, o Estado, presidido por Getúlio Vargas, tem a pretensão de impulsionar o crescimento econômico com financiamento para a produção do capital e reprodução da força de trabalho, embasado na lógica de que para ampliar mercados era necessário preservar o poder aquisitivo da população, assumindo, mesmo que parcialmente o papel de interventor social e organizador econômico, com políticas de enfrentamento da questão social (PEREIRA, 2009).

Quanto ao estabelecimento da rede educacional de Vacaria, a escolarização sistematizada tem seu início em 30 de agosto de 1847, com a inauguração da primeira escola pública, sob a direção do maranhense Luís Augusto Branco até 1853 e depois o professor José Francisco da Silva Costa. Essa escola era destinada a meninos e funcionava na casa do Cel. José Luís Teixeira.

Em 13 de maio de 1862 foi criada a primeira escola pública para meninas, a qual era regida pela professora Maurícia Cândida Fernandes até 1884 quando foi substituída pela professora Vitória do Amaral Quintela, nomeada mediante concurso público.

Entre os anos de 1885 e 1887, o professor particular Eduardo Secundino de Oliveira manteve um internato para meninos e o Dr. Joaquim de Melo Rocha foi o primeiro a manter uma escola mista, que posteriormente passou a ser regida pelo professor José Fernandes de Oliveira e em 1906 pela professora Bernardina Rodrigues Padilha.

No ano de 1903, tem-se o registro da chegada das irmãs de São José visando instituir uma escola de cunho religioso, o Colégio São José, que funcionou até o ano de 2009 como instituição de fins privados, quando foi assumido pelo Colégio Bom Jesus. Em 1934, irmãos maristas, também instalaram o Colégio São Francisco, inicialmente voltado apenas para a educação de meninos. Esta escola, de fins privados, encerrou suas atividades na cidade de Vacaria em 2010.

Em 1922 as três escolas públicas da cidade, por decreto do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, compuseram o primeiro Grupo Escolar de Vacaria, instalado onde hoje é a Escola de Ensino Médio Padre Efrem e confiou a direção à professora Andreia Cecy Sá Brito, conforme a imagem apresentada na figura 10.

Figura 10 – Escola Estadual Pe. Efrem: Primeiro Grupo Escolar de Vacaria



Fonte: SoaMaps (c2022).

A implantação dos Grupos Escolares, caracterizado pelo agrupamento dos estabelecimentos de ensino, especialmente aquelas consideradas isoladas, no período republicano, estabeleceu o ensino regular primário, com a disseminação das normas sociais e educacionais junto à propagação de um ideal civilizatório reverenciando as práticas patrióticas, além da preparação para o trabalho, assumindo o papel de uma escola nas primeiras décadas da República.

A saber, no governo republicano a escola primária passou a ser ministrada em prédios próprios em oposição distinta do sistema educacional primário do Império, onde o professor caracterizava a escola, não existindo um espaço próprio para o ensino.

Os grupos escolares, em geral, se caracterizavam pela reunião num mesmo prédio de três ou mais escolas isoladas, sendo constituídos de, no mínimo, uma escola infantil mista, uma elementar para meninas e uma para meninos. As escolas isoladas, reunidas em um Grupo Escolar, passaram a ser organizadas em sistemas de graus ou séries – ficando, por isso, conhecidas pelo nome de escolas graduadas ou seriadas –, com aulas que aconteciam ao mesmo tempo em salas separadas (CRUZ; STAMATTO, 2018, P. 2).

Os prédios foram construídos especificamente para os Grupos escolares, com salas de aula organizadas de tal forma que pudessem ser vigiados pela direção, a fim de manter a ordem e a disciplina, bem como os prédios construídos em locais estratégicos nas cidades, modificando o cenário local ao compor o imobiliário da cidade. De acordo com Cruz e Stamatto (2018), a arquitetura utilizada objetivava gerar no imaginário da sociedade modernidade, ordem e progresso, tanto que se tornaram símbolos do Estado Republicano.

Com os grupos escolares, com sua estruturação física, a reestruturação pedagógica e administrativa trouxe a ampliação do currículo, contemplando outras disciplinas modificando o tempo e espaço da escola. Com isso, constituiu uma nova realidade para a educação primária.

No âmbito municipal, o primeiro Estabelecimento de Ensino Registrado foi a Escola Municipal Riachuelo em 1890, data reconhecida somente no ano de 1977 pela Lei Municipal n.º 962 de 24 de agosto de 1977. Essa lei, também oficializa a data de início do funcionamento da Escola Municipal Duque de Caxias, fundada em 1962, na Fazenda das Laranjeiras, na época 2.º distrito de Vacaria.

Atualmente, a cidade possui uma rede educacional mais ampla, contando com escolas públicas (Municipais, Estaduais, Federal) e privadas. A rede escolar municipal é composta por 28 estabelecimentos de ensino que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Fundamental abrange 10 escolas do meio urbano e 07 escolas do meio rural.

A educação municipal está amparada pela Lei n.º 3758/2015, que dispõe do Plano Municipal (PME) da cidade de Vacaria, e determina como diretrizes para o desenvolvimento da educação municipal: universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; apoio ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos; valorização dos profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (VACARIA, 2015).

A Rede Estadual está sob a 23.^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE 23), a qual é responsável pelas políticas educacionais dos municípios que compõem a região dos

Campos de Cima da Serra (Bom Jesus, Campestre da Serra, Esmeralda, Ipê, Monte Alegre dos Campos, Muitos Capões, Pinhal da Serra, São José dos Ausentes e Vacaria).

Na cidade de Vacaria a 23.^a CRE é responsável por 10 escolas estaduais, com oferta de vagas nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Destas, destacam-se as Escolas: Bernardina Rodrigues Padilha pela oferta de formação profissional na área da eletromecânica e o Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio com o curso de magistério para formação de profissionais para atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Quantitativamente a rede escolar do município de Vacaria registra 17.877 alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental e médio, conforme pode ser verificado no quadro 6.

Quadro 6 – Matriculados na rede pública de ensino em Vacaria

Matriculados 2020		
	Escolas Estaduais	Escolas Municipais
Educação Infantil		2.449
Creche (zero a 3 anos)		864
Pré-escola (4 e 5 anos)		1.585
Ensino Fundamental	5.600	4.277
Ensino Médio	2.727	-
EJA Ensino Médio	148	-
EJA Ensino Fundamental	52	122
Curso Técnico	53	

Fonte: IBGE (2020a).

Apesar destes esforços, no entanto os níveis de escolarização no município seguem baixos, os dados revelados no perfil das cidades gaúchas em 2021, produzido e publicado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) apontam que em 2010, 52% da população não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto, destes 5,4% são analfabetos. Apenas 9% conseguiram acessar e concluir o ensino superior, conforme mostra a figura 11.

Figura 11 – Escolaridade da população e taxa de analfabetismo (2010)



Fonte: SEBRAE (2021, p. 13).

Também são preocupantes os dados de evasão e retenção no município. De acordo com Fischer (2019), é verificada uma taxa de 12% de retenção e 1% de evasão no ensino fundamental em 2017, contra o percentual de 28% de retenção e 12% de evasão no ensino médio, denotando a flutuação entre o crescimento da retenção e evasão e a diminuição dos índices de aprovação do ensino fundamental e médio. Sendo que o ensino fundamental tem a seu favor a obrigatoriedade.

Na educação profissionalizante, o município conta com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com cursos na área da administração e de aprendizagem industrial; e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), com cursos na área da agropecuária, além do IFRS por meio da oferta de cursos técnicos.

Já a Rede de Ensino Particular conta com duas escolas de ensino regular com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O município conta ainda com a presença de uma Universidade privada e outras duas públicas, uma Estadual e outra Federal, bem como Faculdades à Distância, denotando o esforço sócio político para o desenvolvimento da educação local.

A Universidade de Caxias do Sul (UCS) foi a primeira universidade a criar uma unidade universitária com oferta de Ensino Superior na região dos Campos de Cima da Serra, com sede em Vacaria, interiorizando a educação de nível superior. Sua primeira iniciativa de interiorização foi em 1969, com a oferta do curso de Letras, por meio do convênio entre a Universidade e a Associação Pró-Ensino Superior dos Campos de Cima da Serra (APESCCS). Em 1975, o Conselho Federal de Educação aprovou a criação da Faculdade de Letras e Educação de Vacaria (FALEV), e em 1993 ocorreu a instalação do Campus Universitário de Vacaria.

Muito embora a presença desta Universidade contribua para o desenvolvimento educacional da região, há de se considerar que, há mais de uma década, foi a única universidade da região, gerando situações e atendimentos distintos. Uma das situações remete à restrição do ensino universitário ao público pagante, reproduzindo o *status quo* na relação de poder econômico na esfera local. A segunda situação é a migração dos jovens para outras regiões do Estado e País, em busca de aperfeiçoamento técnico e superior em universidades privadas ou públicas com oferta de cursos não ofertados pela universidade. Ou ainda, em busca de melhores oportunidades de trabalho e renda quando já formados, vide o item anterior a, quase, estagnação demográfica da cidade de Vacaria, quando em 1980 apresentava população de 58.562 e hoje, uma estimativa de 66.575 habitantes, um crescimento relativamente baixo se comparado a outros municípios, como a exemplo de Caxias do Sul, que no ano de 1980 contava com uma população de cerca de 228.000 habitantes e hoje conta com 517.451 habitantes.

Anterior ao IFRS, uma das possibilidades para o ensino superior a estudantes de baixa renda eram as Faculdades de Ensino à Distância (EAD). Essa modalidade, muito embora seja a que mais salienta o aspecto mercantil da educação, é bastante relevante para a sociedade local, como mais uma possibilidade de realizar um curso superior. Completam esse quadro, 13 instituições de ensino superior, dentre as quais, uma universidade particular, uma pública e um instituto federal de educação.

No âmbito estadual de ensino superior, destaca-se a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), criada pela Resolução n.º 01 de 2001 (RS, 2001) e com unidade na Cidade de Vacaria, iniciando suas atividades com o curso de Pedagogia: anos iniciais e Educação para Jovens e Adultos e, posteriormente, na oferta de cursos na área da fruticultura.

No entanto, é no ano de 2016 que ganhou mais notoriedade através de convênio com o IFRS - Campus Vacaria para o desenvolvimento e oferta do primeiro Curso Superior em Agronomia, totalmente público e gratuito. Tratava-se de um convênio com a finalidade de complementaridade dos recursos físicos, tecnológicos e humanos necessários para tal oferta, visto que nenhuma das instituições, sozinhas, apresentavam condições para a promoção de um curso deste porte e, conseqüentemente, aprovação.

Anualmente são ofertadas 25 vagas por cada instituição, 50 no total. Contudo, o currículo não possui diferenças, tampouco sobre recursos utilizados. Neste ano, 2021, em decorrência da pandemia, o processo seletivo para a agronomia foi cancelado, não havendo novas matrículas. Ainda assim, o curso já beneficiou 250 estudantes com este convênio, sendo que, desses, 50 já concluíram a Graduação em Agronomia.

No que se refere ao IFRS – Campus Vacaria, o destaque tem sido a presença ativa no município desde o ano de 2006, primeiramente como extensão da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão, depois em 2012, como Polo do Campus Bento Gonçalves, até sua inclusão no plano de expansão do IFRS, tornando-se Campus Vacaria em 2015, a partir da autorização de funcionamento.

Desde o período de 2006, o Campus Vacaria tem ofertado cursos técnicos voltados para a formação profissional em consonância com os arranjos produtivos locais. Como extensão de Sertão, considerado agrícola, os cursos estavam alinhados com a área da agropecuária e estenderam-se a outras regiões como Pontão, Constantina, Ibirubá e Campestre da Serra (PDI 2009-2013). Já enquanto Polo Vacaria, gestado pelo Campus de Bento Gonçalves, foram ofertados Cursos Técnicos ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Em 2015, na qualidade de IFRS – Campus Vacaria, contando com uma equipe de servidores lotados exclusivamente em Vacaria, foram possíveis a aprovação e a efetivação da oferta dos cursos técnicos de Agropecuária nas modalidades concomitante e subsequente, Logística na modalidade subsequente e um curso superior em Agronomia, em convênio com a UERGS. No ano de 2017, foram implantados os cursos técnicos integrados e uma licenciatura.

Atualmente, o Campus Vacaria oferta 2 cursos técnicos, integrado ao ensino médio – Agropecuária e Multimídia; 2 técnicos, subsequente ao ensino médio – Agropecuária e Logística; cinco Cursos superiores: Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Processos Gerenciais e Bacharelado em Sistemas de Informação; e 2 cursos de pós-graduação: Docência na Educação Básica e Produção Vegetal.

Diante desse quadro sócio-histórico, contemplam-se vários movimentos para a ascensão da educação na cidade de Vacaria para o atendimento de todos os níveis educacionais, incluindo a Educação Profissional, uma vez que grande parcela da população, ao concluir o ensino médio, não tem muitas opções para qualificação pessoal e profissional, a não ser os poucos cursos de graduação oferecidos pelas universidades e faculdades privadas e/ou à distância.

Com o estabelecimento do IFRS – Campus Vacaria, cuja proposta se assenta na formação integral para todos os níveis educacionais, parte dessa demanda foi suplantada, incidindo no desenvolvimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais, contudo é sabido que este é um problema histórico e que exige o fortalecimento da política de educação para superá-lo.

Neste contexto os institutos federais, além de cumprirem as atribuições legais determinadas pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, podem impulsionar o debate no

âmbito local, por meio da pesquisa e extensão, e orientados pelo compromisso social com o projeto de desenvolvimento e de superação das desigualdades, atuar com as demais instituições de ensino que constituem a rede de educação para que suas ações sejam pautadas na importância da formação integral, na superação da dualidade de atendimento no ensino público, na universalização da educação em todos os níveis, na ampliação do seu financiamento, na valorização do professor, entre outras.

Após a contextualização do município de Vacaria, conhecendo sua história e formação social, foi possível perceber como o IFRS – Campus Vacaria, contribuiu e promoveu a educação pública profissional, e abriu espaço para o acesso e o desenvolvimento das pessoas da comunidade que buscam seu aperfeiçoamento profissional como uma das formas de superar suas vulnerabilidades socioeconômicas.

No próximo capítulo, se abre espaço para a reflexão sobre a institucionalização histórica da educação profissional no Brasil, como política pública de Estado e, da sua ampliação a partir da constituição da Rede Federal de Educação que reúne, além das universidades e escolas, os institutos federais na promoção do ensino técnico profissional em todo o território nacional.

Será tratado, também sobre a influência dos institutos federais de educação, sobretudo do IFRS – Campus Vacaria, no desenvolvimento da comunidade e da economia local, orientada pelo compromisso social com o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e, por meio da inserção qualificada no mercado de trabalho, a minimização das desigualdades socioeconômicas.

4 INTERSECÇÕES ENTRE ESTADO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

[...] educação/instituição traduz toda a panóplia de meios, estruturas agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social

(MAGALHÃES, 2004, p. 15).

A educação profissional enquanto medida interventiva do Estado está intrinsecamente ligada aos diferentes períodos de desenvolvimento social, econômico, político, ideológico e tecnológico da sociedade brasileira que, em grande medida, relaciona-se ao modo de produção²² premente na sociedade capitalista do século XX e implica na formação de um determinado perfil profissional.

Na base da constituição da educação profissional e de seu desenvolvimento estão determinações e processos associados aos diferentes modos de produção, dos quais o Estado foi e é parte integrante, ora atuando como parte visivelmente interessada nos conflitos entre capital e trabalho, agudizados pelo processo de industrialização através de regulações dos processos produtivos, econômicos e de empreendimentos sociais, ora como defensor dos interesses da classe dominante, que se retrai e “permite” incorporar, os interesses da classe dominada.

A partir desta afirmação, podemos dizer que a política de educação – como as outras políticas sociais – é resultante da relação capital/trabalho e suas possibilidades e limites estão diretamente ligados à forma como o capitalismo se desenvolve. Nessa linha de pensamento, as concepções de educação profissional desenvolveram-se à medida que os modos de produção se transformaram, necessitando de um profissional mais operacional, como no fordismo²³, ou mais polivalente, como no toyotismo²⁴, sendo que em cada fase, a depender do projeto político vigente, realizar-se-á mais ou menos investimento.

²² Conforme Ferreti (1997, p. 87) “Modo de produção é a forma adquirida historicamente pela sociedade na produção de bens. O modo de produção, portanto, mais que a produção de bens, diz respeito à maneira como o homem se organiza para produzir sua herança cultural (formas de pensar e agir, de morar, de comer, de se relacionar com os outros, etc.). O modo de produção refere-se, portanto, ao próprio modo de vida vigente numa dada sociedade, num determinado momento de sua história”.

²³ Modelo de produção industrial do início do século XX, baseada num sistema de produção em massa, em tempo reduzido. A produtividade do trabalhador era definida pela velocidade da esteira e o trabalho caracterizava-se pela repetição (FERRETTI, 1997).

²⁴ Sistema de produção industrial baseado na demanda. Nesse modelo, o trabalhador possui maior controle na

Por outro lado, Magalhães (2004), quando trata da história das instituições, argumenta que a partir do iluminismo, a educação passa a ocupar um espaço mais abrangente, e a instituição de ensino assume a posição de promotor do diálogo entre o Estado, a sociedade e o poder instituído. Na visão do autor, não é mais possível falar da escola como organização, tampouco falar da educação como um sistema orgânico, fora da sociedade, pois a partir das instituições de ensino a educação passou a ser um ente instituinte. Como tal, discute pautas que são afetas a ela e à sociedade como a inclusão social, reserva de vagas, ideologias ou de necessidades antes não observadas e por isso configuram-se também um espaço de resistência às desigualdades sociais.

Considerando tudo que foi dito, neste capítulo, o objetivo é refletir sobre a rede federal de educação na promoção do ensino técnico profissional, bem como se busca explorar as implicações do estabelecimento do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante a historicidade da educação profissional no Brasil, permitindo compreender as transformações e as peculiaridades desse ensino que se mantém nas sociedades contemporâneas.

4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

A educação profissional pública no Brasil tem sua marca no início do século XX, inicialmente como parte do Projeto Político Republicano²⁵ e da exigência da nova ordem sociopolítica e econômica engendrada tanto pelo agronegócio quanto pelo crescente processo de industrialização e conseqüente atendimento dos novos processos produtivos.

Nesse período, a educação primária, sob a égide da Constituição Federal (CF) de 1891, representou um retrocesso em relação ao seu direito quando comparada à constituição anterior, a de 1824, que garantia gratuidade à instrução primária para todos os cidadãos. Em contrapartida, a CF de 1891 assegurou a oferta escolar pela iniciativa privada (CURY, 2020), que reforçou a dualidade na educação pública até o século XXI e descentralizou a educação para a união e estados.

Conforme a Constituição:

2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes; 3º Crear instituições de ensino superior e secundario nos

produção, uma vez que pode ser relocado em atividades variadas, de maneira rotativa (FERRETTI, 1997).

²⁵ O período Republicano no Brasil teve início em 1889 com o fim da monarquia. O objetivo era a formação de um estado liberal (CURY, 2020).

Estados; 4o Prover á instrucção secundaria no Districto Federal (CF 1891, Art. 35, grifo nosso).

Essas prescrições, embora não denotem avanços significativos na área educacional de acesso universal, trazem em seu bojo a necessidade de investimentos públicos na educação profissional, dado que o Art. 35 da CF de 1891 (BRASIL, 1891) cita que é preciso “animar no País o desenvolvimento” da “agricultura, a indústria e o comércio”. Isso denota a intenção de investimentos em processos produtivos, o que culminaria no estabelecimento das escolas de aprendizes artífices, as quais, além de promoverem a educação profissional, tinham a finalidade de minimizar as desigualdades sociais daquele período.

É certo, portanto, que em 1906, sob a presidência da república, Affonso Augusto Moreira Pena²⁶, por meio da Lei n.º 1.606, cria o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, e vincula no Art. 2º, parágrafo 1º, alínea a o “ensino agrícola, estações agronômicas, mecânica agrícola, campos de experimentação e institutos de biologia agrícola” como uma das atribuições.

A execução dessa lei é determinada pelo Decreto 7.566/1909, assinada pelo então presidente Nilo Peçanha, que cria as primeiras escolas de cunho público profissionalizante no país, sob a nomenclatura de escolas de aprendizes artífices, com a justificativa de capacitar a classe trabalhadora mais empobrecida, de modo a superar as dificuldades socioeconômicas, bem como sendo uma ação do Estado para reprimir o crime. Conforme a justificativa, presente no referido decreto: “torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, não paginado).

No discurso oficial da época, a criação das escolas de aprendizes artífices buscava inculcar nas crianças e adolescentes a cultura do trabalho e formar cidadãos úteis à nação, uma vez que o critério de idade dos estudantes variava entre 10 e 18 anos (ALMEIDA, 2010). Na figura 12, é possível observar jovens estudantes numa oficina de marcenaria numa dessas escolas, no Pará.

²⁶ Foi o sexto presidente da República do Brasil, de 1906 até sua morte em 14 de junho de 1909, antes do término do mandato. Foi sucedido pelo Vice-Presidente Nilo Peçanha que governou até o fim do mandato em 15 de novembro de 1910 (CONTEÚDO, 2022b).

Figura 12 – Oficina de Marcenaria na Escola de Aprendizes do Pará



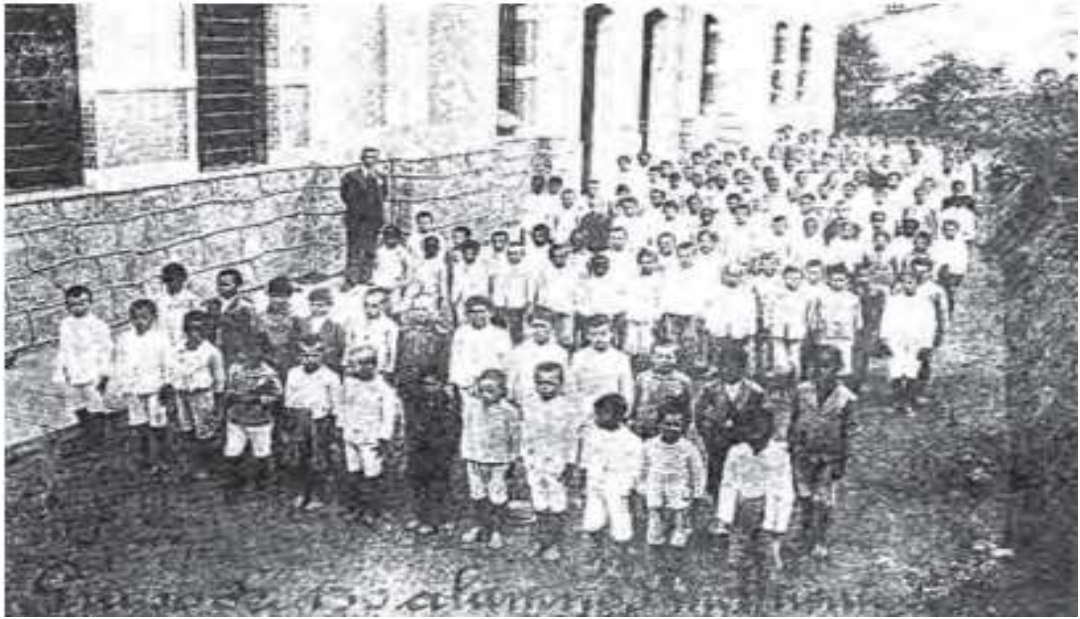
Fonte: Andrade (2019, p. 88).

Já na figura 13, a imagem ilustra estudantes da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, em 1923, os quais, segundo relatório de 1922, disposto por Almeida (2010, p. 6), apresentavam vulnerabilidades que influenciaram na frequência escolar, na retenção e na evasão. Contudo, as problemáticas são analisadas do ponto de vista da pobreza e da preguiça e não das vulnerabilidades geradas pelo ciclo de desenvolvimento de vida ou pela questão social.

Sobre isso, Almeida (2010, p. 6, grifo nosso):

A frequência dos aprendizes tem sido [...] o motivo de maior preocupação dos seus diretores, [...]. Há uma certa época do ano, durante os meses de maio e junho, pouco mais ou menos, em que muitos meninos são mesmo obrigados a se recolherem às suas casas, **devido ao ataque das sezões, principalmente, aqueles que residem nas encostas do morro que circunda a cidade e a região da pobreza.** E assim vão até quase fim de ano, quando reconhecendo a inutilidade da sua volta à Escola perdem o ano. Outros há que abandonam ou muito faltam, porque **vão coadjuvar os pais nos seus serviços, no ganho da subsistência** que cada dia se torna mais difícil; **outros porque são vadios** não receando as correções domésticas e nem as pequenas corrigendas que na Escola podem sofrer. Outros, finalmente, **os do segundo ano em diante, são seduzidos pelas oficinas particulares;** tal é a falta de operários para as indústrias. [...] No inverno, especialmente nos dias chuvosos, **chegam tremendo de frio,** até que no correr dos trabalhos se reanimam um pouco mais. **Pouco cobertos e pouco alimentados relativamente ao que uma criança que trabalha precisa** para as compensações da sua economia orgânica, poucos são os que nessas condições resistem cursando a Escola até o último ano de estudos.

Figura 13 – Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, em 1923



Fonte: Almeida (2010, p. 6).

O estabelecimento dessas escolas, sob os ideais positivistas, demonstra que a pobreza era compreendida como expressão de cunho individual, policialesco e não da coletividade, tampouco das contradições capital x trabalho que negando a autonomia e a emancipação à classe trabalhadora. As ações do Estado eram mínimas e seguiam um roteiro paternal e benemerente visando a exercer o controle sobre o exército industrial de reserva. Por outro lado, elas inovaram como política pública de Estado, dado que até esse período a educação profissional ficava a cargo da iniciativa privada ou de organizações não governamentais, sem o financiamento direto do Estado.

De acordo com Manfredi (2017), Carvalho (2017), Colombo (2020) e Medeiros (2020), as escolas de aprendizes artífices, instaladas em vários estados e municípios, são precursoras das escolas técnicas federais, que mais tarde comporiam a rede dos institutos federais de educação profissional e tecnológica no Brasil. Em 1910, havia 19 escolas, o que expressava que o decreto que previa ao menos uma em cada Estado brasileiro não fora efetivado de imediato.

Os estados do Acre e do Rio Grande do Sul não foram contemplados com essas escolas, sob a justificativa de que o Acre era recém-criado, enquanto o Rio Grande do Sul, desde 1906, já havia sido contemplado com o Instituto Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde chamado de Instituto Parobé.

Para ilustrar, na figura 14, apresenta-se a antiga Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, inaugurada em 1910, precursora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Figura 14 – Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (1910)²⁷



Fonte: Almeida (2010, p. 17).

As características que demarcavam as escolas de aprendizes artífices seguiam a perspectiva dos grupos escolares cuja arquitetura e práticas foram pensadas pelo Estado republicano para produzir uma imagem nacional de país do futuro, idealização essa que só poderia ser alcançada pelo trabalho intenso, pela disciplina e pela moral, conforme demonstram as figuras 14 e 15.

Figura 15 – Gabinete do primeiro diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina



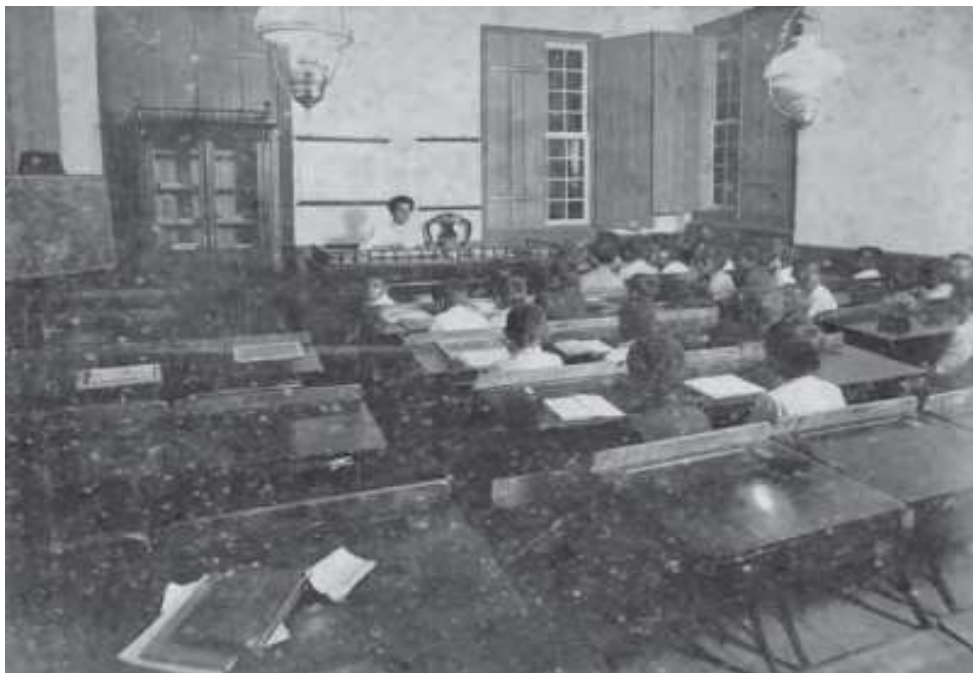
Fonte: Almeida (2010, p. 19).

²⁷ Desde a sua inauguração, a escola de Santa Catarina passou por diversas nomenclaturas: Liceu de Santa Catarina (1937), Escola Industrial de Florianópolis (1942), Escola Industrial de Santa Catarina (1962), localizada em novo endereço e estrutura, Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) (2002), tornando-se IFSC desde 2008.

Na foto, vê-se José Cândido da Silva, diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina em 1910, em seu gabinete elegante e convenientemente instalado apresenta “o agradável e atraente aspecto dos melhores estabelecimentos de ensino profissional [...] devendo-se registrar que tudo foi previsto quanto a escrupulosa escolha do material” (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Já na figura 16, é possível ver a sala de aula com sua materialidade e organização; ao fundo, a professora Clélia Nunes Pires Caldeira, nomeada em 1910.

Figura 16 – Turma de alunos da Escola de Aprendizes Artífices – Curso Primário



Fonte: Almeida (2010, p. 22).

De acordo com a avaliação de Cury (2020, p. 22), com a Constituição Federal de 1891, os avanços foram favoráveis à educação, dado que “foram várias as reformas do Ensino Superior e Secundário válidas para o sistema federal para a equiparação de diplomas”, no entanto, nenhuma delas definia a inclusão da gratuidade e da obrigatoriedade como princípio da educação primária. Em contrapartida, o Decreto n.º 5.241 de 1937, torna o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela união.

A segunda grande fase de desenvolvimento da educação, inclusive da profissional, ocorreu nas décadas de 1930 e 1940, em meio aos advenços da grande crise econômica de

1929²⁸, e no pós-guerra²⁹, que metamorfoseou o cenário sociopolítico, econômico e cultural dos países capitalistas em função das profundas transformações nas relações de trabalho, de produção de capital e nas relações subjetivas individuais e sociais da classe trabalhadora, uma vez que os homens estabelecem entre si relações sociais de produção no desenvolvimento da atividade profissional, as quais:

São constituídas pelo conjunto de relações que se estabelecem entre os homens em uma sociedade determinada, a partir do processo de produção e das condições materiais e espirituais da existência. [...] A ação que modifica a natureza não se limita restrita e exclusivamente à produção de bens materiais, mas à produção de condições que permitam aos homens viverem relacionando-se entre si e com a natureza. A produção dessas condições passa pela produção de bens, mas não se esgota aí. É preciso produzir, preservar, modificar, etc. os ambientes materiais e sociais em que as pessoas vivem. Ao fazer uma e outra coisa os homens produzem, preservam, modificam as formas sociais de convivência (FERRETTI, 1997, p. 84-85).

Cabe salientar que a crise econômica de 1929, que se iniciou no sistema financeiro estadunidense, alastrou-se pelo mundo, produzindo agudas tensões sociais por conta da drástica redução do comércio internacional e dos dramáticos efeitos inflacionários. Em decorrência dessa crise, instaura-se, nos países desenvolvidos, a partir de então, um Estado francamente intervencionista e regulador. Para tanto, o Estado teve de assumir despesas consideráveis para sustentar o emprego e oferecer melhores condições de vida aos trabalhadores, valendo-se, inclusive, do suporte teórico keynesiano (PEREIRA, 2009).

Essa corrente, teórico-filosófica, criada pelo economista britânico John Maynard Keynes, cujas propostas estimularam a criação de medidas macroeconômicas, inclui: regulação do mercado; formação e controle de preços; emissão de moeda; imposição de condições contratuais; distribuição de renda; investimento público; combate à pobreza etc. Igualmente, serviu de base para o regime de produção fordista que altera o modo de produção, requerendo do Estado mais investimento e ações não apenas na área da educação, mas em todas que de alguma forma transversalizam o mundo do trabalho.

No Brasil, esse modelo não chegou a ser instaurado, muito embora a Constituição de 1934, que tinha as prerrogativas para o estabelecimento de direitos sociais, previstos no modelo

²⁸ A Crise econômica de 1929, também conhecida como a Grande Depressão, foi uma forte recessão econômica causada pela superprodução e pela grande especulação financeira, gerando o colapso da bolsa de valores de Nova Iorque, a falência de bancos e empresas e o aumento do desemprego. Essa crise pôs em dúvida o liberalismo econômico (PEREIRA, 2009).

²⁹ Posterior à segunda guerra mundial, a área econômica adotou políticas econômicas de estímulo fiscal, estimulando o crescimento econômico sob a orientação de recorte teórico keynesiano (PEREIRA, 2009).

de Estado de Bem Estar Social³⁰, defendida por Keynes e instaurada em vários países desenvolvidos, foi desconsiderado, sobretudo após a implementação do Estado Novo.

A Carta Constitucional de 1934 estabelecia, entre outros, a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Cury (2020, p. 23), argumenta que:

difícilmente se verá um capítulo tão completo, salvo em 1988, e que já mostra a educação mais do que um direito civil, um direito próprio da cidadania [...] mesmo que nem tudo haja sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com e na norma constitucional estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado.

Esse argumento de Cury é riquíssimo, dado que muito do estabelecido na CF de 1934 foi recuperado com um atraso de mais de 30 anos, na de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, a qual agora também, corre graves riscos de ser suplantada. Ainda assim, algumas políticas sociais foram estabelecidas entre as décadas de 1930 e 1940, assegurando direitos nas áreas trabalhistas para regular essa relação de trabalho; da previdência social, que contempla a saúde como direito contributivo; e na educação.

Na área educacional, podemos observar avanços, conforme apresentado no quadro 7, com as legislações do período. Essas décadas são marcadas por ter três constituintes, fazendo o país migrar de um estado democrático para um estado autoritário, com o estabelecimento do Estado Novo. Apesar disso, alguns avanços podem ser conferidos, como a organização do Ensino Médio, conhecida como a Reforma Capanema, quando a educação brasileira regular passa a ser estruturada em dois níveis, a básica e a superior. A educação básica é dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial.

Quadro 7 – Marco jurídico da Política de Educação (1930-1940)

(continua)

Ano	Legislação	Atos realizados
1930	Decreto n.º 19.402	Criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.
1931	Decreto n.º 19.850	Criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão consultivo.

³⁰ O Estado de Bem-Estar é basicamente uma instituição do século XX caracterizado por um tipo de relação entre Estado e sociedade, antes inexistente, regida por princípios que, fazendo jus às reivindicações sociais da época, inspiraram os seguintes objetivos e políticas: extensão dos direitos sociais da época, oferta universal de serviços sociais, preocupação com o pleno emprego e institucionalização da assistência social como rede de defesa contra a pobreza absoluta e meio de garantir a manutenção de padrões mínimos de atenção às necessidades humanas básicas (PEREIRA, 2009, p. 176).

(conclusão)

1932	Manifesto social em favor da educação	Lançado <i>O manifesto dos pioneiros da educação nova</i> , que propõe um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e laico para todos os brasileiros até os 18 anos. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 24 renomados educadores e intelectuais que defendiam a reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto à interpenetração das classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava.
1934	3. ^a CF	Terceira constituição federal.
1937	4. ^a CF	Art. 129 tratou da educação profissional e industrial.
1937	Lei n.º 378	Estabelece: reforma e estruturação do sistema educacional; cria novas escolas (liceus) para fomentar o ensino profissional; cria o Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente denominado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); etc..
1942	Decreto-Lei n.º 4.073 (Ensino Indl.)	Definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.
1942	Decreto-Lei n.º 4.244 (Ensino Secundário)	Instituição do sistema educacional em dois níveis, a qual era divididas em ensino primário (até a 4. ^a série) e ginásial (da 5. ^a à 8. ^a); e o superior.
1942	Decreto-Lei n.º 4.127	Estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais ofereceram formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
1942	Decreto-Lei n.º 4.048	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
1945		Declínio do Estado Novo. Início do período democrático
1946	Decreto-Lei n.º 8.621	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
	5. ^a CF	Art.168 IV: Definiu que as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.

Fonte: elaborado pela autora (2021) com base em Medeiros (2020).

Com a Reforma Capanema, a educação básica e a profissional passaram a se estruturar e se relacionar conforme descrito:

Na educação básica desaparecem os cursos de complementação e surge uma nova etapa, os cursos médios de 2º ciclo (atual ensino médio), denominados de cursos colegiais, com duas variantes: científico e clássico, ambos voltados para preparar cidadãos para o ingresso no ensino superior. Assim sendo, a educação brasileira

denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos (MOURA, 2007, p. 9).

Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico – o colegial, com suas variantes científica e clássica – e os cursos profissionalizantes de nível médio, por meio de exames de adaptação.

E não menos importantes, a expansão da rede federal de educação técnica, o que ocorreu quando as escolas de aprendizes artífices, transformadas em liceus industriais, viram escolas industriais e técnicas, e a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação, que com o tempo, passou a propor políticas mais amplas e maiores investimentos na educação profissional.

Já nas décadas de 1960 e 1970, período de retrocesso dos direitos civis e políticos impostos pelo regime ditatorial de 1964. Apesar disso, alguns avanços sociais foram registrados, sobretudo na educação profissional, que, sob a prerrogativa da ideologia desenvolvimentista, supunha o crescimento econômico acelerado, continuado e autossustentado. Mas, para tanto, dever-se-ia superar o “estágio transitório do subdesenvolvimento”, cujas razões “seriam o modelo agroexportador da economia e o fraco desenvolvimento industrial do país, daí a industrialização de base ser a meta, para garantir a libertação econômica e a própria continuidade da expansão” (PINTO, 1986, p. 27).

Nesse período, o Estado assume o papel de impulsionador do crescimento econômico, com financiamento para a produção do capital e reprodução da força de trabalho, embasado na lógica de que, para ampliar mercados, era necessário preservar o poder aquisitivo da população.

A educação profissional, nesse contexto, ganha novos amparos legais a fim de preparar mão de obra para o atendimento da industrialização. No entanto, não de forma crítica e sim como forma de adaptação do homem ao meio social, segundo os preceitos positivos e funcionalistas promovidos pelo Estado. Os problemas sociais, nesse contexto, repercutem criticamente no mundo do trabalho, já que esse engendra a vida social, ao mesmo tempo que é determinado por ela.

Em virtude do golpe militar de 1964, ocorreu uma reorganização e reestruturação das sociedades civil e política, e um novo modelo econômico – concentrador de renda – foi imposto. As características do modelo de desenvolvimento associado ao de internacionalização adotado

eram: abertura da economia ao exterior, estímulo à poupança interna e política trabalhista e salarial que conciliasse com os interesses do capital (PINTO, 1986, p. 67).

Quanto ao exercício de cidadania, o Estado ditatorial de 1964 alijou a sociedade civil da participação nas decisões que lhe diziam respeito, ao passo que a política educacional foi usada como instrumento de disciplina e controle social.

No pós-1964, a educação com tendência tecnicista foi tomada como fator de desenvolvimento. Houve crescimento da demanda social na educação em virtude da adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico. Para estímulo à política educacional, foi promulgada a Lei n.º 4.440/1964, que cria o salário-educação para suplementar as despesas públicas com a educação do ensino fundamental. Essa lei consistia no pagamento de 2% do salário mínimo por empregado, mensalmente, sendo que, em 1965, essa alíquota passou para 1,4%. Somente em 1975, através do Decreto-Lei n.º 1.422/1975 e do Dec. 76.923/1975, essa lógica é alterada passando o encargo de 2,5% do salário mínimo para a responsabilidade do empregador, situação que perdura até os dias atuais (FNDE, 2020). No mesmo ano, a Lei 5.540 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio.

Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, sendo que neste último, o objetivo era a profissionalização (MEDEIROS, 2020). Isso significa que o investimento na educação objetivava inserir o Brasil no sistema internacional capitalista mediante a capacitação de mão de obra capaz de atender ao desenvolvimento produtivo, transformando o trabalhador em instrumento para atingir isso. Uma análise realizada por Pinto (1986) esclarece que o trabalhador capacitado, embora produza mais, também sucumbe às pressões do mercado, contribuindo para o rebaixamento dos salários e para a maximização da exploração da mais-valia. A relação de poder de domínio do capital, fundada nos princípios liberais, utiliza a educação como mecanismo regulador e de controle social.

Acentua-se em 1967 a consolidação do processo ditatorial por nova constituinte, a qual aponta poucos direitos e causa muitos prejuízos ao estabelecer um regime de restrição aos direitos políticos, censura à imprensa, professores, lideranças e perseguição policial aos opositores do regime. Em 1969, por intermédio da emenda n.º 1 da junta militar a condução do país passa a ser por meio de atos constitucionais³¹.

³¹ Os atos constitucionais eram decretos com poder de constituição utilizados para legitimar atos de violência contra opositores do regime. Entre 1964 a 1969, foram criados 17 atos institucionais, sendo o de n.º 5 o mais conhecido e violento (BRASIL, 2020).

Para melhor entendimento, foram dispostas, no quadro 8, as principais leis na área da educação entre o período de 1960 e 1980.

Quadro 8 – Marco jurídico da Política de Educação (1960-1982)

Ano	Legislação	Atos realizados
1959	Lei Federal n.º 3.552	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
1961	Lei n.º 4.024	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que permitiu que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior; criado o Conselho Federal de Educação.
1962		Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). O plano foi uma iniciativa do MEC já na vigência da LDB de 1961.
1964	Decreto n.º 53.465	Criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), baseado no método Paulo Freire.
1967	Lei n.º 5.379	Criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
1967	6.ª CF	Consolidação do processo ditatorial.
1968	Lei Federal n.º 5.540	Permite oferta de cursos superiores destinados à formação de: tecnólogos.
1968	Lei n.º 5.537	Criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) que, em 1971, passou a ser Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC (Decreto-Lei n.º 872/1969).
1971	Lei n.º 5.692	Definição de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2º graus; previsão de um currículo comum para o 1.º e 2º graus; definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou ao menos, de auxiliar técnico.
1975	Lei n.º 6.297	Definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
1978	Lei n.º 6.545	As escolas técnicas federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFETS).
1982	Lei n.º 7.044	Reformulou a Lei n.º 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Medeiros (2020).

Os avanços sinalizados no quadro 8 não traduzem a vontade política do período, mas as lutas empreendidas pelos diversos atores e movimentos sociais que empreenderam esforços para o avanço da educação como direito social.

Há de se recordar que com a entrada da classe trabalhadora³² na cena política como força independente, através de atores profissionais, sindicatos e movimentos sociais, isso contribuiu para que os problemas e/ou interesses de a classe trabalhadora tornarem-se visíveis, portanto, merecedora da atenção do Estado. As condições e relações que circunscrevem o mundo do trabalho atribuem ao conjunto de trabalhadores uma dimensão política, produzindo novas relações de poder, a partir dos saberes relacionados ao contexto de trabalho e/ou de produção.

Consoante isso, Rancière (1996, p. 21) argumenta que a “política começa justamente onde se para de equilibrar lucros e perdas, onde se tenta repartir as parcelas do comum, harmonizar segundo a proporção geométrica as parcelas de comunidade e os títulos para se obter essas parcelas, as *axiais* que dão direito à comunidade”. De acordo com o autor, o exercício da política possibilita ao homem simples a construção de processos que, na relação do Estado com a sociedade civil, publicizam as expressões da questão social, além de afirmarem direitos.

A política de educação, usando as mesmas referencias, arquiteta-se, também, na dimensão política fundada na ideia elaborada a partir do conflito e da negociação, envolvendo a representação de interesses coletivos na cena pública. Essa interlocução (sociedade civil e Estado) inaugura processos que tornam essa política mais transparente e que estão direcionados para a afirmação da educação como um direito inalienável e universal.

Após o período da ditadura (que vai de 1964 a 1985), marcado por muitas lutas, a segunda metade da década de 1980, também marcada por movimentos sociais e mobilizações populares em favor da redemocratização e do estabelecimento de um estado de direito alicerçado na soberania popular, culmina na Constituição Federal de 1988, cuja proteção social, ponto da luta coletiva, ganha caráter universal como direito do cidadão e dever do Estado, ou seja, na perspectiva de um Estado Social de Direito.

No Art. 6.º da Constituição Federal de 1988, a educação aparece como direito social ao lado da saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

Ainda, em Art. 205, a educação é assegurada como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

³² Inclui-se aqui todos os profissionais que fazem parte da divisão sócio técnica do trabalho, a qual consiste na fragmentação do processo produtivo, que dá origem a diferentes níveis de especialização (assistente social, psicólogos, professores etc.).

qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em linhas gerais, esse artigo esclarece que a educação é um direito universal e intransferível, devendo o Estado garantir o acesso a ela gratuitamente para todos os cidadãos. A educação deve estar voltada ao desenvolvimento humano e, de forma intrínseca, à qualificação para o trabalho, indicando a efetivação de uma educação que busca a formação integral do sujeito.

Após a CF de 1988, um arsenal de legislações é aprovado, com a finalidade de efetivar a educação nos moldes constitucionais. Dentre as mais relevantes, está a Lei 8.948 de 1994, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos estados e municípios. Na Rede Federal, as escolas foram integradas e transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET), as quais, após a criação dos institutos federais pela Lei 11.892/2008, passam a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando-se em sua maioria em institutos federais.

A criação e execução da Lei 11.892/2008 foi de responsabilidade do Presidente Luiz Inacio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, que gestou o país entre 2003 e 2010, cujo projeto de governo tinha como uma das prioridades a educação em todas as etapas de ensino. Seu projeto de investimento e reestruturação, nesta área, foi seguido pela Presidenta Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016 e deve ser retomado a partir de 2023, no terceiro mandato do Presidente Lula³³.

Como projeto político de governo, os anos entre 2003 e 2016, constituíram-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação no país. Durante este período foram criados 181 campi universitários e 18 universidades federais.

No campo do ensino técnico profissional, a reestruturação e a expansão da rede federal, durante estes governos e em consideração a esse período, superaram os 107 anos anteriores. Foram 521 instituições construídas, contra as 140 escolas técnicas construídas entre 1909 e 2002.

Por meio do quadro 9, pode-se verificar maior fluxo de legislações a partir do ano de 2004, o que coincide com a gestão do Partido dos Trabalhadores, um governo de esquerda, cujo projeto de sociedade se aproxima com as ideologias de um Estado de Bem-Estar Social, que tem na igualdade, equidade, justiça social e na proteção social seu maior compromisso.

³³ A informação do terceiro mandato do Presidente Luiz Inacio Lula da Silva foi acrescentado durante os ajustes da tese, após sua defesa ocorrida em 06 de dezembro de 2022.

Quadro 9 – Marco Jurídico da Política de Educação Profissional (1988-2017)

(continua)

Ano	Legislação	Atos realizados
1988	7. ^a CF	Artigo 205; 206; 207.
1994	Lei n.º 8.948	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos estados, dos municípios e do distrito federal. Na Rede Federal, houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETS.
1996	Lei n.º 9.394	Outra LDB dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional.
1999	Resolução CNE/CEB n.º 04	Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 16/99.
2002	Resolução CNE/CP n.º 03	Foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico com fundamento no Parecer CNE/CP n.º 29/2002.
2004	Resolução CNE/CEB n.º 01	Definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de Educação Profissional e do Ensino Médio.
2005	Resolução CNE/CEB n.º 01	Com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.
2005	Lei n.º 11.195	Revoga a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que proibia a criação de novas unidades federais (Art. 3.º §5º).
2008	Resolução CNE/CEB n.º 03	Com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional.
2008	Lei n.º 11.741	Alterou o Capítulo III do título V da LDB, que passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, além de introduzir uma nova Seção sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2008	Lei n.º 11.892	Cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
2012	Resolução CNE/CEB n.º 6	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com fundamento no Parecer CNE/CEB n.º 11/2012.
2014	Lei n.º 13.005	Aprovou o novo Plano Nacional de Educação que prevê oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. E, triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

(conclusão)

2017	Lei 13.415	Introduziu alterações na LDB (Lei n.º 9394/1996), incluindo o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no Ensino Médio.
------	------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2021) com base em Medeiros (2020).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), consoante à CF de 1988 e sancionada pela Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, disciplina (Art. 36-B, inciso I e II) a educação profissional técnica de nível médio e determina que ela seja desenvolvida de forma “articulada com o ensino médio” ou, “subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996b).

Na modalidade integrada ao Ensino Médio, o Art. 36 (Inciso I e II) estabelece regras para oferta

[...] integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer.

Já no parágrafo único, se reconhece as modalidades concomitante e subsequente como possibilidade de obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

No que diz respeito à educação básica, a LDB configura então, o ensino médio como uma etapa de fortalecimento da educação básica, de preparação do educando para o trabalho e para o exercício da cidadania, e estabelece a educação profissional incorporada nesses elementos a partir do acréscimo da ciência e da tecnologia, para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Parecer CNE/CEB nº 16/99) e em sociedade.

Quanto a essa educação, Bigido (2008, p. 19, 20) esclarece que a educação profissional é compreendida em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

o básico corresponde a uma educação não formal, ligadas às demandas do mundo do trabalho, destinada a trabalhadores, independente da escolaridade prévia e confere certificado de qualificação profissional; o técnico de nível médio destina-se à habilitação profissional para alunos egressos do ensino médio ou matriculados neste; e o tecnológico, estruturado segundo os diferentes setores da economia, sendo destinado a egressos do ensino médio e técnico.

Todavia, para a autora, não basta apresentar ao educando as formas de uso dessas tecnologias exclusivamente para atender às necessidades do mercado de trabalho; é preciso, na

verdade, ajudar no desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, a partir de suas experiências de vida e das habilidades já adquiridas para interagir com o mundo, não só do trabalho, de forma crítica, autônoma e criativa (BIGIDO, 2008). Sob mesmo viés, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem o conhecimento técnico, tecnológico e científico como forma de emancipação social, superação da alienação e adestramento e como perspectiva para se alcançar a formação integral do estudante.

Uma formação, portanto, que forme também para a vida, que contribua com o projeto de vida pessoal e de sociedade. Uma educação voltada à formação de sujeitos capazes de se inserir, de conhecer e de transformar o mundo a partir de uma perspectiva do desenvolvimento social e humano, pensando a sua integração com e na sociedade. Nessa perspectiva simbiótica, ensino/aprendizagem, educador/educando, ensinante/aprendente, professor e estudante se encontram como sujeitos no processo educativo.

Tardif (2012) argumenta que na esfera das profissões – aqui se inclui o da formação profissional em agropecuária – não se pode falar de saberes sem relacionar com a formação humana, tampouco com o contexto social, pessoal e de trabalho. Em decorrência desses elementos, os saberes são sociais, tanto os já adquiridos quanto aos serem construídos por meio da educação, vinculados à cognição.

São sociais, porque são partilhados por um grupo e por repousarem em um sistema que garante, legítima e orienta sua aplicação (instituições de ensino, administração escolar, sindicatos, organizações da sociedade civil etc.), pois seus objetivos e resultados são sociais e têm a função social de um projeto de vida que é também social, já que os saberes evoluem com o tempo e com as mudanças da sociedade, que está sempre em movimento; por isso dependem da história de uma sociedade, de sua cultura e de seus poderes, das hierarquias da educação formal e informal, além de que os saberes são adquiridos no contexto de uma socialização profissional (TARDIF, 2012).

Transpondo os saberes docentes para todas as categorias, os saberes, nesse contexto, são construídos permanentemente a partir das mediações das situações do cotidiano, que envolvem diversos outros atores. Segundo Tardif (2012, p. 15),

o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade

Ainda, o autor diz que o que compõem os saberes profissionais aqueles de formação inicial, vinculados às instituições de ensino; os disciplinares que integram as disciplinas do currículo e que são considerados fundamentais para a formação; os curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; os saberes experienciais, sejam aqueles adquiridos formalmente para o fazer profissional, sejam aqueles atualizados, que não provem das instituições de formação, tampouco das bases curriculares, mas do cotidiano carregado de saberes pluralizados.

Essa perspectiva teórica se alinha com a formação integral destacada no Art. II da LDB (BRASIL, 1996b), que refere que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para exercer a cidadania, o que prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. Da mesma forma, a educação integral é confirmada para todo o ensino médio no Art. 35-A, da LDB, com a redação “§ 7.º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio-emocionais” (BRASIL, 1996b, não paginado).

Similarmente, é citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio do Parecer 05/2011 e da Resolução 02/2012 do CNE/CEB, a redefinição do Ensino Médio como base para formação integral. Ela visa a romper paradigmas estabelecidos por privilégios de alguns e prever alterações curriculares significativas, contextualizadas com a realidade, com as características próprias da faixa etária dos estudantes e articuladas com um planejamento interdisciplinar e uma avaliação emancipatória.

Essas considerações sobre formação integral demonstram possibilidade de avanço no paradigma da formação profissional, a qual, que tradicionalmente, fomenta a ideia de formar para o mercado, por meio de currículo “terminalista”, que defende o dualismo na educação. E nesse desafio, os institutos federais aparecem como um dos meios mais promissores para impulsionar essa transformação.

As possibilidades se apresentam na efetivação de uma educação que valorize os saberes como construções sociais, a partir da articulação dos saberes de todos os atores presentes nas instituições de ensino, pois cada qual apresenta saberes pessoais, e identidades ligadas a suas experiências de vida, a suas histórias profissionais, a suas relações interpessoais, e de formação.

Por outro lado, a Lei nº 13.415/2017 põe em foco alguns desafios à formação do ensino médio, sobretudo ao profissional. Essa lei propõe alteração na LDB de 1996 no que se refere ao currículo do ensino médio, sob a justificativa dos baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), que, desde sua criação, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino – nunca atingiu a meta de 4,6 pontos.

Embora essa lei abra a prerrogativa da manutenção do ensino técnico integrado e proponha a formação integral, tanto nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, quanto na rede estadual e privada, há de se considerar alguns de seus aspectos na educação de ensino médio e na formação profissional. Essa lei apregoa, no art. 4º, que os currículos do ensino médio deverão ser organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, sendo eles: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017b, não paginado). Ao mesmo passo que revoga a Lei nº 11.684/2008, que previa a inclusão de Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Além de prever, no mesmo artigo, parágrafo 6º, a oferta de formação técnica e profissional, por meio de:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017b).

O que implica não apenas na flexibilização da escolha dos eixos pelo estudante, mas na disponibilidade de recursos orçamentários, de infraestrutura e humanos para que as instituições de ensino possam atender cada eixo com qualidade sem incorrer numa educação alienadora e castradora da formação integral.

No que tange à educação profissional, Costa e Coutinho (2017, p. 1645-1646) argumentam tratar-se de um retrocesso à trajetória histórico-cultural, uma vez que os itinerários “intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e acrítica os modos de produção capitalista [...] além de retomar a dualidade da educação básica que oferta um ensino propedêutico, acadêmico para a elite e uma formação tecnicista”. Segundo eles, não se trata de defender uma educação emancipatória em detrimento do mercado de trabalho, e sim de reconhecer que a educação, sobretudo a educação profissional, tem o objetivo e o compromisso de promover uma formação integral e integradora ao contexto sociocultural, científico, tecnológico e político.

Desse modo, uma das políticas que se volta para a possibilidade de formação humana e integral são os institutos federais de educação, especialmente pela primazia na oferta do ensino técnico. Nesse sentido, o objetivo, no próximo subcapítulo, é abordar sobre a constituição dos institutos federais brasileiros, mais especificamente, do IFRS – Campus Vacaria, do Rio Grande do Sul, principalmente seus cursos técnicos subsequentes, dentre os quais o de Agropecuária.

4.2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO PAÍS E NO RIO GRANDE DO SUL

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída em 2008, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é constituída por meio de um conjunto de instituições de natureza jurídica de autarquia e imbuídas de autonomia, tanto administrativa, patrimonial e financeira, quanto didático-pedagógica e disciplinar. Constitui parte da Rede Federal os institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

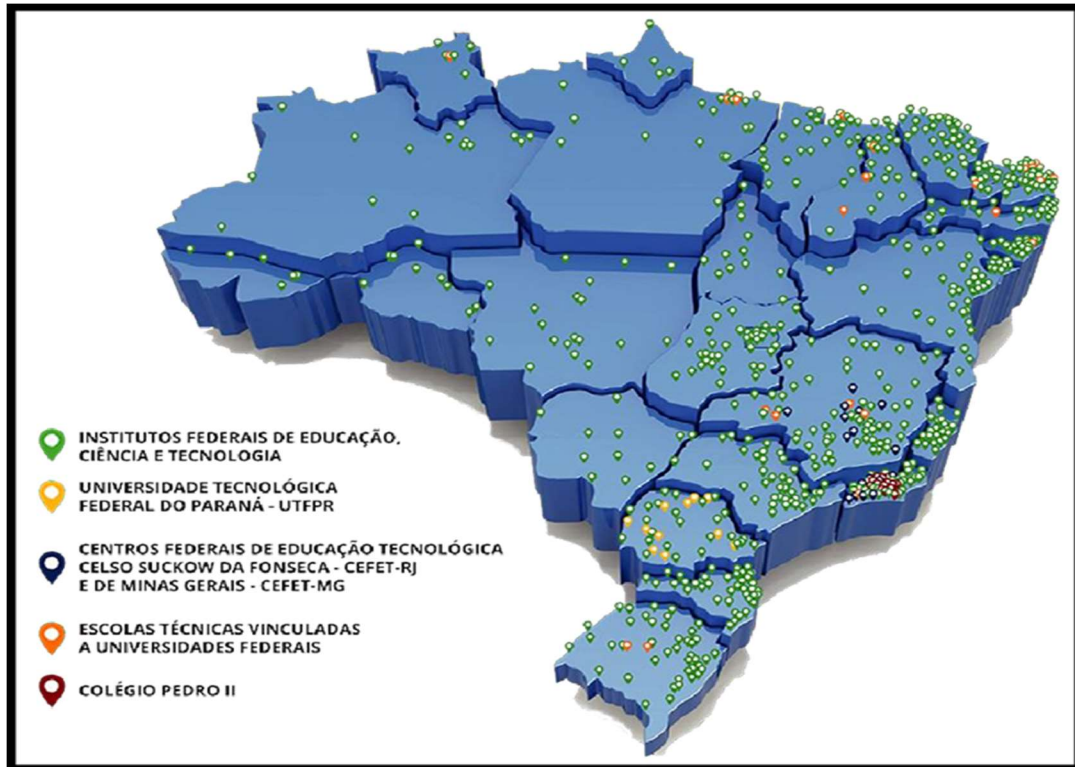
Para que essa configuração fosse possível, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), criou, no final de 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com objetivo de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de institutos e universidades federais (BRASIL, 2011).

O plano de expansão previa três fases bem definidas: fase I, que configura a fase inicial, cuja prioridade residia na construção de unidades nas federações desprovidas de escolas federais e instalação nas periferias dos grandes centros e nos municípios do interior. Nessa fase, foram construídas cinco escolas técnicas, quatro agrotécnicas e a implantação de outras 33 novas unidades de ensino descentralizadas. Na fase II, iniciada em 2007 e com término previsto para 2011, foram estabelecidas 150 novas instituições distribuídas em municípios de todo o território nacional. Na fase III, período entre 2011 a 2014, o plano objetivava a criação de mais 208 unidades. No término dessa fase, 100 unidades a mais foram instituídas, totalizando a implantação de 500 novas (BRASIL, 2021).

Atualmente, são 661 unidades federadas distribuídas em todo o território nacional, conforme demonstrado na figura 17. Esse montante, de unidades, está vinculado a 38 institutos federais; 02 centros federais de educação tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica

Federal do Paraná (UTFPR); e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

Figura 17 – Unidades federais de educação no território brasileiro



Fonte: Brasil (c2021).

No plano de expansão, as dimensões social, geográfica e de desenvolvimento econômico foram privilegiadas, uma vez que a rede federal, incluindo os institutos federais, remete não apenas à ampliação da oferta da política de educação com princípio universalizante, de gratuidade e com promessa de qualidade, mas prevê a sua presença em localidades, cujos índices de pobreza e vulnerabilidade sejam identificados em consonância à necessidade do desenvolvimento dos arranjos produtivos.

Com isso, comprometem-se, duplamente, com o desenvolvimento social e local e com a interiorização da educação com o desenvolvimento de cursos, em todas as modalidades e níveis que atendam aos arranjos produtivos locais, o que possibilita a geração e/ou ampliação de emprego e renda, melhorando os índices de pobreza³⁴ e, em muitos casos, o êxodo e as migrações sazonais ou permanentes.

³⁴ Destaca-se que o desenvolvimento de uma região não deve contemplar apenas a dimensão econômica, mas sim todas as outras de forma articulada. Um indicador do desenvolvimento é o índice de desenvolvimento humano (IDH), criado para medir a evolução de cidades, regiões e estados. Para determinar o IDH, são avaliados, de forma articulada, a educação (alfabetização e taxa de matrícula), a longevidade (taxa de mortalidade e expectativa de vida), as condições de saúde (rede pública de saúde e saneamento básico), e os índices de emprego e renda, sendo

Desse modo, os institutos federais, criados pela mesma lei que institui a Rede Federal, a Lei 11.892, art. 2º (BRASIL, 2008a), são conceituados como:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

O campo de atuação dos institutos é amplo e deve contemplar, verticalmente, as modalidades de ensino integrado, subsequente ou concomitante ao ensino médio, além do Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA) e do ensino superior. Responsabiliza-se em reservar 20% dos cursos para licenciaturas e de desenvolver a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* de forma transversalizada à pesquisa e à extensão. Entre os objetivos, destacam-se: ministrar educação técnica e tecnológica em todos os níveis e modalidades; realizar pesquisas aplicadas para estímulo do desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; 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; 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, como previsto pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

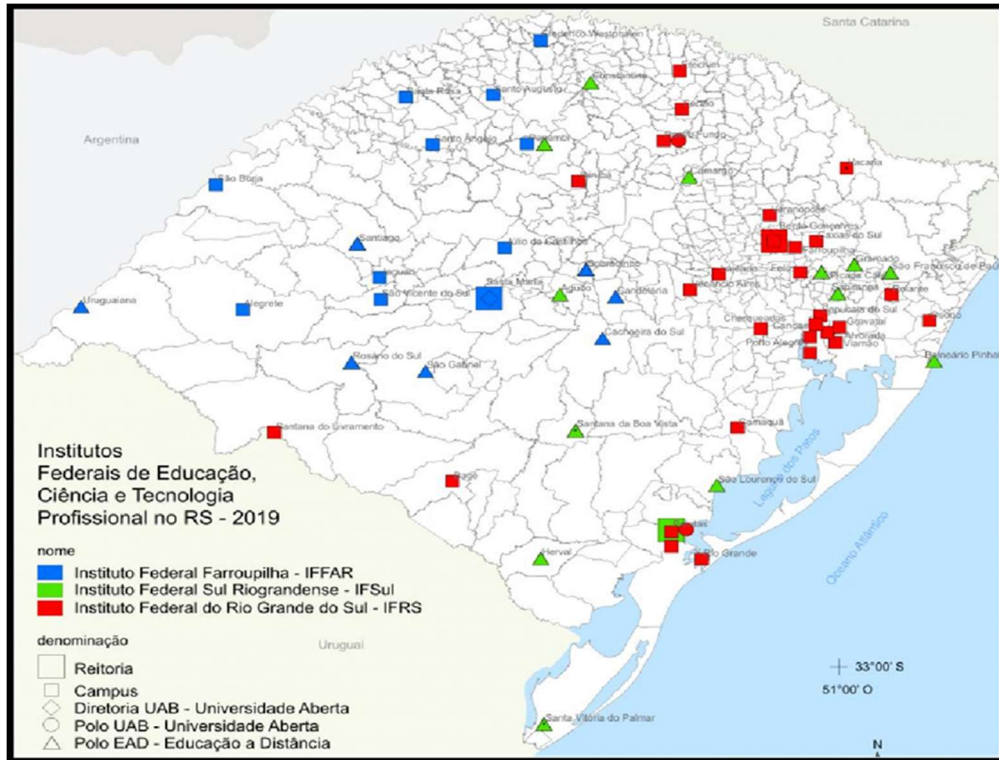
Para além dos objetivos definidos para a Rede Federal e institutos federais, o MEC, após 2004, investiu em outros programas de incentivo à educação profissional, alguns sendo executados pelos institutos federais, dentre eles o IFRS. Dentre os programas, citam-se o Proeja, um programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ainda em vigor pelos IFs; a Política para a Pesca, com programas de formação profissional, voltados para o setor pesqueiro, em vigor nas unidades dos IF em localidades litorâneas; e o PRONATEC, criado para potencializar e ampliar o alcance da juventude e dos trabalhadores à formação profissional. Esses cursos serviram, igualmente, de alavanca para estimular o interesse dos governos municipais a apoiar a instituição de unidades dos institutos federais.

No âmbito estadual do Rio Grande do Sul, verifica-se a fundação de três institutos federais: o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL); o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR); e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Os três totalizam 42 unidades, conforme pode ser visualizado na figura 18, que contém o mapa do Rio Grande do Sul e as

que os resultados indicarão a qualidade de vida da população.

unidades distribuídas no território. No mapa, também constam as reitorias, os polos EAD, diretorias e polos da Universidade Aberta.

Figura 18 – Unidades federais no território do Rio Grande do Sul



Fonte: Rio Grande do Sul (2020, não paginado).

Ainda que o número de unidades federadas seja expressivo no Rio Grande do Sul, são insuficientes para o atendimento da demanda vinculada ao objetivo pelo qual foi criado. Muitos municípios com baixos índices de desenvolvimento não foram contemplados com a expansão e tampouco terão oportunidade, a curto prazo, dado que é manifesto o desmonte da educação como política pública. Conforme carta aberta do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF), divulgada pelo IFRN em 2021, houve uma redução orçamentária de 18,2% se comparada ao ano anterior. Segundo a matéria:

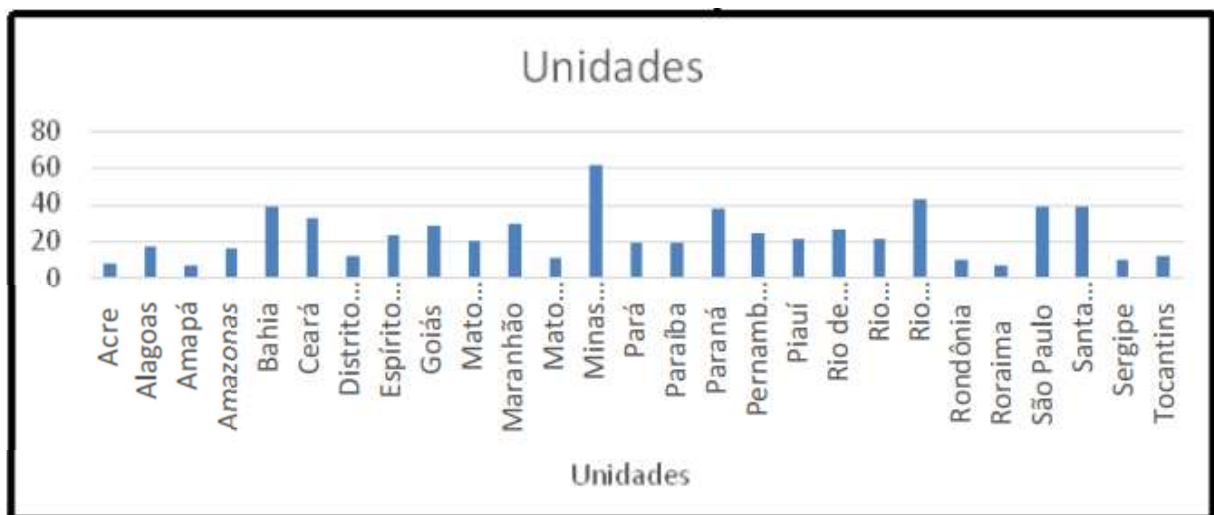
O orçamento previsto pelo Governo Federal aos Institutos Federais, Cefets e Colégio Pedro II para 2021 foi 18,2% menor do que o do ano passado, ou seja, uma redução de R\$ 431.897.262 milhões. Durante a tramitação da peça orçamentária [...], a Comissão Mista do Orçamento aplicou um corte linear de mais 43 milhões [...]. Já na sanção presidencial ao Projeto de Lei Orçamentária (PLOA) ocorreu um novo corte, [...], representando mais 1,2% do orçamento previsto. Portanto, desde que o PLOA foi para o Congresso Nacional até a sanção da LOA, a Rede Federal sofreu uma perda de, aproximadamente, R\$ 500 milhões.

Após a sanção da LOA, o Ministério da Educação (MEC) anunciou um novo bloqueio de mais 13,8% [...] representando R\$273 milhões a menos no orçamento total da Rede Federal. [...] após esse novo corte do governo, a assistência estudantil sofreu uma redução de 3,4%, o equivalente a R\$ 13,5 milhões (IFRN, 2021, não paginado).

Esses dados, exclusivamente econômicos, demonstram não apenas os retrocessos no financiamento da política, como o interesse na aceleração da precarização da educação pública federal, justificando a narrativa da ineficiência dessas instituições.

Outra contradição pode ser revelada pelo IDH dos estados, uma vez que os mais desenvolvidos socioeconomicamente, com IDH³⁵ acima de 0,800, são os mesmos que apresentam maior número de instituições federais. Na figura 19, demonstra que Minas Gerais desponta em primeiro lugar, com um quantitativo de 61 unidades, seguido dos estados do Rio Grande do Sul, com 43; Bahia, Santa Catarina e São Paulo, com 39; e, posteriormente, pelos estados da Paraíba e Paraná, com 38 unidades cada; e Ceará, com 32. Entre os Estados com menores números, estão: Amapá e Roraima, com 6; Acre, com 7; Rondônia e Sergipe com 10 unidades cada um.

Figura 19 – Quantitativo de institutos federais por estado



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Diante dessas considerações, torna-se fundamental a análise socioeconômica por unidade, dado que cada município e região apresentam características sociais, econômicas e produtivas singulares, que podem ou não aumentar os índices de desenvolvimento humano. Além de o que esses aspectos são parte da formação da identidade de cada coletivo e da cultura que ali permeia.

No tocante ao IFRS, foi instituído mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Com a publicação da Lei (11.892/2008), as escolas técnicas vinculadas à

³⁵ O IDH varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) também passaram a integrar o IFRS.

Através da Portaria n.º 4, de 6 de janeiro de 2009, foi estabelecida a relação inicial dos *campi* que faziam parte do IFRS: Bento Gonçalves, Porto Alegre, Porto Alegre-Restinga, Sertão, Canoas, Caxias do Sul, Osório, Erechim e Rio Grande. Na segunda fase de expansão, fizeram parte da instituição, mais três *campi* federalizados: Farroupilha, Feliz e Ibirubá. Na terceira, outros cinco foram construídos: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão (IFRS, 2014). Portanto, o IFRS conta hoje com uma reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves e com 16 *campi*, conforme o mapa da figura 20.

Figura 20 – Mapa de localização dos *campi* do IFRS



Fonte: IFRS (2018, p. 44).

Os *campi* atuam em regiões distintas do RS e organizam seus cursos para atender aos arranjos produtivos locais. Em decorrência disso, são mais de 200 opções ofertadas pelo conjunto de *campi* do IFRS, entre os cursos técnicos, superiores, pós-graduação, formação inicial continuada (FIC) e EAD.

Os currículos dos cursos técnicos profissionais são elaborados com a concepção do trabalho como princípio educativo, iniciando a sensibilização dessa noção ainda na etapa da educação básica e estendendo essa centralidade da formação profissional para os cursos superiores (IFRS, 2018). Com base nesse princípio, a educação ganha aporte de integralidade, no sentido da formação humana e emancipatória. Para além desse elemento, busca estratégias

de ensino que priorizem a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, permitindo ao estudante a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, artísticos, esportivos, políticos e ambientais do sistema produtivo.

Esses elementos que transversalizam a instituição, estão dispostos na missão institucional. Segundo o IFRS (2014, p. 18):

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável.

A missão institucional está carregada de sentidos e simbolismos, incluindo o sujeito demandante como copartícipe do processo educacional e de desenvolvimento. Não trata apenas da educação no sentido lato da profissionalização, e sim considera o sujeito inserido no contexto em sua constituição biopsicossocial dotado de saberes, histórias, sonhos, desejos, necessidades e possibilidades.

Uma forte característica do IFRS está na sua gestão democrática, por meio da participação paritária de todos os segmentos discente, docentes e técnicos. Sobre isso:

Os estudantes estão no centro do processo educativo e possuem participação ativa na gestão, fazendo-se presentes em diferentes instâncias colegiadas e fóruns deliberativos, incluindo os CONCAMPs – instância deliberativa máxima de cada campus – e o CONSUP – instância deliberativa máxima da Instituição. O CONSUP conta ainda com membros externos à comunidade acadêmica, trazendo o controle social e a perspectiva da comunidade envolvente para dentro da Instituição. Os planejamentos institucionais ocorrem de forma colaborativa, com participação da comunidade acadêmica, e a gestão financeira e patrimonial é realizada de forma a garantir o caráter público e a gratuidade do ensino, respeitando rigorosamente os princípios da administração pública (IFRS, 2018, p. 42).

Com centralidade no estudante, a política institucional conta com programas voltados, prioritariamente, para a sua permanência e o seu êxito. Entre os programas está o da Assistência Estudantil (AE), que responde à Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio de equipes especializadas e multiprofissionais. No IFRS, fazem parte da equipe mínima profissionais do serviço social, da pedagogia e da psicologia.

A política prevê duas linhas de atuação: uma voltada para o atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade social, por intermédio do programa de auxílio estudantil; e a outra, de cunho universal, através do desenvolvimento de ações universais que contemplam o coletivo acadêmico e a comunidade local.

Igualmente, desenvolve ações afirmativas no intuito de inclusão e promoção da cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade; de capacitações específicas; de quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais, entre muitos outros; isso a partir do estabelecimento de núcleos em todas as suas unidades, a saber: Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSS); Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs); Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs); e/ou Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs).

O IFRS trabalha, também, através da criação de tempos e espaços voltados para a discussão das práticas pedagógicas nos *campi*, com foco especial no acompanhamento e na análise do desempenho dos educandos, com o intuito de superar os índices de evasão e retenção identificados na instituição, entre eles os conselhos de classe e os colegiados. Para dirimir a retenção e a evasão, é criada a Comissão Interna para Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito (CIAAPE) dos estudantes, com grupos de trabalho em cada *campi*, objetivando propor medidas para superar a evasão e a retenção/reprovação dos estudantes.

Essas políticas, programas e comissões se fazem presentes em todos os *campi* do IFRS, inclusive no de Vacaria, apesar de que, cada um tenha suas particularidades, uma vez que se tratam de contextos diferentes e que produzem suas próprias culturas.

Após discorrer sobre as intersecções entre o Estado, a educação e a formação profissional, bem como sobre a importância do Instituto Federal do Rio Grande do Sul para a comunidade local, como forma de transformação do meio onde estão inseridos, no capítulo cinco, será feita uma análise de forma singular do Campus Vacaria, sobre o Curso Técnico em Agropecuária e, a partir deles, serão apresentadas as memórias dos egressos do curso, com suas representações, identidades construídas e sentidos sobre a formação profissional.

A narrativa dos egressos salvaguarda a memória dos processos educacionais de várias fases de suas vidas, como residentes do município de Vacaria e da Região dos Campos de Cima da Serra, apresentando suas dificuldades e desafios, mas também seus progressos e sonhos. Em outras palavras, pessoas locais, que com ânsia e coragem de se qualificar, de obter melhores condições de vida para si e para os seus, narram a importância da institucionalização do IFRS – Campus Vacaria para os habitantes do município e da região e, de como aproveitaram a oportunidade para a obtenção de uma formação profissional.

5 CAMPUS VACARIA: O ESPAÇO, O TEMPO E AS MEMÓRIAS

[...] escola mediante suas práticas, cria, codifica e transmite modelos culturais” os “[...] os professores, assumem como memórias corporativas de seu ofício, uma história que serve a base às chamadas, artes do fazer, em ‘que se define seu trabalho. Os alunos também canalizam e, em seguida, a extrapolam para o mundo da ação escolar, inclusive para um mundo da vida

(BENITO, 2017, p. 119).

Enquanto elemento social, a educação na contemporaneidade cria, a partir de espaços pré-determinados, possibilidades múltiplas de práticas formativas para o desenvolvimento integral do ser humano para exercer sua cidadania na sociedade e enfrentar o mundo do trabalho por intermédio de suas potencialidades, habilidades e competências. As instituições de ensino – por serem espaços formativos – são parte da vida e das experiências dos sujeitos e, como tal, colaboram culturalmente, dando sentido aos processos de ensino/aprendizagem.

O Campus Vacaria, enquanto unidade institucional do IFRS, é um espaço de práticas formativas, em que as relações sociais, políticas e culturais se estabelecem e são apropriadas pelos discentes, conduzindo-os a uma formação mais ampla de desenvolvimento como sujeitos socioculturais, com apropriação de competências e habilidades que reverberam social, política e economicamente em suas comunidades e região.

O espaço educacional é produtor de conhecimentos e práticas, cujos resultados se configuram numa *práxis* pedagógica que é fonte da cultura escolar, a qual transcende a racionalidade instrumental da ação, buscando significações compartilhadas entre os sujeitos que podem atribuir sentidos às suas construções (BENITO, 2017).

Vinão Frago (1995) argumenta que as culturas produzidas nas instituições transitam entre os atores sociais (comunidade interna e externa) e produz modos próprios de ser, agir e pensar, os quais são difundidos em nossas sociedades. Estes sujeitos se apropriam, reproduzem, reelaboraram e ressignificam as práticas e culturas em seus cotidianos.

Considerando isso, a escola, mediante suas práticas

cria, codifica e transmite modelos culturais [...] os professores, assumem como memórias corporativas de seu ofício, uma história que serve a base às chamadas, artes do fazer, em que se define seu trabalho. Os alunos também canalizam e, em seguida, a extrapolam para o mundo da ação escolar, inclusive para um mundo da vida (BENITO, 2017, p. 119).

É na instituição que a construção cultural (empírica, material, acadêmica e política) promove experiências, subjetividades e representações. Considerando tudo isso, este capítulo dedica-se à análise das memórias e representações sobre a formação profissional que compõe o Campus Vacaria e, sobretudo, das práticas que envolvem o curso em Agropecuária.

As memórias das experiências formativas estão tramadas às materialidades e imaterialidades da instituição de ensino: das práticas que se formalizam na educação profissional; das trajetórias educacionais dos sujeitos que a compõem; das sensibilidades presentes e desenvolvidas na díade ensino/aprendizado; das experiências formativas e as ressonâncias geradas, principalmente nas esferas social, política e econômica.

Nesse sentido, este capítulo foi elaborado a partir de três eixos, dos quais as narrativas e memórias se articulam: o primeiro, com enfoque no Campus Vacaria e nas correlações de forças que o instituíram, por ser o espaço das experiências da formação profissional e por ser local de constituição de sentidos para os egressos, a partir dos acontecimentos no período formativo. O segundo, por tratar das memórias das práticas pedagógicas que envolveram o curso em Agropecuária e, conseqüentemente, o seu projeto. E o terceiro aborda sobre as trajetórias educacionais dos egressos e os sentidos da formação que ressoam na vida pessoal e profissional deles.

5.1 IFRS – CAMPUS VACARIA E AS CORRELAÇÕES DE FORÇAS QUE O INSTITUIRAM

No campo das experiências educacionais, o IFRS – Campus Vacaria é rememorado pelos egressos como um espaço em construção, no qual participaram ativamente, por meio das práticas educacionais e pelo ornamento jurídico institucional, que prevê a descentralização da gestão e do controle social através da participação dos estudantes.

As memórias dos egressos sobre o referido campus remetem ao período inicial do ano letivo de 2016, logo após a mudança de endereço para a sede própria, localizada em área rural do município de Vacaria. Suas narrativas atribuem à materialidade do campus, como a infraestrutura, materiais, espaços pedagógicos e sua organização parte da prática educacional, uma vez que esses elementos conferiram sentido à sua formação.

O campus foi instituído na fase III de expansão da Rede Federal. Tem sua história ligada à extensão do Campus Sertão, que descentralizou cursos da área da agropecuária em parceria com o município de Vacaria e do Campus Bento Gonçalves com o desenvolvimento de cursos ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC³⁶).

O polo de Vacaria foi subsidiado pela prefeitura municipal de 20 de março de 2006 até 1º de fevereiro de 2016, quando ocupou a nova sede. Tornou-se campus pelo apoio dos *campi* Sertão e Bento Gonçalves, Câmara Municipal de Vereadores e entidades da sociedade civil organizada, das quais se destacam: a Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (Fepagro), que cedeu parte de sua área para o IFRS instalar o Campus Vacaria; a Associação dos Engenheiros Agrônomos de Vacaria (ASV), que segue contribuindo na busca e na criação de campo de estágio para os estudantes; e a Associação dos Técnicos Agrícolas de Vacaria (ATAV), que, pelo período de 2006 a 2012, cedeu espaço para a realização das aulas.

A instituição do Campus Vacaria é resultado da mobilização social e política em prol da educação pública na cidade e região. A comunidade política, juntamente aos sindicatos, sociedade civil organizada, associações profissionais, entre outros, mobilizaram-se amplamente para a implantação do campus na cidade de Vacaria.

A intensificação das mobilizações ocorreu a partir do ano de 2009, com a realização de audiências públicas em todos os municípios da região e coleta de abaixo-assinados. Naquela ocasião, a reitoria do IFRS prestou apoio e incentivo à comissão que estava conduzindo o processo, orientando-a quanto às necessidades de contrapartida municipal para aprovação do projeto junto ao Ministério da Educação. Em contrapartida, o município de Vacaria conseguiu com a FEPAGRO a doação de 60 hectares para a instalação do campus. Em 2015, o Campus Vacaria iniciou suas atividades de forma autônoma, em prédio subsidiado pelo município, e, em 2016, mudou-se para sede própria localizada na área rural, distante seis quilômetros do centro da cidade (IFRS, 2014).

O projeto arquitetônico da sede do Campus Vacaria segue os mesmos padrões dos *campi* de Alvorada e de Rolante, instituídos na mesma fase de expansão. No entanto, pelas circunstâncias políticas e econômicas, sofrem dos mesmos cortes orçamentários para a sua conclusão.

A diferença entre esses *campis* estão presentes na organização didática, elaborada em conformidade com os arranjos produtivos regionais e ancorados no conceito da verticalização

³⁶ O Pronatec foi criado pelo Governo Federal em 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional. Sua realização se deu através de parcerias instituições da Rede Federal de Educação Profissional e das instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais e municipais.

do ensino, sendo, o de Vacaria, voltado para os eixos tecnológicos de recursos naturais, informação e comunicação e gestão de negócios, o que lhe confere uma materialidade cultural e histórica convergente ao desenvolvimento dos processos de formação na área da produção, gestão e escoamento da produção, além de cursos de licenciatura, conforme determina a Lei Nº 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008a).

No ano de 2016, ofertou os cursos técnicos subsequentes em Agropecuária e em Logística (desde 2015), bem como iniciou o curso de bacharelado em Agronomia em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Em 2017, ofereceu em seu processo seletivo dois cursos integrados (técnicos em Agropecuária e Multimídia), um curso subsequente (Manutenção e Suporte em Informática) e um curso superior (licenciatura em Ciências Biológicas). Em 2018, ofereceu processo seletivo para dois cursos de especialização: Produção Vegetal e Docência na Educação Básica. Em 2019, incluiu a oferta do curso de licenciatura em Pedagogia; e, em 2021, acrescentou a oferta dos cursos superiores de Processos Gerenciais e bacharelado em Sistemas de Informação.

Embora o prédio tenha ficado parcialmente pronto, a equipe de trabalho – composta, naquele período, por sete técnicos administrativos em educação (TAE) e 10 professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – decidiu que o prédio seria ocupado mesmo sem a conclusão das obras, já que o processo seletivo para o ano letivo de 2016 já havia ocorrido e não haveria espaço para acomodar todos os estudantes no espaço antigo.

Os servidores que participaram do momento de transição são lembrados através da foto, figura 21, tirada na sede do IFRS – Campus Vacaria. Da direita para esquerda, estão: Gilberto Putti, (diretor geral *pro tempore* e naquele período professor de fruticultura); Giovane Farina (professor de zootecnia e agropecuária); Rogério Torres (professor de agronomia); Tiago Boechel (coordenador de desenvolvimento institucional e professor de informática); Ruthe Mara Xavier Cruz (assistente de aluno); Daiane Carvalho (professora de administração); Rosemeri Barreto Argenta (coordenadora da AE e assistente social); na frente, Gisele Boechel (assistente administrativa); atrás, Tais Brock (assistente administrativa); Lidiane Borges de Moraes (diretora de ensino e professora de processos de alimentos); Daniela dos Santos (coordenadora de extensão e professora de agronomia); Giovane Kolling (professor de veterinária). Há outros participantes, porém que não estão presentes na foto: José Edson Azevedo da Silva (diretor administrativo e professor de logística); Geanine Bertelli (professora de logística); André Bertelli (assistente administrativo); Mikaela Medianeira Pês S. Vieira (assistente administrativa); e Elvio Rossetto (assistente administrativo). Atualmente, são 45 técnicos administrativos (TAE) e 75 professores lotados no Campus Vacaria

Figura 21 – Equipe de trabalho do IFRS – Campus Vacaria (2016)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2016).

Os registros fotográficos ganham importância histórica, não só para dar visibilidade à equipe responsável pelo acolhimento dos primeiros estudantes do campus, mas pelo envolvimento comprometido com a organização e adequação do campus por meio do trabalho desenvolvido, seja ele manual, seja intelectual. Trabalho esse, muitas vezes, invisível aos olhos dos estudantes e da comunidade, e que embora não esteja registrado nas memórias do IFRS, faz parte da memória daquele coletivo.

Já a figura 22, identificam-se elementos da participação e do trabalho dos servidores na organização do campus, o que denota a priori o ônus do IFRS – Campus Vacaria com os cortes orçamentários, mas que podem ter influenciado a cultura institucional, ligados ao trabalho e participação coletiva.

Figura 22 – Mudança e preparação do campus para recepção dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

O prédio da instituição, é constituído por dois pavimentos, que no projeto seria exclusivo para o desenvolvimento das atividades afetas da administração, contudo foi readaptado para o atendimento do ensino, e até os dias atuais incluem a biblioteca, salas de aula, sendo uma com capacidade para receber 50 alunos e as demais para atender 35; há, ainda, laboratórios de informática, biologia e química, sala de professores, da direção-geral, da direção de ensino (adaptada num dos corredores), área de convivência, sala da assistência estudantil, almoxarifado, um espaço dividido para comportar o registro escolar, coordenações em geral, setor administrativo, setor de tecnologia e informação, banheiros coletivos e inclusivos em cada andar e cozinha para o preparo de lanches para os estudantes.

Em decorrência da falta de recursos orçamentários, alguns espaços foram criados com a compra de *contêiner*, para acomodar a princípio a cantina e um laboratório, porém, da mesma forma que o orçamento foi reduzindo, especialmente a partir de 2019, o campus adquiriu outros para servirem de depósito de materiais.

A infraestrutura do campus, detalhado no quadro 10, dá uma ideia da organização dos espaços, os quais influenciam na prática pedagógica e na apropriação formativa dos estudantes.

Quadro 10 – Infraestrutura do Campus Vacaria

(continua)

	Descrição	Quantidade	m ²
01	Salas de aula	6	441,51
02	Sala de direção geral	1	37,09
03	Salas de equipe pedagógica	-	-
04	Bloco de sala de professores	1	122,30
05	Sala de coordenação de curso	3	41,62
06	Registro escolar	1	11,04
07	Salas administrativas e sala da assistência estudantil, NAAF e apoio pedagógico.	5	183,55
08	Sala de direção administrativa	1	68,02
09	Biblioteca/sala de leitura/computação	1	68,07
10	Miniauditório	-	-
11	Reprografia	-	-
12	Auditório	1	139,20
13	Laboratório (um <i>container</i>)	5	287,55
14	Área de convivência	1	141,27
15	Ginásio coberto com vestiário	-	-
16	Banheiros	8	109,06
17	Refeitório	-	-
18	Copa	-	-
19	Cozinha	1	60,33
20	Almoxarifado – Depósito	1	39,12

			(conclusão)
21	Vagas de estacionamento	64	103,45
22	Sala de terceirizados com banheiro	-	-
23	Depósito de material de limpeza	1	6,09
24	Portaria/guarita com banheiro	1	10,25
25	Cantina (<i>container</i>)	1	14,64
26	CPD	1	4,85
	Total		1.889,01

Fonte: PDI (2019-2023, p. 230).

Esses tópicos estruturais e organizacionais, próprios do Campus Vacaria, são tomados em análise historiográfica como espaços que produzem cultura, haja vista possuírem formas específicas de expressão e representação, condicionada em muitos aspectos pelos atores ali presentes, uma vez que afeta e é afetado por diferentes áreas da vida. O conhecimento das experiências de apropriação e representação dos espaços e tempos escolares tem a ver com a compreensão dos mecanismos de socialização e com a ordem social que regimenta a instituição (BENITO, 2000).

Os egressos do curso subsequente em agropecuária lembram do período inicial do ano letivo de 2016, logo após a mudança para o novo endereço e fazem relações importantes, haja vista que fizeram parte de suas experiências formativas.

De acordo com entrevistado Bueno (2022)³⁷:

[...] quando entramos aqui, era tudo novo, estava em instalação. Uma hora funcionava uma lâmpada, outra hora não funcionava. Uma hora era o sistema de computador que caía, outra era a luz. Fomos a primeira turma, e é tudo por licitação, daí uma burocracia.

As lembranças, embora, “saudosas”, tratam muito das dificuldades iniciais, especialmente daquelas acerca da infraestrutura, como problemas nas instalações elétricas, infiltrações, falta de alguns materiais de consumo, falta de uma cantina, ou espaço de refeições, entre outros.

Com esses argumentos, a participação social e política dos estudantes passa a transversalizar a formação como um indicador próprio dos espaços democráticos, onde diferentes interlocutores, com diferentes posições, renovam suas relações ao debaterem e refletirem sobre a realidade institucional frente ao seu papel formativo e social.

³⁷ Por se tratarem de entrevistas orais, os trechos são aqui transcritos tais como a fala, mantendo a subjetividade dos entrevistados. Além disso, optou-se por destaca-las usando itálico.

No que diz respeito ao conceito sociológico *participação*, Ghon (2016, p.16-17) o apresenta em três níveis básicos: o conceptual, o político e o da prática social:

O primeiro apresenta um alto grau de ambiguidade e varia segundo o paradigma teórico em que se fundamenta. O segundo, dado pelo nível político, usualmente é associado a processos de democratização (em curso, ou em lutas para sua obtenção), mas ele também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos, isolados em processos, que objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social. O terceiro, as práticas, relacionam-se ao processo social propriamente dito; trata-se das ações concretas, engendradas nas lutas, movimentos e organizações, para realizarem algum intento, ou participar de espaços institucionalizados na esfera pública, em políticas públicas. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental.

Ainda, de acordo com a autora, as concepções sobre participação são relacionais e polissêmicas, sendo encontradas diversas interpretações teóricas, políticas e práticas sociais que geram significados e estratégias diferentes, a partir das correntes sociológicas e/ou períodos históricos (GHON, 2016). A participação está intrinsecamente ligada ao ideário político e democrático no campo dos processos decisórios em uma dada sociedade, por meio da participação popular. Já enquanto prática assinala a adesão dos indivíduos na organização da sociedade, que remete à coesão com a finalidade de mudança social e implica comportamentos e atitudes, estimulados ou não. De todo modo, participação é um indicador do sistema democrático e do exercício da cidadania de uma sociedade ou organização em cada período histórico.

Em consideração a esses aspectos, a concepção da participação utilizada nesta análise não se reduz à representatividade dos estudantes nos conselhos do campus ou acadêmicos, considerados o centro das tomadas de decisões e de controle social da gestão institucional, ou a práticas políticas meramente idealizadas, mas como uma prática social embasada na realidade e promovida por interesses sociais coletivos pelo bem comum, sendo esse o núcleo articulador dos sujeitos. Nas palavras de Freire (2006, 75), participar implica “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”.

No bojo das relações democráticas institucionais, lócus de participação social, os egressos entrevistados acrescentam elementos da gestão da educação como política pública, a exemplo do processo que envolve a administração pública e a burocracia com relação à aquisição de matérias de consumo, a exemplo das licitações, cujo processo, embora permita a contratação de serviços, compra de materiais de consumo e permanente, é bastante demorada, bem como outras regras que envolvem o escoamento e/ou a doação dos produtos agrícolas

produzidos no campus, como as hortaliças, leguminosas e pequenos frutos a outras instituições de atendimento da rede socioassistencial do município.

Essas questões burocráticas, segundo os estudantes, dificultavam de algumas formas o desenvolvimento e a publicização da instituição, tanto quanto algumas práticas pedagógicas, especialmente aquelas que propiciavam recursos para promoção de eventos e encontros.

Com isso em mente, os estudantes em interlocução com a gestão, propuseram a constituição do Grêmio Estudantil, com cláusulas específicas sobre doações:

Conseguimos implantar o Grêmio estudantil para arrecadar dinheiro, fazer eventos. Conseguimos fazer o CNPJ, que foi a parte demorada e burocrática! Um ano bem certinho (AMARAL, 2022).

Amaral (2022) trata dessa participação na entrevista e avança lembrando que o espaço institucional é formado por pessoas, cada qual com suas singularidades, histórias de vida, formações pessoais e profissionais, desejos, hábitos, personalidades e culturas diferentes, gerando uma nova construção histórica, que implica sentimentos de pertença e de identidade.

Segundo o entrevistado:

Você chegar num lugar e fazer parte da história é bacana! É como você entrar numa nova casa. Vai ter que aprender que, por vezes, olhar um pouco para trás, e ver que tem mais pessoas vindo, você vai querendo deixar um legado. Então iniciamos o conhecimento de toda a turma, dos colegas e dos novos professores. Professores que vieram com uma bagagem sabendo que era um novo processo, uma nova história, uma nova página a ser escrita (AMARAL, 2022).

Observa-se que o espaço escolar do Campus, enquanto materialidade dos meios educacionais, ganha caráter pedagógico de formação e para a formação, com reflexo na *práxis* educacional, dado que cumpre não apenas uma função educacional, mas uma que é social, que atinge a consciência coletiva e influi na sua identidade. Benito (1993-94, p. 100) argumenta que:

El espacio-escuela no es sólo un «contenedor» en el que ubica la educación institucional, esto es, un escenario diseñado desde presupuestos exclusivamente formales em el que se «sitúan» los autores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un repertorio de acciones. La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores [...] que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos. Al mismo tiempo, el espacio educativo há reflejado obviamente las innovaciones pedagógicas, tanto em sus concepciones generales como em los aspectos más técnico

O espaço-escola, como refere Benito (1993-94), promove, a partir da sua materialidade, uma cultura que também é empírica, construída por meio das experiências vividas no cotidiano institucional e formativo. Muito da cultura empírica não se encontra planejado nas normativas, valores ou crenças institucionais e, por isso, são tratados como elementos invisíveis e silenciosos da escola, no entanto, fazem parte da *práxis* pedagógica, determinantes para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitiva do estudante, além de promoverem a sociabilidade.

As práticas pedagógicas silenciosas do cotidiano escolar são tratadas por Benito (2017) como caixa-preta da escola, que, mesmo sem fazer parte do currículo formal, contribuem, de forma direta, para as experiências formativas relevantes ao exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a sugestão é de que a escola seja vista como um microcosmo, onde se operam culturas e subculturas do sistema social, as quais se fazem necessárias conhecer empiricamente, e isso inclui pôr em pauta as experiências internas do cotidiano escolar.

Quanto às narrativas dos egressos, elas contribuem para a reflexão de que o processo formativo está ligado fortemente à história de desenvolvimento do Campus Vacaria, uma vez que estavam envolvidos na sua instituição física, identitária e formativa, enquanto símbolo do desenvolvimento da sociedade local e regional da qual fazem parte; desse modo, torna-se uma fonte de experiência e de aprendizagem.

A figura 23, constituída por quatro imagens, duas da parte externa e de duas da parte interna, reservada para convivência e socialização, demonstra a sede do campus.

Figura 23 – Imagens da sede do Campus Vacaria (2017)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

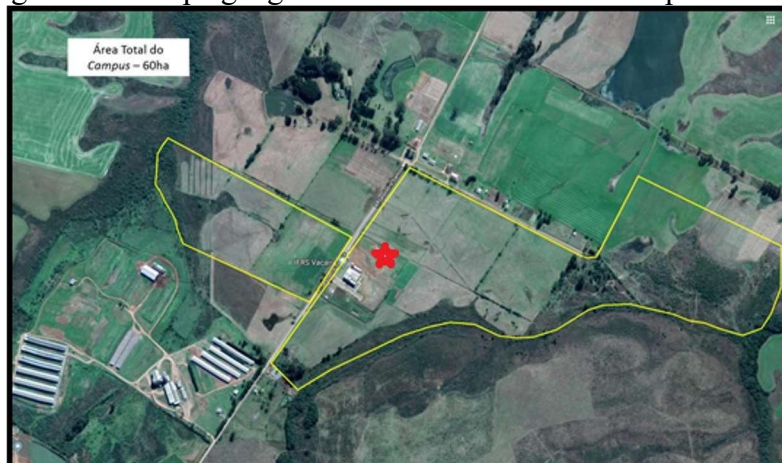
Analisando as imagens da figura 23, identificam-se alguns símbolos estéticos adotados como institucionais, como o formato do pórtico e do prédio, construído em linhas retas, denotando o minimalismo e a eficiência da arquitetura moderna industrial, própria para uma instituição de ensino tecnológico, bem como das cores verde e vermelho em sobreposição do cinza, chamando a atenção para a logomarca institucional. Consoante isso, a arquitetura de uma instituição, conforme Benito (1993-94, p. 107), expressa para além da sua funcionalidade, ela comunica “um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que se atribui a uma tradição cultural”, o que contribui no seu reconhecimento social, político e ideológico.

Por outro lado, o espaço escolar, aliado aos aspectos temporais (entrada, saída, intervalos, horário das disciplinas, etc.), não estão isentas da função de regular a organização institucional, que agrega tanto às aprendizagens formais, quanto às não formais, e podem, a depender do modelo educacional vigente, balizado teórico-metodologicamente, mais tradicional ou contemporâneo, apresentar-se coercitivo ou regulador de comportamentos.

O Campus Vacaria é eminentemente agrícola, com 60 hectares de área, reservados ao desenvolvimento de cursos voltados à agropecuária e cursos afins ao eixo recursos da natureza. Destes, 4ha foram delimitados para a construção dos blocos educacionais, como salas de aula, laboratórios, área de convivência, quadra poliesportiva e estacionamento, além de comportar estufas, hortas e experimentos agrícolas, utilizadas no ensino de aulas práticas, pesquisas na área da agricultura e extensão, uma vez que a produção, embora pequena atende instituições socioassistenciais do município de Vacaria.

No mapa, conforme demonstrado na figura 24, pode-se observar a área do campus demarcada em linha amarela, bem como a reservada para o desenvolvimento do ensino pelo ponto em vermelho.

Figura 24 – Mapa geográfico da área do IFRS – Campus Vacaria



Fonte: adaptado pela autora (2021) a partir do IFRS (c2018).

Se, de um lado, a extensão e a localização do campus ficam a 6 km do centro da cidade, sendo um ponto positivo para o desenvolvimento de práticas educacionais na área das ciências naturais, por outro, principalmente no período inicial, a mobilidade, por meio de transporte público, foi um desafio à gestão institucional.

Em 2016, o sistema de transporte público responsável pelo deslocamento de pessoas na área urbana não previa no plano municipal de mobilidade da cidade de Vacaria a concessão de transporte para a estrada de acesso ao campus, uma vez que era eminentemente rural, dificultando o acesso.

Essa questão envolveu amplo debate e articulações políticas internas e externas à instituição, uma vez que a inclusão de transporte na região do campus envolvia alterações e deliberações do poder municipal. Diante desses impasses, o campus promoveu várias reuniões envolvendo representantes do legislativo e do executivo municipal e a empresa concessionária do transporte coletivo urbano, a fim de incluir uma linha para o atendimento dos estudantes, os quais tiveram participação ativa nesse processo, inclusive com abaixo-assinado entregue por eles ao prefeito à época e à organização de caronas solidárias.

O transporte urbano, suas implicações e estratégias são lembradas pelos egressos Farias, Amaral, Bueno: *“fomos a primeira turma. Não tínhamos logística para vim estudar, não tínhamos transporte, [...] A gente tinha o prédio e a força de vontade dos professores, dos profissionais”* (AMARAL, 2022). E, ainda, rememoram as caronas solidárias: *“trocávamos carona, porque o campus era longe do centro da cidade, [...]”* (BUENO, 2022).

Pelas memórias dos egressos, identifica-se o senso de solidariedade e reciprocidade como uma variável da formação humana e integral, que tem na sua prática bases éticas promovidas nas relações sociais estabelecidas no ambiente educacional como resposta a situações e demandas sociais. Farias (2022) ajuda-nos nessa compreensão: *“era uma turma bem unida. [...] Eu lembro da E³⁸, que ficou grávida na metade do curso, e teria que parar de estudar, mas todo mundo se uniu, e uns levavam os trabalhos para ela, e depois buscavam para entregar ao professor para corrigir”*.

Pelos relatos, a solidariedade surge como um princípio democrático, que embora construído a partir de relações desiguais, pauta-se em valores éticos de igualdade, justiça social, respeito às diferenças e defesa de direitos sociais comuns a todos que pertencem ao grupo. Numa perspectiva que transcende o mero assistencialismo, que tem na ajuda e na benemerência a sua origem, que apenas contribui para alargar a exclusão social.

³⁸ Por uma questão ética, não se revelará o nome da pessoa.

No cenário educacional, a ação solidária configura-se numa “processualidade, mediada pelo contexto que as acolhe, estas respostas revestem-se de elementos culturais e subjetivos em (re)construção permanente” (COSTA, 2009, p. 109). Quanto a isso, na prática, Bueno, Amaral e Farias (2022) relatam suas contribuições, junto da turma de agropecuária, na preparação e cultivo das primeiras produções agrícolas no campus:

Ah, ajudamos! Fazíamos a parte da estufa, [...] fizemos os canteiros e ajudamos no campo. Também foi feita uma parte de viveiro, da fruticultura, foram plantadas nogueiras (BUENO, 2022).

Faria (2022), cuja esposa também está cursando agropecuária na modalidade subsequente, acrescenta que essas práticas foram educacionais e formativas, simbolizando o trabalho como princípio formativo e a contribuição da turma de 2016 para o desenvolvimento do campus. Além disso, elas demonstram reconhecimento, por parte dos alunos, por alguns professores e técnicos que ajudaram a construir o campus em 2016.

Nas palavras dele:

Botamos muito a mão para fazer acontecer. Outro dia levei a minha mulher lá dentro e disse: essa estufa ali, quem cavou esses buracos fui eu! E naquela outra onde tem o palanque, fomos nós que estiramos o arame. Ai minha mulher contou que o professor comentou que a primeira turma fez acontecer [...] tudo foi aprendizado (FARIA, 2022).

Embora reconheçam suas contribuições e se sintam orgulhosos de contribuírem com o campus como Faria, alguns egressos realizaram reflexões de cunho político. No entendimento deles o poder público não assume a responsabilidade de conclusão das obras do campus por divergências ideológicas e partidárias, uma vez que não mantêm as mesmas proposições e vontades públicas. Nas Palavras de Bueno (2022), as crises ideológicas prejudicam a educação, mesmo sendo ela uma política pública: “*eu não sou político, não sou politiqueiro, mas foi uma parte de transição da política que dificultou, porque vinha de um lado, foi para outro. Na política, seja de cinquenta anos atrás ou de agora, é tudo igual*”. Essa narrativa, de certo modo, demonstra a crise do Estado na gestão da coisa pública e a ideação de terceirização da sua manutenção, levando-os a participarem mais ativamente pelos interesses do campus, que também são seus.

Em 2019, por falta de espaço físico para abertura de mais cursos e, conseqüentemente, por não se ter como atender a demanda crescente da cidade e região por educação técnica e superior, o campus dispõe de estratégias arquitetônicas para “aliviar” a escassez de espaços para

o ensino. Como estratégia, adquirem e instalam quatro *containers* que estão localizados em diferentes pontos da área externa: um transformado em laboratório de biologia e os outros para guarda de material, além de outros dois blocos de salas de aula modular e um centro poliesportivo, todas já licitadas e com obras iniciadas.

Os projetos das salas moduladas estão sendo executados através de verbas parlamentares e complementados com orçamento do IFRS, reservados para construções iniciadas, revelando não apenas a falta de orçamento para a implementação da educação técnica federal, mas uma força contrária à expansão da educação técnica a partir da sua precarização.

Quanto à falta de orçamento, observa-se a renovação e/ou a reprodução do discurso neoliberal da década de 1980 sobre o estado intervencionista, ditando que esse modelo é despótico, impedindo o crescimento econômico, que é ineficiente e ineficaz quando comparado ao mercado, é paternalista e perdulário, pois gasta muito para obter resultados modestos e é corrupto. O discurso atual se centra basicamente no crescimento econômico, no controle da inflação e na liberdade do mercado, tornando-se o próprio regulador em detrimento do Estado.

Voltando à construção do campus, em 2021, o IFRS deu início à construção do ginásio poliesportivo, cuja demanda não é exclusiva para atividades pedagógicas de educação física, mas um espaço que sirva para o desenvolvimento de esportes e de lazer para os estudantes, servidores e comunidade. Quanto a isso, o entrevistado Bueno (2022) relata seu envolvimento junto à sua turma de agropecuária e de um professor na improvisação de um campo de futebol, em 2016, falando como o espaço foi ressignificado, a partir de representações simbólicas de sociabilidade, trocas de saberes formais e informais, além do fortalecimento de vínculos e do sentimento de pertença entre eles e o campus. Nas suas palavras:

O campo, [...], a gente que fez. Foi roçado com o trator, medido com a ajuda do professor Rogério, e cortada a grama [...] e formamos o campo de futebol. Nem sei se ainda é usado.

Não se tratando apenas de um espaço físico, o Conselho Superior do IFRS (CONSUP) aprovou a Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) por meio da Resolução nº 095, de 22 de outubro de 2019. Na Resolução, a educação física, o esporte e o lazer estão previstos, buscando promover o desenvolvimento de práticas corporais relacionadas à cultura corporal de movimento como direito de cidadania.

As práticas corporais contribuem para a formação cidadã, uma vez que suas manifestações envolvem, de forma articulada, possibilidades de formação, lazer, melhoria da

qualidade de vida, inclusão social, educação formal e não-formal, esporte adaptado, onde as pessoas podem criar e recriar vivências lúdicas, refletir sobre as diferenças de forma crítica, entre outros. Ainda, concretiza-se como um tempo e espaço dedicado para o desenvolvimento e ampliação da participação e da cooperação, criando e reforçando laços de identidade sociocultural e de pertença social (IFRS, 2019).

No que concerne à organização política e espacial do campus, os entrevistados ainda citaram os setores de Assistência Estudantil (CAE) e Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF), os quais, por suas finalidades e valores, também operam influências na esfera da cultura empírica, onde se elaboram representações, as percepções mentais e as experiências e aprendizagens (VINÃO; ESCOLANO, 2001). Portanto, um elemento cultural, que sem as pessoas, com suas subjetividades, práticas e experiência, perderia a importância como construção cultural.

Em se considerando que os setores do IFRS fazem parte da organização da instituição, aborda-se, a seguir, sobre a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) e o Núcleo de Ações Afirmativas (NAFF).

5.1.1 Coordenadoria de Assistência Estudantil

A coordenadoria de assistência estudantil (CAE) foi implantada no Campus Vacaria em 2015, de acordo com o previsto na Política de Assistência Estudantil (PAES), aprovada pelo CONSUP, por meio da Resolução nº 086, em 2013, e elaborada em consonância com o Decreto nº 7234/2010, que institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil.

Essa assistência estudantil está presente em todos os *campi* do IFRS, sendo desenvolvida pela equipe multiprofissional, com objetivos principais de promover a inclusão social por meio da educação, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e, sobretudo, prevenir situações de retenção e evasão por insuficiência de renda ou outras necessidades, por meio de ações universais e de programa de auxílio de renda.

No Campus Vacaria, a equipe profissional é constituída por um assistente social, um pedagogo, um técnico administrativo em educação e dois assistentes de aluno. Essa configuração possibilita o atendimento do estudante em todos os turnos, níveis e modalidades educacionais, uma vez que apoia suas ações na ideia da educação como um direito social universal.

O setor, pela sua característica e objetivos, é o principal responsável pelo acolhimento institucional, especialmente daqueles que apresentam algum tipo de vulnerabilidade, quer de ordem socioeconômica, quer psicopedagógico. Quanto a isso, Amaral (2022) faz referência ao

acolhimento institucional como um suporte para a permanência e êxito educacional e constituição de vínculos sociais, que são fundamentais no processo de aprendizagem:

O IF, para mim, se tornou uma família, colegas, professores, gestores, colaboradores do Instituto Federal. Tornou-se nossa casa, desde o entrar na sala, a sentar para desenvolver o conhecimento dos estudos... E a questão de saber se colocar do lado do colaborador, do gestor e do professor, porque também estavam longe de casa. Não era fácil, no dia a dia do trabalho, mas a gente ia porque queria, porque tinha vontade de estar ali. Por vezes, não chegava bem, e era acolhido para ser ouvido e dialogar.

No contexto das instituições escolares, o acolhimento constitui-se numa estratégia de constituição de vínculos saudáveis e de desenvolvimento de competências emocionais do discente com a instituição, ou do discente com a proposta pedagógica, por meio não apenas da escuta e do apoio emocional, mas também na provisão dos recursos e materiais próprios da vida escolar.

Diante disso, Bueno (2022) expressa apoio ao estudante, mesmo que de forma simples, ao se referir à cobertura da instituição em meio às dificuldades no início do curso:

Muitas vezes, não se podia nem chegar, a camionete atolava, as estradas eram mais precárias, e o ponto forte é que 'eles sempre estavam ali, nos motivando a não parar. As portas sempre estavam abertas. O IF é uma baita instituição. Tinham por trás, pessoas que buscavam fazer as coisas com seriedade.

Além das atribuições de atendimento e apoio direto ao estudante, a CAE é o setor responsável pela oferta e monitoramento dos auxílios estudantis, através do repasse financeiro mensal a estudantes, comprovadamente, de baixa renda. Esses auxílios são tidos como uma das mais importantes estratégias de permanência e êxito educacional, uma vez que promove a equidade nas relações educacionais, tanto pelo repasse financeiro, quanto pela possibilidade de compreensão e intervenção em situações de vulnerabilidade, presente no contexto social e educacional do aprendiz.

O programa de benefícios prevê dois tipos de auxílio: a permanência, cujo valor pode variar de acordo com o nível da vulnerabilidade apresentada pelo estudante; e a moradia, para auxiliar no pagamento do aluguel dos estudantes de fora da região que tiveram de mudar para estudar.

Em levantamento realizado na CAE do Campus Vacaria, observou-se que entre os anos de 2015 a 2021, 658 estudantes foram beneficiados com algum tipo de auxílio financeiro. Na tabela 2, é possível observar o quantitativo de benefícios por ano letivo.

Quadro 11 – Quantitativo de auxílios do Campus Vacaria

Ano	Auxílio permanência	Auxílio Moradia	Totais gerais
2015	27	0	27
2016	49	0	49
2017	82	2	84
2018	104	5	109
2019	105	7	112
2020	114	7	121
2021	148	08	156

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados junto à CAE do IFRS – Campus Vacaria.

De outro modo, quando se cruza o quantitativo de auxílios, quadro 11, com os da matrícula, conforme destacado no gráfico 1, identifica-se que a busca pelos auxílios não acompanhou o crescimento de estudantes, o que é incongruente, dado que o acesso tem como prerrogativa a reserva de 50% das vagas para pessoas de baixa renda, cujo critério é ter renda de, no máximo, 1,5 salários mínimos per capita, o mesmo exigido pela PNAE.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas em comparação com o quantitativo de auxílios no período de 2015 a 2021



Fonte: elaborado pela autora a partir de CAE (2022).

Analisando o gráfico 1, observa-se que, salvo 2015, há o registro de que 38,57% estudantes receberam auxílio, e do ano de 2019, com registro de 27,32% de adesão, os demais

anos atingiram a média de 20% de aprendizes inscritos e atendido no programa de benefícios³⁹, mesmo com a crescente nas matrículas. Esse fenômeno, no entanto, não sugere um aumento na renda per capita ou do grupo familiar, até porque os indicadores para medição dos índices de vulnerabilidade individual têm demonstrado perdas econômicas das famílias em decorrência da falta de correção da inflação no salário mínimo nacional, além do desemprego.

No que diz respeito a isso, algumas hipóteses são levantadas sobre isso:

- a) falta de compreensão do programa de benefícios como uma política pública, de direito social e de cidadania;
- b) auxílios de baixo valor, cobrindo parcialmente os custos necessários à formação;
- c) programa não é divulgado de forma eficiente junto da comunidade institucional;
- d) programas de transferência de renda são tratadas de forma pragmática aquém do direito social e sob a retórica “deixa para quem precisa mais”, o que denota uma crise na identidade de classe.

Essas hipóteses merecem atenção, já que implicam no não acesso, por opção, a uma política pública de transferência de renda, que pode garantir, mesmo que parcialmente, melhores condições educacionais.

Diante disso, embora se reconheça a importância do programa de benefícios para a minimização das desigualdades sociais, nenhum dos participantes da pesquisa comentou ou lembrou do programa durante a entrevista, mesmo que alguns tenham recebido em algum momento da formação, sugerindo um esquecimento, seja pelas hipóteses traçadas anteriormente, seja pelo hábito das lembranças virem em forma de conjuntos temáticos, com abordagem de algum elemento, uma vez que a entrevista não tinha a intenção pelas memórias das políticas institucionais.

5.1.2 Núcleo de Ações Afirmativas

O núcleo de ações afirmativas (NAAF) é um setor criado com o objetivo de promover equidade e inclusão social por meio da ampliação do debate e do desenvolvimento de estudos e ações reparadoras a grupos historicamente discriminados e excluídos dos processos educacionais e sociais.

³⁹ Os valores dos auxílios permanência variam de acordo com a vulnerabilidade de cada estudante; para essa definição, são utilizados quatro grupos de vulnerabilidade, de forma crescente (G1, G2, G3 e G4), ou seja, quanto mais vulnerável o estudante, mais alto será o valor do benefício.

É regimentado pela Resolução nº 038/2017 e está instituído nos *campis* da fase III de expansão da Rede Federal (Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão). Caracteriza-se pela unificação dos seguintes núcleos: o NAPNEs, cujo propósito é criar estratégias de inclusão, permanência, êxito e diplomação das pessoas com necessidades específicas educacionais; o NEABI, a fim de desenvolver estudos que contribuam para o real desenvolvimento e aplicação das políticas de ações afirmativas no cotidiano institucional; e o NEPGE, que busca desenvolver e fomentar ações, estudos e pesquisas nas áreas: identidade de gênero e identidade sexual; corporeidade e saúde; violência contra a mulher; papel da mulher na sociedade; feminismo e movimentos LGBT.

A unificação dos núcleos foi motivada pela falta de infraestrutura nos *campi*, pelas dificuldades de aquisição de materiais e de recursos humanos para manter vários núcleos; assim sendo, surgiu com o intuito de qualificar a interlocução entre os profissionais, a fim de não haver sobreposições de atendimento e ampliar a cobertura do atendimento.

Os NAAFs foram constituídos sob as prerrogativas dos princípios institucionais da democratização do ensino, equidade e da inclusão em todas as suas formas, da pluralidade de ideias, livre expressão do pensamento, respeito à diversidade e, por fim, assumir o compromisso com a própria transformação social (PDI, 2019) que precede a formação, onde cada sujeito possa desenvolver e exercer as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma, sem violência e discriminação.

Sob essa perspectiva, Boaventura de Souza Santos (2003a, p. 56) refere que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Embora os conceitos de *igualdade* e *equidade social* ainda pareçam utópicos, é fundamental manter e consolidar espaços que reflitam a luta pela dignidade humana, onde as diferenças, independentemente de quais forem, não possam aniquilar direitos; pelo contrário, devem servir para a promoção de direitos e proteção social, por meio de ações reparadoras e do reconhecimento de identidades.

Temas como injustiça social, desigualdade e preconceito reverberam nos estudantes como sentimentos de desrespeito, merecendo ser eliminados. Bueno (ano) sua memória sobre o preconceito de identidade de gênero sofrida, mesmo não detalhando a discriminação sofrida, fala:

Foi marcante... tinha um colega [...] eu fiquei com tanta vergonha que eu cheguei e, pedi para o professor sair da sala, para eu poder conversar cinco minutos com todo mundo. Ele (o estudante discriminado) não tinha vindo à aula, e eu chamei todo mundo no apito [...] porque ninguém escolhe ser, e se se ele é eu respeito, e não tenho nada contra.

A defesa dos direitos humanos é algo para ser debatido e combatido por todos, porque, como alega Bueno (2022), o preconceito causa vergonha. Precisa ser eliminado da sociedade não apenas com discursos, mas com atitudes e ações. Cabe aqui dizer que os sentimentos de respeito às diferenças é, talvez, a fórmula primeira para uma cultura livre de preconceitos. A segunda, seguramente, é o acolhimento.

Vale, ainda, dizer que no Campus Vacaria, a CAE e o NAAF dialogam entre si, pois apresentam objetivos complementares e compõe uma possibilidade interdisciplinar no enfrentamento de problemas de relevância social, o que implica numa *práxis* pedagógica que contribui para a construção de saberes e valores afetivos, sociais e de cidadania, transcendendo o contexto escolar.

As ações são planejadas a partir de pautas que envolvem expressões da questão social identificadas na instituição, sem desconsiderar o contexto social, a diversidade, as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola.

No Campus Vacaria, os temas abordados são aqueles presentes na comunidade, que afetam as famílias, os estudantes e os educadores na vida cotidiana e que reverberam no processo educacional, tais como: a violência contra a mulher; a identidade de gênero; a saúde da mulher e do homem; a saúde mental que leve em consideração o processo do adolescer dos jovens, tanto no ambiente escolar, quanto familiar; o trabalho como princípio educacional e como possibilidade de autonomia socioeconômica, entre outras.

Isso ocorre por meio de múltiplas estratégias reflexivas, como projeção e debate de filmes, palestras com convidados externos, como o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, profissionais da rede pública de saúde; atividades lúdicas sobre algum tema específico; desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo estudantes de todos os níveis e modalidades educacionais; fortalecimento da rede socioassistencial presente no município, a fim de suplementar a atenção aos aprendizes e suas famílias; elaboração de Plano Educacional Individualizado, em parceria com os processos, para os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas; colaboração nos processos seletivos, com o intuito de garantir as reservas de vagas, entre outras.

Como pode ser visto, os núcleos são de grande importância para o desenvolvimento não apenas acadêmico dos aprendizes, mas para a inclusão e exercício da cidadania. Dissertado acerca do NAAF, no próximo subcapítulo, abordam-se as práticas formativas e os conhecimentos requeridos para o técnico em agropecuária, relacionando as memórias emergidas com questões da organização do curso e do seu projeto pedagógico que orientam a relação ensino e aprendizagem na construção dos saberes profissionais, uma vez que no campo do cotidiano, é possível deparar-se com memórias sobre o processo da formação profissional em agropecuária, por isso,

5.2 AS MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÕES COM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O Curso Técnico em Agropecuária, como abordado anteriormente, foi um dos primeiros cursos ministrados no Campus Vacaria, após sua autorização de funcionamento. Primeiro, na modalidade híbrida concomitante/subsequente em março de 2015⁴⁰; já em 2016, foi ofertado na modalidade subsequente; e, em 2017, na modalidade integrada.

As modalidades dos cursos inferem diretamente no perfil dos estudantes. Na forma concomitante, o estudante cursa as disciplinas de formação técnica no IFRS Campus Vacaria enquanto realiza o Ensino Médio em outra instituição, sendo que a certificação da formação técnica é condicionada à conclusão do Ensino Médio regular.

Na modalidade subsequente, o aprendiz já concluiu o Ensino Médio, devendo apresentar o certificado de conclusão e o histórico escolar na matrícula; enquanto nas modalidades do integrado, o ensino médio é integrado à formação técnica, devendo apresentar apenas o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Por essas razões, o mesmo curso recebe tratamento diferenciado em cada modalidade através do seu projeto pedagógico, entendido como o instrumento de concepção e organização do ensino e aprendizagem do curso e das etapas necessárias para sua conclusão.

O curso em agropecuária foi constituído com base na integração entre a educação profissional, o mundo da produção e do mercado de trabalho, tendo em vista o cenário produtivo da região dos Campos de Cima da Serra e a necessidade da oferta de cursos em que o domínio intelectual se construa a partir da cultura produtiva local. Em decorrência desses aspectos, contribui para a cultura escolar do campus.

⁴⁰ Anterior ao ano de 2015 o Curso Técnico em Agropecuária foi disponibilizado através de extensões dos campi Sertão, Bento Gonçalves e pelo PRONATEC.

É importante salientar que o curso promovido pelo Campus Vacaria não é único, tampouco sua história seja recente. No Rio Grande do Sul, existem 58 cursos na área da agropecuária ativos, sendo três deles promovidos pelo IFRS, constituídos a partir das aproximações e diferenças nas inserções regionais que cada realidade apresenta.

Ainda no campo institucional, onde a cultura empírica se faz presente, se assenta as práticas pedagógicas, que envolvem a construção dos saberes humanos e profissionais, alicerçada por meio de projetos pedagógicos, contendo teorias, conteúdos e práticas que façam sentido ao estudante. Seguindo o ideário da educação integral ou de como as instituições de ensino deveriam ser hoje, pensa-se em um espaço de construção de saberes que realmente é significativo para o sujeito aprendente, ou seja, aprender aquilo que eles possam construir por meio de sua ação sobre o mundo.

Nessa perspectiva, “importam, sobretudo, os conteúdos de atualidade e de sentido para a vida cotidiana e que transbordem as barreiras disciplinares” (MIRANDA, 2002, p. 87), por meio do qual o aprendiz vai, constantemente, dispendo das condições cognitivas para sugerir questões, procurar caminhos, propondo e realizando ações orientadas para a resolução de problemas no complexo do cotidiano em que estão envolvidos. Isso de forma interativa com colegas e professores, pois a interatividade consolida de forma mais ampla e plena o processo de aprendizagem.

Assim, o estudante, mas não apenas ele, é percebido como um *ser* sempre em construção, o que pode ser observado mediante sua ação sobre o mundo. Da mesma forma, o professor entende que seu papel é contribuir com a construção do conhecimento do aprendiz, considerando sua história, saberes e experiências. Sobre esse modelo de ensino, Miranda (2002) refere que para vigorar, alguns princípios são fundamentais, tais como a flexibilidade, a interatividade, a autonomia, a autodeterminação, a participação, mas, sobretudo, o desenvolvimento de novas competências para o enfrentamento de um mundo que está sempre em transformação.

Essa discussão converge com a concepção pedagógica proposta pelo IFRS Campus Vacaria para o curso de Agropecuária, modalidade subsequente, cuja

prática educativa também deve ser entendida como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, contribuindo para que o estudante seja o artífice de sua formação com o apoio necessário do professor. A educação não é algo a ser transmitido, mas construído para viabilizar aos estudantes o desenvolvimento de competências relacionadas às bases técnicas, científicas, instrumentais e de cidadania (IFRS, 2017, p. 59).

Nota-se que a concepção pedagógica que sustenta esse discurso é de cunho construtivista, uma vez que situa o estudante no mundo e, diante disso, orienta-o sobre suas potencialidades.

De acordo com o entendido, o ser humano se desenvolve na interação com o meio; com isso, o meio o modifica, ao mesmo tempo que o sujeito modifica a si mesmo. Nesse processo, tem desenvolvido não apenas sua capacidade cognitiva, como também seu sistema moral que o acompanhará e determinará suas ações durante sua vida, sobretudo a profissional.

A proposta pedagógica do curso Técnico em Agropecuária está constituída no seu Projeto Político Pedagógico (PPC), como uma construção coletiva, de viés histórico que visa a uma transformação no futuro, por meio da intersecção dos saberes teórico-metodológicos, que orientam o ensino básico e as práticas necessárias ao saber técnico e do aprimoramento das relações de convivência, compreendidas como uma das principais fontes do desenvolvimento humano (SACRISTAN, 2000).

O PPC do curso apresenta como missão educativa “capacitar indivíduos para exercer a cidadania, promovendo a consciência social, formando e qualificando técnicos competentes e atuantes na sociedade, colaborando assim para o desenvolvimento e crescimento humano, bem como para a melhoria da qualidade de vida das pessoas” (IFRS, 2014, p. 8). Como objetivo, busca

a formação/capacitação de profissionais que sejam capazes de planejar, orientar, executar e qualificar técnicas visando à eficiência produtiva e econômica das atividades agropecuárias, assumindo postura empreendedora com consciência de seu papel social e ambiental como agente de transformação, considerando os princípios sustentáveis e de cidadania (IFRS, 2014, p. 8)

Sob o ponto de vista do desenvolvimento local e regional, esse curso apresenta vários aspectos positivos, dentre os quais o desenvolvimento da agricultura familiar como empreendimento e sustentabilidade e a provisão de mão de obra qualificada para o agronegócio e para a agroindústria na própria região. Desse modo, possui um perfil profissional capaz de atender tanto ao agronegócio, através da inserção desse profissional no mercado de trabalho, quanto na agricultura familiar, promovendo a manutenção do homem no campo com qualidade de vida e valorizando a geração de trabalho e renda para responder às necessidades sociais e culturais da região de forma sustentável e autônoma.

De outro lado, vê-se que, com o desenvolvimento técnico-científico na área da agricultura e pecuária, o perfil do produtor foi alterado, bem como as questões econômicas no setor produtivo e a adoção de tecnologias nas diversas áreas produtivas, exigindo um

profissional com conhecimento amplo, porém, que seja aliado a aperfeiçoamentos específicos em áreas diversas. Por esses motivos, o currículo do curso foi elaborado de forma a viabilizar opções ao técnico, “através do desenvolvimento do espírito empreendedor e inovador, com segurança e autonomia para melhor inserção no mundo do trabalho” (IFRS, 2014, p. 8).

Sob as práticas educacionais, Silva (2019, p. 131) diz que o currículo

atravessa todas as possibilidades formativas, suplanta as prescrições formalizadas em torno de determinados saberes, abarca desde as escolhas de ordem material e imaterial às experiências propriamente ditas, que envolvem sujeitos, tempos e espaços em multiplicidade e dinamicidade. Por envolverem escolhas, currículo é jamais neutro, é construção política, independente (sic) de estar no espaço escolar, ou em outros espaços decisórios que, de algum modo, intencionam dizer o que o outro deve ser, o que inclui necessariamente, os modos como esse outro reage a essas intencionalidades.

Por essa perspectiva, o projeto pedagógico orienta os processos educativos de forma intencional, com conteúdo, tempos e espaços previamente definidos e com potencial para promover a formação não intencional, que ocorre pelo estabelecimento das interações sociais e institucionais, onde o sujeito da ação pedagógica, embora carregue consigo saberes e experiências, assume a condição de aprendiz, descobrindo novos conhecimentos e novas formas de se relacionar no mundo.

Nesse sentido, conforme consta no PPC do IFRS (2014, p. 8):

O “fazer” não está descolado do “aprender”, é preciso compreender que tudo o que ocorre em uma Instituição de Ensino é educativo e que a aprendizagem é um processo permanente de construção social através de símbolos, valores, crenças, comportamentos e significados. Essa perspectiva torna possível a compreensão entre as diferenças e a completude existente nos três segmentos (docente, discente e técnico administrativo) que compõem o IFRS. Logo, tudo ensina e todos ensinam a todos, independentemente do sentido e dos julgamentos de valor, em um processo que é individual e coletivo ao mesmo tempo, observando-se que há, sobretudo, um coletivo em cada indivíduo.

O fazer não descolado do aprender, de certo modo, depende do contexto social e institucional de onde ocorre a ação e a mediação praticadas pelos docentes, os quais também têm seus saberes subjetivados pelo espaço que ocupam, pelas experiências de vida e profissionais adquiridas, pelas relações sociais estabelecidas e pela presença do outro, com suas próprias características, bem como do perfil social e econômico do estudante e da modalidade ofertada.

No que diz respeito ao perfil dos egressos do curso em agropecuária, vale lembrar que a maioria é trabalhadores⁴¹ de baixa renda e com idades variadas, que buscam na educação profissional uma possibilidade de melhor colocação no mercado de trabalho. Nessas condições, destaca-se que a oferta do curso em horário noturno, o que facilita e motiva o estudante a continuar seus estudos.

No tocante ao o curso técnico em agropecuária modalidade subsequente, o programa curricular estipula uma carga horária de 1.740 horas aula (1.444 horas relógio), sendo 1.550 horas (1.244 horas relógio) de aulas e 240 (200 horas relógio) de estágio curricular supervisionado. A proposta pedagógica e curricular do curso assegura o acesso ao conhecimento acumulado sobre a área de atuação do agropecuário, dando prioridade a temas e saberes teórico-práticos que são uteis à instrumentalidade profissional e, portanto, capazes de orientar a tomada de decisões em diferentes enfrentamentos na vida profissional.

Torna-se importante dizer que os conhecimentos que integram as bases curriculares do curso não são determinados pela realidade cotidiana ou pelo contexto social, econômico e cultural, por mais que esses influenciem as práticas pedagógicas, mas pela presunção das competências prescritas que decorrem do perfil ocupacional do técnico em agropecuária no mercado de trabalho. Presume-se, com isso, que os conhecimentos se associam à ideia de utilidade do conhecimento no exercício profissional exigidos pelo mercado, indo ao encontro das motivações de emprego e renda iniciais do estudante.

Com base nisso, o curso Técnico em Agropecuária possui uma estrutura curricular dinâmica e flexível, com componentes teórico-práticos sem pré-requisitos, o que permite a promoção de valores e de debate sobre questões de relevância social e cultural, os quais expressam valores éticos e democráticos, além da promoção da sociabilização de experiências e saberes entre os estudantes e professores e esses com a comunidade externa, por meio de práticas extensionistas e do estágio curricular.

A matriz curricular do curso subsequente em agropecuária embora apresente poucas disciplinas de humanas, promove articulações, interlocuções e reflexões que contribuem para a contextualização e integração das dimensões fundamentais da vida, do trabalho, da ciência e da cultura.

⁴¹ Sobre o perfil dos aprendizes, conforme os dados de 2021 do setor de registro escolar, há a predominância do gênero masculino (75%); idades que variam entre os 18 anos a 45 anos (41% entre 18 e 26 anos; 37,5% entre 27 a 35 anos; 12,5% entre 36 a 44 anos; e 8,3% acima de 45 anos); 95,33% provenientes de escola pública; todos inseridos no mercado formal e informal de trabalho; 83,3% com renda até 1,5 salários mínimos; e 25% se apresentam como principais mantenedores do grupo familiar.

Ao considerar que além de trabalhar as pessoas vivem, produzem cultura e estão envolvidas em relações sociais, de forma que tudo na vida está relacionado à formação promovida pelo curso procura compreender os sujeitos em sua individualidade levando em conta seu saber, sua história e seus anseios; à união dos conhecimentos científicos as técnicas e práticas que envolvem o saber profissional; ao estabelecimento de relações do saber e fazer no contexto dos arranjos produtivos locais, por meio das estratégias didáticas próprias do curso e de acordo com a realidade do campus; da experimentação profissional por meio do estágio curricular; da indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão universitária presente nos institutos federais; além do desenvolvimento de programas de caráter universal, criadas com o propósito de ampliar o debate e o conhecimento acerca de temas relevantes para o desenvolvimento humano, tais quais os desenvolvidos pelos NAAFs e CAE.

Os componentes/disciplinas estão divididos em quatro semestres, sendo o último reservado para o estágio curricular, como pode ser observado no quadro 12.

Quadro 12 – Matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária (subsequente)

1º semestre	2º semestre
Aprendizagem autônoma e instrumentalização ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) Moodle	Geomática
Informática	Fruticultura I e silvicultura
Ética profissional	Bovinocultura, ovinocultura e forragens
Metodologia científica	Gestão do agronegócio, planejamento e projetos
Português instrumental	Jardinagem e paisagismo
Introdução à agricultura	Culturas anuais de verão ou culturas anuais de inverno (olericultura e culturas anuais)
Zootecnia geral e criações alternativas	
Fruticultura I	
3º semestre	4º semestre
Avicultura e Suinocultura	Estágio curricular supervisionado
Produção agroindustrial	
Construções rurais	
Irrigação e Drenagem	
Fruticultura II	
Culturas anuais de verão ou culturas anuais de inverno	

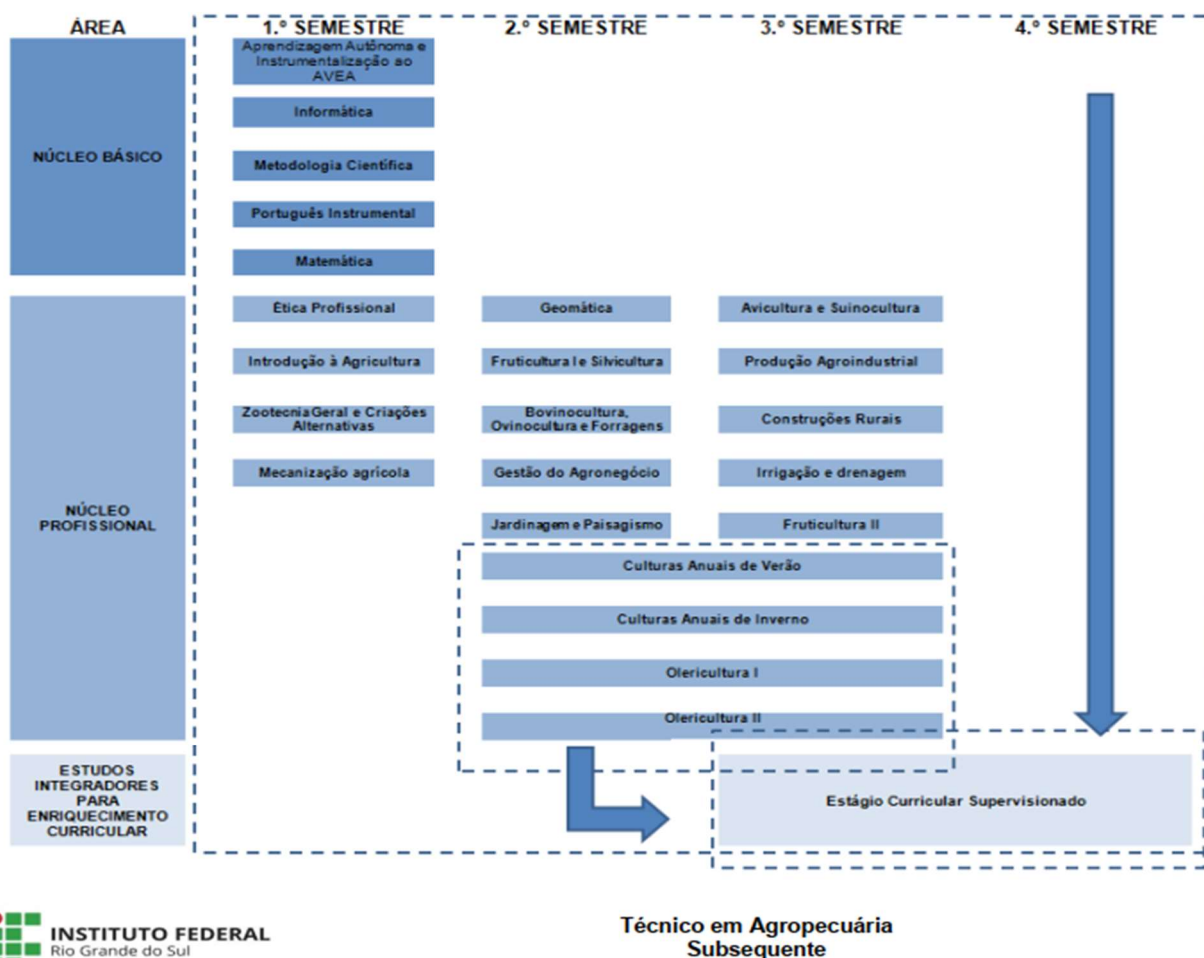
Fonte: elaborado pela autora a partir das informações extraídas do PCC (2014).

Para o desenvolvimento das aulas, o projeto do curso (IFRS, 2014) destaca algumas estratégias didáticas. Dentre elas, algumas são detalhadas aqui por parecer mais pertinente ao cotidiano do curso e por terem sido citadas pelos egressos:

- a) aula expositiva dialogada: com exposição do conteúdo com estímulo à participação dos estudantes, cujo conhecimento e experiências devem ser considerados pelo professor, levando-os a questionarem, interpretar e relacionarem os assuntos da aula com o cotidiano;
- b) portfólio ou relatório: estímulo à produção científica, com elaboração de registros, reflexão e análises das produções mais significativas e identificação das dificuldades e desafios profissionais e as possibilidades de resolução;
- c) estudo dirigido: também nomeado de horário de atendimento pelo professor, é um momento semanal reservado pelo professor ao atendimento ao estudante para esclarecer dúvidas sobre conteúdos já trabalhados em sala de aula;
- d) uso de meios informatizados: estabelecimento de grupos *online* voltados para o estudo ou discussão sobre temas ou disciplinas relevantes para a formação;
- e) resolução de exercícios: estudo por meio de tarefas concretas e práticas que tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor;
- f) seminário: espaço criado para discussão e apresentação de inovações técnicas e tecnológicas que envolvem a profissão; a exemplo, cita-se a semana acadêmica do curso em agropecuária e da apresentação de trabalhos de conclusão de curso, cuja programação envolve todas as turmas e modalidades do curso;
- g) estudo de caso: análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos;
- h) estudo do meio ou aulas práticas: estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. As visitas técnicas são um exemplo disso;
- i) ensino com pesquisa: utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa, a fim de contribuir com o desenvolvimento da análise crítica no fazer profissional, rompendo com a simples reprodução do conhecimento.

Na organização dos saberes necessários ao ensino técnico, conforme apresentado na figura 25, a interdisciplinaridade ganha destaque, pois é por intermédio dela que o curso visa a contribuir para a formação integral e humanística dos estudantes, “para que estes possam configurar-se como sujeitos capazes de interagir e intervir na realidade em que vivem” (IFRS, 2014, p. 27).

Figura 25 – Representação gráfica da organização curricular



Fonte: PPC (2017, p. 31).

Na perspectiva interdisciplinar, o curso está organizado em três núcleos: o básico associado às disciplinas do ensino médio; o segundo, mais técnico; e o terceiro, para tratar de temas que transversalizam a educação, dando coesão à tríade saberes-teóricos-metodológicos, saber técnico e relações de convivência, cuja finalidade está na promoção da formação integral.

A formação integral apresenta uma racionalidade, com uma epistemologia que faz frente à lógica excludente, por isso, não se trata de analisar a formação apenas sob a perspectiva da matriz curricular. É fundamental articular essas instâncias com o contingente do saber particular e da experiência dos que participam da vida escolar e analisá-las a partir do contexto do mundo social, cultural, produtivo e histórico.

Esses elementos da formação são destacados pelos egressos, não de forma a avaliar a formação ou tratar de temas sobre os conteúdos propriamente ditos, e sim dos saberes e experiências que lhes fizeram sentido e que consideraram como fonte formativa. Nas entrevistas, destacaram *o saber teórico e prático, as novas tecnologias e as experiências*

profissionais existentes no próprio grupo como fundamentais para o desenvolvimento do ensino.

O entrevistado Moraes (2022), que já atuava na área da agrofruticultura, numa empresa do agronegócio da cidade de Vacaria, faz menção, a partir de suas memórias, da importância da base teórica do curso: *“vinha com conhecimento muito prático e faltava bastante teoria, então, eu adquiri bastante teoria na parte do curso [...] porque muitas vezes a gente sabia a atividade que tinha que fazer, mas não tinha a teoria”*.

A troca de experiências profissionais, saberes e cultura entre os estudantes é citada por Bueno (2022) e demais entrevistados como um dos pontos que contribuem no aprendizado. De acordo com o entrevistado,

tinha gente ali com experiência. Gente que trabalhava no pomar, [...] na fruticultura. Eu trouxe a minha parte de grão e de gado, outro trouxe parte de hortaliça. E isso foi bom, porque cada um contribuía com suas experiências[...].

Ainda sobre isso, os participantes Nery e Moraes (2022) citam a qualificação dos professores como aspecto positivo para o desenvolvimento do curso *“muitos professores qualificados, com mestrado, doutorado”* (NERY, 2022), porém fazem algumas considerações sobre algumas opções teórico-metodológicas, adotadas pelos docentes, que, por vezes, não estava condizente com o nível educacional do curso técnico. Nery relata que *“no técnico, tínhamos um pouco de dificuldade. Eles pensavam que éramos da agronomia, mas era técnico de agropecuária. Era bem puxado! Mas a gente aprendeu bastante”*.

A memória de Nery sobre o fazer docente ganha sentido pela estruturação verticalizada do ensino adotado pelo IFRS, que prevê a atuação do mesmo professor nos diferentes níveis do ensino (médio, superior e pós-graduação), levando os professores a estabelecer itinerários formativos comuns, sendo alvos de várias críticas, tanto dos estudantes, quanto dos setores que apoiam pedagogicamente estes.

No que pese as práticas formativas, as aulas práticas, na visão dos egressos, são as que têm mais relevância, especialmente aquelas que ocorrem no campo, fora dos limites da sala de aula ou fora das imediações do campus, muito em decorrência de não haver no campus, naquele período, laboratórios e experimentos nas áreas afetas à agricultura e à pecuária.

Como estratégias para a realização das aulas práticas, foram constituídas as visitas técnicas a empreendimentos de agronegócio, propriedades rurais e/ou feiras tanto na cidade de Vacaria como em outras regiões do estado do Rio Grande do Sul, para fins didáticos.

Bueno (2022) lembra das visitas técnicas “foram se alinhando os dias de campo, (práticas de plantio) [...] as feiras que a gente foi, como a Expointer, a Expodireto”. Tanto ele quanto Nery (2022), os quais são produtores rurais, articulam as visitas às novas tecnologias e técnicas existentes na atualidade e às suas aplicabilidades na produção:

Fomos vendo as tecnologias no campo ou numa agroindústria ..., a tecnologia vai mandando no mercado, e se a gente não tiver todo dia, evoluindo, buscando essa parte de tecnologia, ficamos para trás. A tecnologia é quando temos uma balança diferente, sabemos fazer um protocolo, comprar sêmen de qualidade. Ter semente boa, defensivos certos, máquina adequada (NERY, 2022).

As visitas técnicas eram programadas semestralmente pelo professor, porém, deviam estar previstas no plano orçamentário anual do campus, uma vez que dependem da contratação (licitação) de transporte para o deslocamento de alunos e professores. No tocante às visitas técnicas na área da agropecuária, produzem resultados múltiplos, pois, além da aquisição dos conhecimentos técnicos, promovem o fortalecimento dos vínculos e a integração do grupo, a habilidade de organização e do planejamento, bem como contribuem para a produção de novas e atualizadas experiências, impactando na formação integral dos aprendizes.

Alguns momentos das viagens para visitas técnicas foram registrados pelos próprios egressos do curso, como as fotos da figura 26.

Figura 26 – Visitas técnicas do Curso Técnico em Agropecuária



Fonte: Arquivo pessoal do estudante Robson do Amaral Rech (2021).

Na compilação de imagens da figura 26, os estudantes na primeira foto à esquerda, em ônibus locado pelo IFRS para visita técnica. Na foto ao lado, estão em aula prática de suinocultura, programada pelo Prof. Dr. Giovani Kolling, em propriedade conhecida como Cabanha São Paulino. Nas fotos abaixo, três e quatro, os estudantes participam de visita técnica na propriedade rural do Sr. Chuts Gutjahr, ligado à agricultura familiar, o qual ingressou, em 2018, como aluno do curso de agronomia do IFRS.

Ao extrapolar os limites da sala de aula, são estimuladas no estudante suas capacidades de solucionar problemas, suas habilidades técnicas e humanas e a descoberta das suas potencialidades como sujeito crítico, pensante, de fazer história e de transformar a realidade em que vive (IFRS, 2014).

Os egressos lembram que a cada visita técnica, eles deviam produzir um relatório para entregar ao professor da disciplina, entre outras práticas que envolviam o coletivo e a produção de material escrito e/ou oral, e por conta disso, uns contavam com os outros, formando um sistema cooperativo e recíproco. Essas memórias mostram que a realidade vivenciada pelos estudantes dos cursos profissionais é profícua e deve ser desdobrada nos espaços escolares, uma vez que contribuem com o estudante na composição da *práxis* profissional, a qual só é possível por meio da mediatização dos saberes práticos com os conhecimentos sistematizados nas ciências. Em outras palavras, ao não separar a teoria da prática, vincula o mundo do trabalho à formação intelectual, numa retroalimentação contínua de formação.

Bueno (2022) retrata a cooperação e a reciprocidade da turma ao referir-se sobre a produção dos relatórios e outras produções acadêmicas que envolviam as práticas:

A gente tinha os relatórios, e trocávamos informações, isso aí é importante. Numa visita técnica, nem sempre é possível pegar todas as informações. A gente se ajudava também quando tinham as práticas, que muitas vezes eram aqui na horta.

Vale dizer que a cooperação é entendida, aqui, como uma construção realizada a partir da reciprocidade e que se faz presente na sociabilidade e na interação social, na perspectiva de superação do egocentrismo e do individualismo. Munari (2010) alega que para existir cooperação, tem de haver o equilíbrio de operações recíprocas, em correspondência entre as ações e as operações de pensamento individual e que estas sejam resultados de suas próprias convicções.

Da importância do processo educacional, Bueno (2022) reflete sobre as possibilidades do curso na vida dos estudantes e que vale como uma mensagem de futuro para as próximas gerações, mas também para aqueles que querem uma escola transformadora de vidas e histórias:

“gurizada nova querendo aprender. Cada um saiu daqui sabendo o que queria, podendo ajudar em casa, ou arrumar um trabalho, porque foi ganhando experiências”.

Nessa análise, podemos perceber que o projeto pedagógico do curso técnico se configura como um dos instrumentos que assegura à construção de saberes sobre uma profissão, na qual garantem os mecanismos para a construção de significados, os quais aparecem mais preponderantes quando envolvem a interação com o outro e com a realidade social e ocupacional.

Nesse processo, cuja continuidade formativa é permanente, uma vez que não finda com a conclusão, serve para analisar como são produzidas as posições do sujeito no interior de uma profissão produzindo cultura e identidades. Isso ocorre, pois é certo que no processo formativo de cunho profissionalizante os estudantes apropriam-se dos significados profissionais pelo qual optaram e, ao se identificarem, posicionam-se no seu grupo social e profissional construindo e assumindo de forma gradativa novas relações e sentidos. Isso permite analisar de forma mais aprofundada os sentidos da formação a partir das ressonâncias no cotidiano social e profissional desses sujeitos.

Dissertado acerca do Campus Vacaria e sua relação com a vida profissional e social dos egressos, a seguir, aborda-se sobre a relevância da trajetória educacional para o indivíduo.

5.3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO

A garantia de uma educação gratuita e de qualidade defendida na contemporaneidade ofertada e defendida pelos institutos federais (IFs) é de responsabilidade do Estado. Deve ser pensada e discutida a partir das condições históricas herdadas e dos desafios do presente, numa perspectiva emancipatória que contesta as incompatibilidades das visões de formação históricas e funcionais cingidas no cientificismo e funcionalistas da educação.

Há muitas vertentes educacionais. As concepções provenientes da matriz positivista implicam na proposição do racionalismo, em que o conhecimento científico é superior a quaisquer outras formas de conhecimentos e saberes, desconsiderando os subjetivismos inerentes à vida vivida e experimentada, sendo alguns desses tratados como inúteis ao bom funcionamento da sociedade, desregrando-a de suas funções básicas e promovendo a exclusão daqueles disfuncionais e/ou inúteis ao bom funcionamento da sociedade.

Na outra face, o modelo crítico de educação, que modela a formação integral, posiciona os sujeitos escolares como artífices da educação, do conhecimento escolar e da cultura escolar. Os sujeitos, nessa perspectiva, são atores portadores de experiência individual e/ou coletiva que

se estruturam em torno de certos parâmetros constitutivos de caráter sociopolítico configurados pela referência cultural, pelo modelo de relações estabelecidos com outros atores e pelas reivindicações vinculadas às condições de vida e/ou de sobrevivência. Suas vozes e saberes ajudam a construir a história cultural da formação técnica. Suas narrativas ganham sentidos quando articuladas à realidade sócio-histórica do lugar social e à prática a ela vinculada.

Quanto às representações, a História Cultural auxilia na elucidação dos sentidos dessas representações, as quais são parte integrante da identidade formativa, cujo processo se constitui constructos sociais, políticos e culturais. Social, pelo fato de o indivíduo se tornar um *ser social* a partir das relações de sobrevivência e de satisfação dos básicos sociais estabelecidos com o coletivo. Sozinho, pois seria incapaz de satisfazer suas necessidades, estaria fadado à incompletude.

Essas relações ampliam à comunicação e à participação própria do ser político, movidos pelos discursos e ideologias, a partir da configuração de valores formados historicamente. De igual modo, os seres humanos são os únicos a serem e produzirem cultura, isso ocorre devido à capacidade consciente e intencional de produzir e reproduzir o mundo, dando sentido e significação à realidade manifesta, portanto, cultural.

Assim também o é nos processos formativos em que a educação se apresenta num triplo processo indissociável de humanização, socialização e subjetivação, dado que, mesmo que o ser nasça incompleto, ele vai se complementando por meio da história, da cultura, da educação, do trabalho. Tudo isso por meio da atividade intelectual, pela interação social.

Charlot (2000 p. 21) argumenta que “nascemos como possibilidade e vamos tornando-nos seres humanos concretos por meio da educação, que nos permite incorporar o que foi criado pela própria espécie humana no decorrer da sua história”. Assim, é a partir do saber construído ao longo da vida que os indivíduos se relacionam com o mundo, sendo muitos desses saberes provenientes do cotidiano. Ainda, as experiências geradas nele e por ele geram conhecimentos empíricos que podem ser transformados em epistêmicos.

As experiências geradas na escola e promovidas no cotidiano são percebidas por Amaral, quando refere das suas lembranças do seu processo educacional no ensino médio, realizado na Escola Estadual Zezinho no município de Vacaria, ainda na adolescência:

no término do ensino médio [...] tinham oito turmas, onde foi a parte de ensino, de escola e também de conhecimento de pessoas e de empresas. Foi onde identifiquei que gostava de estar no meio de pessoas, de ter essa desenvoltura.

O processo formativo, especialmente no ambiente escolar, apresenta múltiplas possibilidades para o desenvolvimento humano, de competências e habilidades. É lugar de aprendizagem, de convivência, de constituição de vínculos, mas, sobretudo, de mobilização intelectual e social, cujo movimento é interno ao sujeito, podendo desenvolver suas potencialidades.

A díade aprender/ensinar presente na educação supera a simples transmissão e/ou incorporação de informações, colabora na construção da capacidade de criar e de romper as maneiras rotineiras e habituais de pensar e agir. A relação do sujeito elaborada com o saber é, antes de tudo, colocar-se em atividade; é agir e interagir no mundo e na realidade; é, acima de tudo, confrontar-se com novas perspectivas, iniciativas e paradigmas.

Esses aspectos se relacionam à perspectiva sociológica, uma vez que a singularidade dos sujeitos, sua forma de ver e viver o mundo está intrinsecamente relacionada à sua história social e de vida. Sobre isso, Charlot (2000, p. 15) diz que “cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social”, sendo sua identidade formada e transformada continuamente por meio das representações dos sistemas culturais apresentados no cotidiano, sejam elas família, amigos, escola, igreja, entre outros.

Nesse sentido, as instituições de ensino têm um papel fundamental – junto aos professores, não somente no que diz respeito à educação, mas também na mediação desses sistemas. Isso só tem possibilidade de acontecer se se conhece os estudantes, com seus tempos e espaços, sua história, pois como promover a educação e, conseqüentemente, a formação integral sem conhecê-los, sendo que numa única sala de aula há uma multiplicidade de vivências, de histórias?

O não conhecer as subjetividades e singularidades que permeiam a sala de aula afeta direta e indiretamente o estudante, pois é isso que possibilitará que ele seja ou não atendido ou em suas necessidades mais básicas. Caso não o seja, isso pode ter prejuízos educacionais, além de afetar o fazer institucional no seu propósito. Isso exige da instituição de ensino o reconhecimento dos fatores intervenientes da desigualdade social local para a partir disso, problematizar e refletir sobre se os projetos, programas e políticas internas atendem os estudantes, e se não atendem, identificar as políticas sociais existentes para articular uma rede de atendimento mais ampla.

Embora tenha havido significativos avanços na educação brasileira, especialmente as ligadas aos princípios da gratuidade e universalidade, muitos aprendizes, ao longo de suas vidas escolares, ainda apresentaram dificuldades em ocupar de forma plena os espaços educacionais. Situações econômicas, afetivas, sociais, espaciais, de difícil acesso, entre outras, podem levar o

estudante a ser excluído desses espaços, sendo que é na escola a maior referência de educação que ele terá. A exclusão escolar pode se configurar em períodos longos, curtos ou permanentes, a depender da interação com outros sistemas culturais que também possibilitam um processo socializador que provoca os sentidos humanos da realização pessoal.

Os ditos e não ditos nas narrativas de Bueno e Moraes (2022) indicam interrupções escolares em decorrência de aspectos sociais que dificultaram o acesso à educação já nos primeiros estágios da vida escolar; esses aspectos nem sempre são observados pelas instituições escolares, no entanto, fazem parte do cotidiano escolar, como a insuficiência de escolas e da oferta de educação nos níveis fundamental e médio, especialmente na zona rural. Bueno afirma: “*meu primeiro colégio foi o Dalva Zanotto de Lemos, aqui em Vacaria, onde eu concluí a quinta série, depois eu parei de estudar. [...] Eu morava no interior, logo casei, e daí terminei o ensino fundamental fazendo supletivo de noite*”.

As memórias de Moraes (2022) trazem marcas da trajetória escolar ligadas à situação familiar e do trabalho envolvido de quem vive no campo ou na cidade:

Vim duma família muito humilde. O pai e a mãe sempre trabalharam em pomar de maçã, desde quando vieram para Vacaria, [...] A cidade tinha seis anos de idade. O pai e a mãe vieram morar no pomar, cresci dentro do pomar de maçã, então estudei num colégio que tinha dentro da propriedade, até a quinta série. Como não tinha como estudar, fui trabalhar até uns dezoito anos, e depois voltei a estudar. Trabalhava de dia e estudava à noite no colégio. Fiz supletivo até a oitava série e a nona série, no colégio normal. Para encerrar o ensino, fiz o supletivo novamente.

As interrupções escolares, também tratados como evasão⁴², são, muitas vezes, consideradas de responsabilidade do próprio aluno, atribuindo exclusivamente a eles a culpa por suas dificuldades e desistência escolar, excluindo a responsabilidade do Estado e das escolas. No que concerne a isso, Arroyo (2003) reflete sobre os discursos culpabilizadores que criticam o estudante evadido, sem, contudo, abordar sobre a exclusão escolar como fracasso do Estado. Nesse sentido, quando o Estado responsabiliza o educando pelo seu fracasso, considerando somente as questões individuais, esquece que os fatores são multifatoriais, provocadas pela ordem social, econômica, familiar, cultural, entre outros, que deixam ainda mais evidentes as desigualdades.

Farias, Bueno e Moraes, apresentam trajetórias educacionais marcadas por jornadas divididas entre horas de estudo e trabalho, ou, ainda, evasão escolar em decorrência da

⁴² O conceito de *evasão*, extraído do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS (2018), refere-se à retenção e à repetência do estudante; à saída do estudante da instituição, do sistema de ensino, da instituição acadêmica e posterior retorno; ou ainda, a não conclusão de um determinado nível de ensino. Esse processo pode se manifestar de formas diversas, de forma visível ou não, na trajetória escolar.

necessidade de inserção no mercado de trabalho em detrimento à educação formal, podendo ser um indicador para a evasão ou interrupções longas no ensino. Segundo Farias (2022):

Eu comecei estudando no padre Efren, aqui em Vacaria. Fiz todo ensino fundamental. Comecei a trabalhar, e fui estudar de noite no Irmão Getúlio... tinha treze anos. No começo trabalhava meio turno, com meu tio [...] na construção civil. Trabalhei em construção até 22 anos, e com essa idade estava no curso.

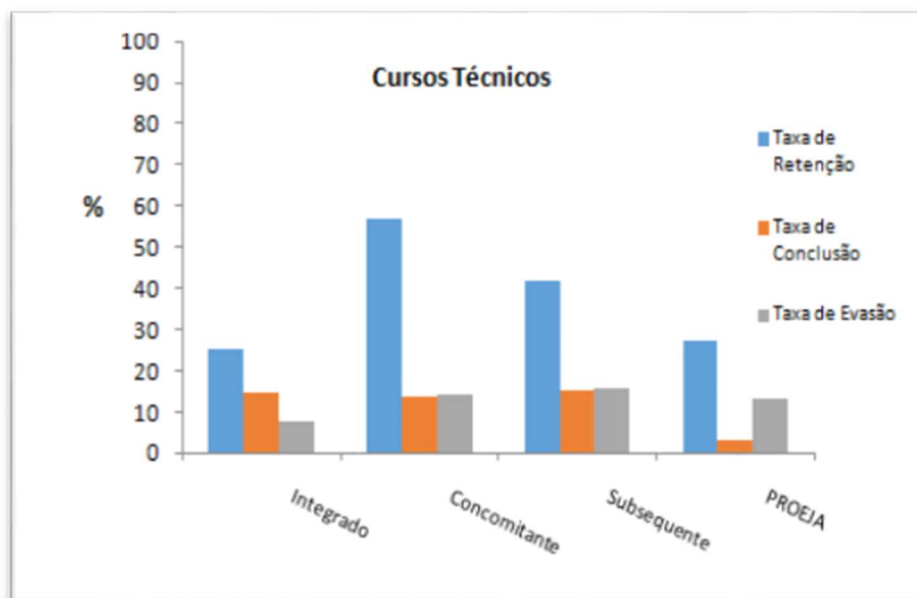
Quanto às dificuldades escolares, Bourdieu (1998) argumenta que elas não podem ser relacionadas às características individuais dos estudantes e das suas condições sociais; elas são resultados da maneira como a escola recebe e exerce ação sobre os sujeitos oriundos de diferentes categorias ou classes da sociedade. Para o autor, a escola é um dos campos de disputa de poder, campo esse determinado pelo capital social, cultural e econômico de cada sujeito. Os estudantes precedem de sua posição no cotidiano para melhorá-la, assim, os que apresentarem o capital da escola serão os que terão maior possibilidade de sucesso.

Apesar de essa discussão não ser prioritária para esta pesquisa, ela reflete alguns indicadores institucionais, bem como do próprio perfil dos estudantes do curso técnico subsequente em agropecuário. Institucional, porque reflete sobre a democratização da educação que não pode ser limitada ao acesso às instituições de ensino. O acesso é, certamente, a porta inicial de entrada, mas não único. É preciso garantir as condições de nela permanecer com êxito. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência e êxito de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade do ensino (CONAE, 2010). Isso sugere fortemente que as políticas de acesso devem articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os segmentos menos incluídos da sociedade possam realizar e concluir a formação como fator efetivo e decisivo no exercício da plena cidadania e na inserção no mundo do trabalho.

No IFRS, a permanência e o êxito estudantil são aspectos de discussões constantes, conduzindo pesquisas, projetos de inclusão, apoio pedagógico e programas de auxílio financeiro. No entanto, mesmo com o estabelecimento de políticas internas para conter a evasão e melhorar os índices de retenção, muito ainda tem de ser produzido. Estudo realizados pela instituição e publicizados no Plano Estratégico de Permanência e Êxito (IFRS, 2018), com dados de 2016, demonstram que entre as modalidades de ensino técnico, a do integrado é que apresenta os melhores resultados para os indicadores de retenção, evasão e conclusão, seguido pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O subsequente apresenta o segundo lugar em pior desempenho no que se refere à retenção, perdendo apenas para o concomitante, primeiro em evasão, conforme pode ser verificado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Indicadores de permanência e êxito do IFRS ano 2016



Fonte: Plano de permanência e êxito do IFRS (2018).

Os baixos índices de evasão do integrado têm relação direta com os direitos da criança e do adolescente estabelecidos pela Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina a obrigatoriedade da educação gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, organizada em três etapas: pré-escola; ensino fundamental; ensino médio. Enquanto o subsequente ao ensino médio volta-se para jovens e adultos trabalhadores ou com o objetivo de qualificação para inserção mais aprimorada no mercado de trabalho.

No intuito de uma melhor compreensão da representação dos indicadores de conclusão de curso, matrícula regular, evasão, permanência e êxito e efetividade acadêmica, a figura 27 apresenta um comparativo entre os indicadores mensurados referentes ao ano de 2016 e o cálculo de valor ideal para cada indicador, tendo em vista a situação dos cursos técnicos do IFRS no referido período. O cálculo foi realizado discriminando o IFRS como um todo, sendo separados por modalidades de ensino.

Quando comparados os percentuais de 2016 com o valor ideal, verifica-se que a modalidade subsequente aparece com o segundo pior resultado, salvo pela taxa de matrícula regular que está acima do previsto como ideal.

Figura 27 – Indicadores de permanência e êxito e os valores ideais

Indicadores	Integrado		Concomitante		Subsequente		Proeja	
	Valor 2016	Valor Ideal	Valor 2016	Valor Ideal	Valor 2016	Valor Ideal	Valor 2016	Valor Ideal
Taxa de Conclusão	14,51	28,38	13,66	58,85	15,24	62,25	3,21	34,00
Taxa de Continuada Matrícula Regular	64,65	71,62	32,81	41,15	42,93	37,75	63,00	66,00
Taxa de Evasão	7,45	0,00	13,97	0,00	15,89	0,00	13,15	0,00
Taxa de Matrícula Continuada Retida	13,38	0,00	39,56	0,00	25,93	0,00	20,64	0,00
Taxa de Permanência e Êxito	79,16	100,00	46,47	100,00	58,17	100,00	66,21	100,00
Taxa de Efetividade Acadêmica	35,94	100,00	23,28	100,00	27,20	100,00	7,32	100,00

Fonte: plano de permanência e êxito do IFRS (2018).

O CONAE (2014, p. 65), ao discutir a problemática, defende democratização do acesso à educação como direito social, que se articule à melhoria da formação oferecida para todos (as), ao afirmar que:

Como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em todas as etapas e modalidades, bem como a regulação da educação privada. Este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade.

Para além do acesso e permanência, a conferência demonstrou a relevância de práticas voltadas ao exercício da gestão democrática e que o sucesso escolar não se delimita ao desempenho do estudante, mas sobretudo a “uma trajetória sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento” (CONAE, 2014, p. 45).

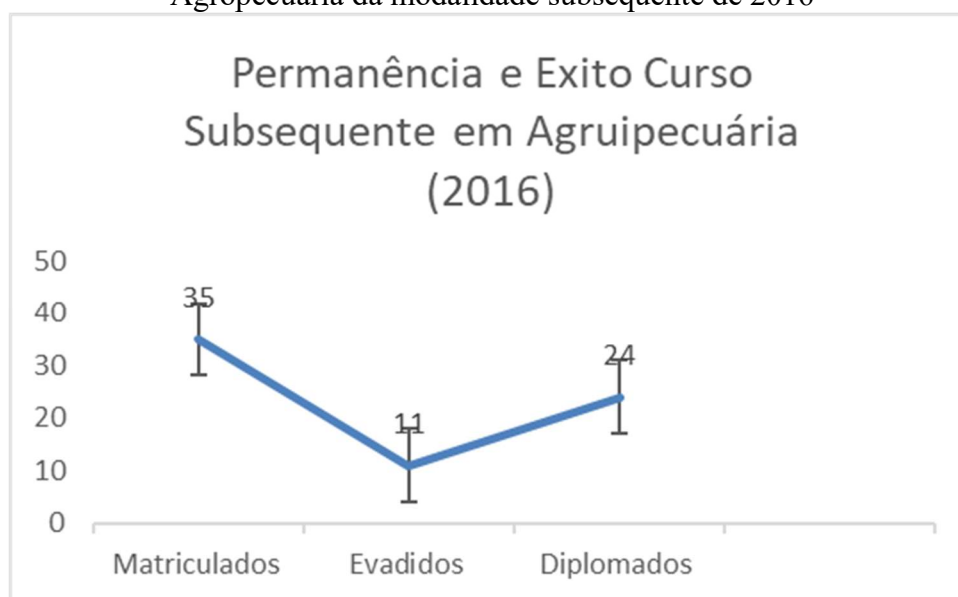
No que se refere aos egressos do curso pesquisado, os indicadores mostram um índice de retenção e evasão menores. Dos 35 estudantes matriculados no ano de 2016, 24 diplomaram e onze evadiram⁴³:

Tivemos horas boas e ruins, e foi importante porque há muita desistência e a nossa turma se formou praticamente todos. Ninguém correu da briga, sabendo que tínhamos problema com horário. Todo mundo trabalha. Nossa visita técnica era na sexta-feira de tarde, uns podiam ir, outros não, aí os professores davam trabalho. Eles entenderam esse lado, e acabaram gostando bastante da nossa turma.

O gráfico a seguir apresenta os índices de permanência no curso.

⁴³ Por se tratarem de matrículas realizadas em 2016, considerar-se-á os estudantes não concluintes como evadidos, uma vez que suas matrículas já jubilaram.

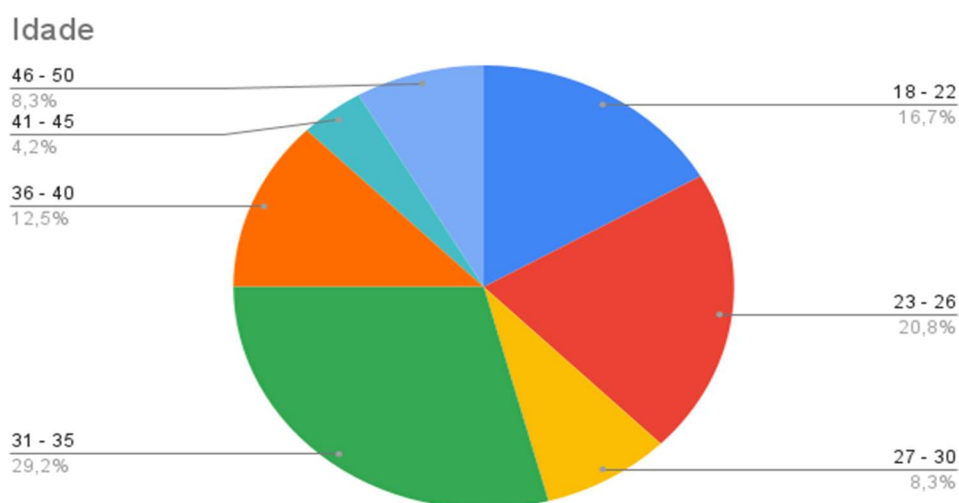
Gráfico 3 – Índices de Permanência e Êxito dos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária da modalidade subsequente de 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir de dados coletados no Registro escolar (2021).

Ainda no campo da permanência e do êxito escolar, a intergeracionalidade aparece como indicador que pode estar relacionado com as interrupções escolares na educação básica, pois como apresentado no gráfico 4, os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente apresentavam idades diversas, sendo que 54% apresentavam idade acima de 30 anos.

Gráfico 4 – Presença da intergeracionalidade



Fonte: elaborado pela autora (2022).

A intergeracionalidade surge nas narrativas de Amaral como um dos aspectos de superação de dificuldades que se apresentam no cotidiano dos estudantes. Dela, surgem novas práticas, como cuidado, cooperação, interação e ampliação dos níveis de participação:

Quando a gente se reuniu e conheceu o que cada um podia explorar de cada colega, chegamos à conclusão que tínhamos as pessoas certas, uma equipe, como se fosse um time... R. (falando do colega), de poucas palavras, por vezes muito mais assertivo, não tinha iniciativa, precisava que o R. (referindo-se de si mesmo) começasse a falar e aí vinha toda aquela introdução. O R. (falando de si) apresentava a introdução, os dois juntos, aí vinha mais o R. (colega) com a conclusão. Nesse sentido, porque tínhamos diferenças de idade e bagagens de vida, desde o trabalho. Existe uma cultura em Vacaria que muitas vezes as pessoas têm vergonha de pedir e perguntar (AMARAL, 2022).

As diferentes etárias são próprias dos seres humanos. Embora cada fase carregue expectativa social e cultural institucionalizadas na sociedade, como fonte de transmissão entre as gerações e de fortalecimento e ampliação da interação entre sentidos, experiências, memória e práticas de forma interativa, cada sujeito tem seu desenvolvimento atrelado às condições biopsicosociais, que está de certa maneira condicionado ao meio cultural onde cada sujeito está inserido.

Sobre outro enfoque, nas diferentes fases, o ser humano desempenha inúmeros papéis, os quais, em geral, devem ser definidos de modo a melhorar e enfatizar suas relações com outras pessoas nos diversos graus de desenvolvimento pessoal, ampliando seu desempenho como receptor, produtor e transmissor da herança cultural e social (SANTOS, 2010b).

Sobre a relação das fases etárias com a educação, Bueno (2022) afirma:

Aprendi várias coisas aqui, apesar de já ter uma idade (47 anos) e não ser criança, mas aprendi. Aprendi que você pode trabalhar em equipe, que pode mudar teu sistema de pensar, porque muitas vezes o agricultor, ou um profissional, ele tem que ver quando não sabe. Aprendi que quando a gente não sabe, é muito mais bonito a dizer que não sabe. E se não sabe, pode corra atrás e aprender! Aprendi várias coisas, como se portar, como falar na frente de gente. Isso é uma parte importante.

Essa narrativa remete à compreensão de que o processo formativo é atemporal, contínuo, logo independe da idade ou da complexidade dos conhecimentos. De igual forma, não é unilateral, tampouco uma simples troca de experiências entre os mais velhos para os mais jovens: pressupõe interação, coexistência e convívio, o que requer necessariamente movimento, renovação, troca e compartilhamento. Nesse sentido, independente de qual seja a idade dos envolvidos na relação: todos aprendem com todos.

A representação intergeracional se relaciona com a identidade dos egressos, uma vez que aparece como intrínseca na relação com o grupo e, por meio dela, novas práticas são produzidas. Desse modo, a educação aparece como uma das ferramentas fundamentais da inclusão social, pois proporciona ao sujeito um sentimento de conquista na capacidade de se expressar e de exercer seus direitos em todos os níveis e estratos sociais. Percebe-se que a importância da educação se estende a todos os grupos sociais e geracionais, mostrando a universalização como um princípio a ser seguido.

As trocas, o compartilhamento de aprendizados e experiências, contribuem à ampliação das percepções sobre o cotidiano e, principalmente, rompimento de velhos paradigmas. A intergeracionalidade percebida no curso técnico subsequente em agropecuária – e em outros da mesma instituição – também é um elemento que promove a solidariedade, a inclusão social e a ampliação do olhar sobre determinados contextos e situações.

Essas considerações apresentam o valor social da educação como um processo dialético que implica a troca de conhecimentos e saberes contínuos, e estes contribuem na promoção da formação humana, tanto na constituição de um capital social, defendida por Bourdieu (1998, p. 67, grifos do autor), como no

Conjunto dos recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede *durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também que são unidos por *ligações* permanentes e úteis.

Nesse contexto, também há de se considerar os aspectos emocionais que movem o desejo de apreender, de manter-se ligado à educação. A entrevista de Bueno coteja elementos importantes sobre práticas escolares no ensino fundamental que marcaram sua vida e sua memória e podem ter servido para mobilizar seu retorno aos bancos escolares. Segundo ele:

Já tenho um pouco de idade, eu lembro-me que antigamente era mais puxado. Lembro da festa junina, do Sete de Setembro, que fazia o pessoal ir para a rua. Aqueles abrigos azulinhos, com duas listras, de congá, passando o maior frio do mundo. Sempre tinha horário da merenda (BUENO, 2022).

Consoante isso, Cunha (2017) diz que ninguém chega à escola sem ter sido antes movido em suas dimensões afetivas e emocionais. Esse afetamento emocional produz sentimentos negativos ou positivos. No primeiro caso, podem contribuir para um baixo desempenho ou até uma desistência; no segundo, podem servir de alavanca para a mobilidade

escolar e acadêmica. Em qualquer uma das situações, a escola apresenta potência para afetar o educando, despertando-lhe, em maior ou menor grau, o interesse, o desejo, a curiosidade e as interações com outros estudantes, professores e comunidade, pois esses também têm grande influência sobre os processos de permanência e evasão.

Ademais, o sentimento de pertença e de amizade, presente nas relações entre o grupo de estudantes apresentaram-se nas entrevistas de Amaral, Bueno, Neri e Farias como fundamentais, para o êxito formativo, como demonstram esses excertos das entrevistas:

A gente passou de desconhecidos a conhecidos, a colegas, amigos. Alguns já são parentes. Então, acho que essa é a maior riqueza, e hoje é a prova disso... a gente está conversando (AMARAL, 2022).

E na parte das amizades, vamos carregar para o resto da vida... Nossa turma era bem mesclada, de idades diferentes. Quando a gente entra para um curso ninguém se conhece, e talvez faça mais amizade com uma pessoa, ou com outra. Mas nossa turma no fim acabou sendo perfeita, porque havia uma união, a maioria puxava para o mesmo lado, e acreditaram no que estavam aprendendo (BUENO, 2022).

Em ambos os trechos são observadas lembranças marcadas pelas emoções, as quais são construídas nas interações estabelecidas por meio do processo educacional. As lembranças, certamente, contribuem para o êxito ou fracasso formativo a depender das relações estabelecidas com o meio e com o “outro”. A interação social no ambiente escolar traz à tona sensibilidades e cognições, que intervém no desenvolvimento formativo, uma vez que se apresenta num processo longo de socialização com o outro, conformando subjetividades (BENITO, 2021).

A dimensão emocional faz parte da constituição psíquica e social dos seres humanos, numa construção permanente, e se manifesta socialmente pela afetividade provinda e manifesta nas experiências vividas. Com isso, acredita-se que a emoção é, também, um sistema de atitudes, de valores, pelo qual o indivíduo esboça o pensamento e as representações acerca das percepções do outro e do mundo. O outro está nas relações sociais estabelecidas no interior de um grupo, comunidade ou sociedade, podendo ser os pais, os professores, colegas, vizinhos, entre outros.

As interações com o outro, promovidas pelo cotidiano, estimulam a construção de novas sensibilidades, novas percepções e novos saberes, que podem ser agradáveis ou não, possibilitando ao indivíduo determinadas escolhas. Desse modo, de acordo com Benito (2021, p. 30):

Os estímulos nos excitam, e disso adquirimos consciência e conhecimento. Após as primeiras aprendizagens sensíveis (percepção, experiência), que ficam fixadas em nossas redes cerebrais (memória), evitamos aqueles estímulos que nos produzem dor

e buscamos os que nos são prazerosos. Se essas experiências correspondem às nossas expectativas de felicidade - a mais positiva das emoções possíveis - procedemos mediante o juízo da razão (de novo o cognitivo e moral). Os sentimentos de simpatia/antipatia se desenvolveriam em conformidade com nossa sensibilidade e inteligência e se constituiriam finalmente em hábitos.

Sob esse viés, o ambiente escolar – com sua materialidade, propostas e *práxis*, pedagógicas, curriculares, disciplinares e ludicidade – promove emoções e sentimentos de adesão e identidade pessoal e comunitária, como o de solidariedade. Sendo o contrário também verdadeiro, quando da ruptura das regras de sociabilidade educativa promove sentimentos de desequilíbrio e desordem, logo “toda conduta afetiva remete sempre a significações, e estas condicionam todo o conjunto das relações estruturais ou sistêmicas do binômio homem-mundo” (BENITO, p. 40), interferindo direta ou indiretamente nas experiências formativas dos sujeitos inseridos no processo educacional.

Entrelaçados ao campo das sensibilidades e, portanto, das subjetividades, residem as questões objetivas, tais como sobrevivência, trabalho, mercado de trabalho e renda, que por si só não se constituiriam em sistemas motivacionais se não fossem de antemão processadas e desejadas a partir das experiências vividas durante a construção de suas histórias. Alves (2012, p. 99) argumenta que “a constituição da subjetividade acontece entre a dinâmica dos processos de construção e reconstrução permanente do sujeito no aqui e agora e a história do sujeito, resultante das interações” entre fatores biológicos, culturais e de desenvolvimento biopsicossocial, logo, constituem-se na relação com o mundo material e social, mundo esse que só existe pela atividade humana.

Com base nisso, a seguir são trazidas as memórias dos egressos que remetem às motivações e possibilidades postas no cotidiano para a realização do curso em agropecuária, sob a perspectiva das experiências vividas e expectativas geradas, bem como das apropriações adquiridas na formação.

5.3.1 Motivações e necessidades da formação profissional

No campo das motivações que levaram à escolha do curso em agropecuária, surgiram movimentos próprios do *status* social e econômico dos egressos, ora vinculados a experiências ligadas ao trabalho e à renda, ora às experiências profissionais adquiridas na área da agropecuária no mercado de trabalho, ao lado da cultura produtiva que envolve as relações sociais dos egressos.

Nesse sentido, relacionam-se as motivações às expectativas geradas a partir das experiências vividas nas interações sociais, surgidas nas mais diversas esferas do cotidiano, num tempo passado, mas que geram, de algum modo, uma expectativa futura, trazendo elementos do presente quando analisadas.

Segundo Koselleck (2006), as *experiências* são reconstruções do passado, em que os acontecimentos foram incorporados e ressignificados a partir de problematizações geradas no presente, com isso, o futuro é projetado nessa ressignificação em forma de expectativa. As experiências, embora individuais, são também coletivas quando transmitidas por gerações, grupos e instituições; e nela sempre conterà uma experiência de outrem. Já as expectativas, que visam ao futuro, correspondem a todo um universo de sensações, desejos, inquietudes, etc., portanto, as expectativas motivam-nos a agir no presente. Dessa maneira, quando relacionamos as motivações para o ingresso no curso em agropecuária, estamos tratando de expectativas geradas a partir das experiências de sociabilidade.

Ao ser questionado sobre suas motivações, Moraes (2022) deixa clara a necessidade da formação profissional para inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, bem como vê isso como uma condição para assumir e manter-se em cargos de liderança. Segundo ele, a motivação está relacionada às relações de trabalho, pelas quais se dá o provimento das necessidades básicas geradas pela renda econômica, além da manutenção do cargo. Ele relata dois momentos em que realizou movimentos educacionais para manutenção e ampliação de promoção no trabalho. O primeiro tratava-se da conclusão do ensino médio:

Quando eu cheguei, nos meus vinte e poucos anos, assumi um cargo na empresa, responsável por parte fitossanitária, cuidava da parte de tratamento do pomar. Precisava ter um pouco mais de escolaridade, fazer contas com regra de três e tal. Vi-me obrigado a estudar para me manter no cargo. Enfim, completei o ensino médio, me formei. Logo assumi, na mesma propriedade que eu trabalhava, como gerente e, também, logo vieram as cobranças. Precisou buscar um técnico, e aí eu fui tentar estudar (MORAES, 2022).

Já no segundo, inclui o IFRS – Campus Vacaria e o curso como uma possibilidade para avançar nos estudos e garantir uma formação que lhe afirmasse um cargo na empresa onde atuava:

É, foi por meio das oportunidades que a gente foi tendo, para se manter... às vezes tu chegar no cargo não é difícil. O mais difícil é se manter nele, então, tinha que estar estudando, e hoje tem um peso grande aqui onde trabalho como técnico. O dono da empresa está exigindo agronomia para promover para outras áreas (MORAES, 2022).

No contexto social em que estão inseridos os estudantes, a educação profissional representa num primeiro momento o provimento do trabalho como fonte de renda, onde o trabalho qualificado passa a ser mais valorizado e, conseqüentemente, melhor remunerado. Essa visão reducionista da formação profissional faz parte da memória dos egressos, e não há dúvidas que faz parte da cultura mercadológica presentes nas sociedades capitalistas, que tem na flexibilização das relações de trabalho a resposta para as crises econômicas.

O modelo de produção flexível, de recorte neoliberal regido pela globalização e internacionalização do capital dos anos de 1980, alteraram as relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais ao regimentarem novas regras de organização do trabalho, ampliando as inseguranças dos trabalhadores, os quais têm se fragmentado em grupos cada vez menores, perdendo a identidade de classe. Diante disso, a análise que se faz é que a educação profissional toma sentido como uma estratégia de resistência à exclusão social do direito ao trabalho e renda e as suas expressões que residem no empobrecimento da classe trabalhadora.

Nessa linha de pensamento, é importante retomar Frigotto (2018), que define o *trabalho* como um sentido ontológico do ser social, sob os aspectos da atividade produtiva como realização humana mediada pelo conhecimento e na *práxis* econômica, pautada pela compra e venda da força do trabalho, vinculadas à profissionalização e como forma de sobrevivência na sociedade. Com esses aspectos, o trabalho, como atividade humana, é tomado como princípio educacional, com vistas a superar a visão utilitarista e reducionista das relações produtivas que aliena os trabalhadores, ao mesmo passo que é o meio pelo qual se produz riqueza e satisfaz as necessidades inerentes à sobrevivência. Ou seja, a formação profissional, deve preparar tanto para o exercício profissional, como para a compreensão das dinâmicas sociais e produtivas da sociedade moderna, para o exercício da autonomia e da capacidade de criação e transformação.

Isso ressalta a capacidade do ser social que tem no trabalho sua finalidade transformadora, isto é, pelo trabalho, como atividade criativa e transformadora que o ser humano se distingue dos animais. Ricardo Antunes (2010, p. 143) argumenta que, para o ser social, o trabalho é “a manifestação do ato consciente que [...] deixa de ser um epifenômeno da reprodução biológica” e por isso “pressupõe conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios”.

Esses mesmos aspectos contribuem para analisar as narrativas de Bueno (2022), cuja formação em agropecuária está para a possibilidade de ampliar e qualificar a produção rural de sua propriedade. Nas palavras dele, “*trabalhava na lavoura, com grão e bastante pecuária, e, a gente sempre quer aprender [...] você planta, você cria... E a parte teórica ajuda na parte*

prática”. Para qualificar seu processo de trabalho, realizou alguns cursos de curta duração, “[...] curso de aplicação de defensivo, curso de dia, dia de campos, que você aprende um pouco”. O entrevistado ainda relata a importância do curso regular com uma proposta ampla de formação, pois “[...] um professor te ensinando a parte teórica, explicando e mostrando que você pode aprender, também, de outras formas, isso me ajudou bastante (BUENO, 2022).

O trabalho no contexto rural assume papel preponderante como uma prática social fundamental na cidade e região de Vacaria, uma vez que a economia primária – a agropecuária – faz-se presente. A produção dos pequenos produtores rurais e de pecuária concorre, nesse contexto, com o agronegócio, marcado pelo uso intensivo de tecnologias e a definição de políticas de desenvolvimento e de financiamento para o crescimento do setor.

Os pequenos agricultores, hoje reconhecidos como agricultores familiares são definidos pelo Decreto nº 9.064, de 31 de maio de 2017, que dispõe sobre unidades familiares de produção agrária como o conjunto de indivíduos composto por membros familiares e outros trabalhadores contratados em menor número, que explore uma combinação de fatores de produção, com a finalidade de atender à própria subsistência e à demanda da sociedade por alimentos e por outros bens e serviços, e que resida no estabelecimento ou em local próximo a ele.

De acordo com o censo agropecuário realizado em 2017, as propriedades com características de agricultura familiar no Rio Grande do Sul representam 80% dos estabelecimentos⁴⁴, o que remete à sua importância a produção de alimentos e na ampliação e consolidação de políticas e programas que incentivem a manutenção do trabalho no campo (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Quanto a isso, Fischer (2019, p. 42) diz que a família rural é uma força de transmissão cultural das técnicas de trabalho no cotidiano do campo. Segundo a autora, “por se tratar de um convívio diário, constante e com mínimas interferências externas, as raízes e a identificação com os valores passados pelas gerações mais antigas são a base de toda a constituição identitária das novas”. Por outro lado, seus saberes e experiências, embora amplos, não suprimem a importância do acesso à formação profissional, a qual representa no contexto da produção rural o acesso ao saber teórico-prático sistematizado, para manter o sistema agropecuário emergente e com possibilidade de lucros.

É na perspectiva da aplicação de conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação profissional em agropecuária que Bueno (2022) afirma sobre os avanços em sua

⁴⁴ Conforme o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, o estado possuía em 2017, segundo o Censo Agropecuário, 365.094 estabelecimentos agropecuários; 293.892 classificados como familiares e 71.202 como não familiares (ATLAS/RS, 2020).

propriedade, dizendo: “*a gente sempre trabalhou com grão e com a pecuária, mas hoje, lá dentro da propriedade, depois que eu me formei, acho que mudou uns oitenta por cento*”.

Amaral (2022) relaciona a educação profissional com a agricultura familiar para indicar a potencialidade da formação profissional para os produtores rurais no IFRS – Campus Vacaria, por ser local:

se tornou um ponto de referência para a agricultura familiar. Aquele que viu que tem condições, ele pode também estar lá no topo, ele pode correr atrás dos sonhos dele e investir nele, e não sendo aquele que teve que sair da família, ir embora para Caxias, para Porto Alegre, para depois voltar. Ele pode continuar com a família, desempenhar as atividades dele no dia a dia, e voltar a ficar com mais ‘sangue no olho’, sabendo que está buscando suporte perto.

Ao lado das narrativas sobre qualificação profissional e as potencialidades da oferta de uma educação básica profissional e de um ensino superior, na cidade de Vacaria, Amaral, Moraes e Farias (2022) falam de outras dificuldades relacionadas ao acesso à educação profissional básica e superior anteriores a instalação do IFRS. Para Amaral (2022), a possibilidade de formação em curso superior está ligada à organização da educação e do mercado de trabalho, o que dificulta o acesso para o jovem trabalhador: “*Vacaria infelizmente chegou ... ou você trabalha de vendedor numa loja do comércio, que é mais fácil das empresas liberarem, e na época liberavam para sair às cinco horas da tarde, pegar o ônibus para ir a Lages fazer odontologia, do que fazer uma gestão comercial, correto, hoje é assim*”.

Ao ser questionado sobre quais cursos gostaria de fazer ao terminar o Ensino Médio, sinalizou que sempre foi comunicativo e, por isso, a área de sua escolha seria jornalismo, mas isso não se concretizou, pois, segundo ele, em “*Vacaria não existia o jornalismo, nem marketing, você tinha que ir para Lages. Vacaria era direito, administração ou contábeis, ‘eu disse bom, o que eu vou fazer? Eu gosto de matemática*” (AMARAL, 2022). Diante disso, realizou quatro semestres do curso de contabilidade no polo da Universidade de Caxias do Sul, localizado na cidade.

Sua opção pelo curso em agropecuária deu-se concomitante à autorização de funcionamento do Campus Vacaria em 2015, enquanto trabalhava na área comercial de uma empresa de Santa Catarina. Amaral levou em consideração suas habilidades pessoais e as contribuições que esse curso traria para o desenvolvimento do seu trabalho, no entanto, deparou-se com a mesma dificuldade enfrentada anteriormente, a falta de incentivo à qualificação dos empregadores, haja vista a necessidade da diminuição e/ou reorganização da carga horária. Nas palavras dele:

[...] cheguei na empresa, que é de Santa Catarina, e aí eu comentei, me inscrevi e deu certo. Vou investir mais em mim e assim terei mais recurso para a empresa, vou poder entregar mais para a empresa, vou agregar e tal. [...] aí que veio o contratempo. A empresa chegou para mim e disse não. Ou tu estuda, ou tu trabalha... E aí que foi o baque... ‘Eu estudo ou eu trabalho’? Mas era o que eu queria, eu tinha ido buscar isso. [...] então eu saí da empresa e vim para o IF (AMARAL, 2022).

A experiência de Moraes (2022) está na baixa oferta de cursos técnicos e superiores na cidade, oferta que não atende totalmente os desejos e necessidades de formação dos estudantes, o que implica na exigência de migração sazonal ou até permanente para outros territórios. Conforme o entrevistado:

Eu até passei, fiz o vestibular e passei em algumas instituições, como em Santa Catarina e Caxias, mas como eu tinha família em Vacaria, residência. Para eu estudar em Lages tinha que morar para lá ou ir todo dia. Eu trabalhava. Então o IF foi a condição que tive, por ser uma instituição respeitada, gratuita, na mesma cidade, então consegui conciliar com o trabalho.

Farias (2022), que teve sua motivação e desejo desenvolvidos a partir da história do avô, que era um pequeno pecuarista no interior de Vacaria, afirma que: *“desde pequeno, meu vô morou em sítio, e a gente estava sempre junto, gostava de animal, daí pensei vou fazer o curso”*, mas segue afirmando que o sonho também era de sua mãe em vê-lo formado e que foi ela que o incentivou a acessar e a concluir o curso: *“eu tinha esse sonho e minha mãe sempre me apoiava. Durante o curso minha mãe faleceu, e quando eu consegui terminar e me formar foi a maior felicidade do mundo, consegui realizar o sonho que ela tinha junto comigo”*.

Indo além, outro fator que possibilita ou restringe os estudos diz respeito aos locais onde ficam as instituições educativas. Para Farias (2022), o título de técnico em agropecuária só foi possível por conta da instalação do IFRS – Campus Vacaria. Ele faz essa afirmativa, em resposta se teria realizado o curso em outra cidade ou região:

Não teria porque, com certeza, o custo seria maior, e ali tinha um custo, mas era baixo. E se fosse fora não teria, porque com certeza, eu teria que sair mais cedo para trabalhar, no caso ali só tinha uma folga na sexta, [...] e com o patrão foi bem tranquilo, mas se fosse fora, teria que ter mais folgas, daí eu já não teria como (FARIAS, 2022).

Pelo conjunto das narrativas, é possível detectar que a opção pelo curso técnico em agropecuária foi um meio de manter a família e de se profissionalizar preenchendo uma das categorias da vida humana, que é o de prover as condições materiais de existência e reprodução social. Observa-se, contudo, uma consciência das restrições impostas pelas condições objetivas

de vida social, econômica e cultural que envolve a luta pela sobrevivência, a existência do curso na cidade, promovida pela cultura produtiva e da reprodução da cultura local. A escolha da profissão em agropecuária, portanto, é resultado da rede de relações sociais e culturais tecidas em diversos níveis, objetivas e subjetivas, atravessadas pelas circunstâncias, aspirações, preocupações e decisões.

Cursar o técnico em agropecuário gerou nos egressos outras expectativas profissionais e pessoais; Farias e Nery ingressaram no curso superior em agronomia no IFRS – Campus Vacaria. O ingresso na agronomia foi citado por Farias (2022) como um processo natural para o técnico em agropecuária: *“a pessoa busca o técnico para conseguir um crescimento, para sair do zero e chegar nos cinquenta por cento [...] Quando me estabilizei, fui fazer agronomia”*.

Bueno (2022), que é um proprietário rural, realizou um semestre do mesmo curso, porém, por questões de doença na família, até o momento da entrevista estava com a matrícula trancada. Segundo ele: *“gostaria de terminar, mas envolve muito tempo, e não tenho esse tempo disponível, isso é algo que eu sinto [...] me deixou decepcionado, porque tive o meu pai, ele me ajudava a atender a área”*. Essa memória de Bueno remete às dificuldades do pequeno agricultor que tem na família sua base de trabalho, bem como na organização do ensino superior, sobretudo nas instituições públicas, cujos horários são pensados, ora a partir da grade curricular que exige práticas pedagógicas diurnas, ora para otimizar os espaços institucionais.

No que diz respeito aos aspectos dos horários em que alguns cursos são ofertados, sobretudo nas instituições públicas de ensino, geram mais dificuldade para o estudante trabalhador, ampliando suas vulnerabilidades, uma vez que dependem de sua renda para o provimento de suas necessidades básicas. Essas mesmas questões fizeram parte das reflexões de Amaral e Moraes, os quais pretendem, num futuro próximo, ingressar em curso superior, o primeiro em Administração ou processos gerenciais, e o segundo no curso superior de Agronomia.

Abordado sobre as motivações para o ingresso em Agronomia, a seguir, fala-se sobre a formação e o trabalho no campo.

5.3.2 Relações entre a formação e o campo de trabalho

No âmbito da formação profissional, a geração de necessidades sociais, econômicas e tecnológicas cada vez mais aceleradas exige da educação processos de ensino e aprendizagem voltados para a aquisição de competências profissionais que deem conta não somente das exigências do mercado de trabalho e da aquisição de habilidades para o exercício de funções

profissionais, de forma padronizada, mas de condições de desenvolvimento humano e de adequações a contextos que se modificam constantemente, possibilitando agir de forma reflexiva no cotidiano profissional e pessoal.

Segundo Frigotto (1995), a educação e formação profissional devem contribuir no desenvolvimento de um sujeito integral, com habilidades de relacionar-se no mundo e com o mundo social ao mesmo tempo, um que tenha competência técnica para atuar no mundo do trabalho, que seja imbuído do espírito empreendedor, que tenha capacidade científica e senso crítico.

No tocante à competência, a Resolução nº 01/2021 (Art. 7º, § 3º) do Conselho Nacional de Educação (CNE) define como competência profissional a “capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho” (BRASIL, 2021b). Para tanto, o mesmo documento expressa, em seu artigo oito, que a formação deve ser organizada a partir do perfil profissional requerido para cada curso e deve garantir por meio dos seus objetivos o pleno desenvolvimento das competências profissionais, bem como as pessoais, a fim de responder com originalidade e criatividade aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional (BRASIL, 2021b).

Para Deffune e Depresbiteris (2018, p. 194, não paginado), “competente é aquele capaz de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) no seu cotidiano”. Pedagogicamente, as competências profissionais inter-relacionam-se com os saberes adquiridos nos bancos escolares por meio dos currículos, com as experiências pessoais e profissionais adquiridas pelos sujeitos. Definem-se na capacidade de prever e resolver problemas no processo de trabalho, mas também as relativas à vida do trabalhador, que envolve o social, o econômico e a pluriculturalidade existente no cotidiano.

Sobre a formação, Gómez (2011, p. 68) alega que “o sistema educacional deve preparar os estudantes para que manejem e resolvam situações no futuro [...]. Para enfrentar situações desconhecidas nos âmbitos profissional, social e pessoal”. Tendo isso em vista, pode-se dizer que competência não se reproduz, não é um processo de imitação ou cópia, trata-se de uma construção a partir dos sentidos produzidos nas experiências educativas formais e informais.

Na formação voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas, emocionais, culturais e sociais, juntamente às cognições necessárias para o exercício das funções técnicas, a socialização e a significação cultural surgem como elementos centrais na incorporação de valores, atitudes, hábitos, normas de convivência, entre outros. Ou seja, “a grandeza do ser humano e sua complexidade reside [...] na possibilidade de construir significados” (GÓMEZ,

2011, p. 71).

Nessa perspectiva, reitera-se o processo de educação profissional como uma construção social e singular, onde as experiências ganham significados a partir das interações sociais e das atividades desenvolvidas na resolução de problemas no cotidiano pessoal e profissional, logo, o produto da formação deve ser útil ao aprendente, ao mesmo tempo que provoque algum nível de emoção para adquirir sentido. Assim, a construção dos significados e sentidos está atrelada aos interesses e possibilidades de discernimento nos contextos reais do cotidiano. Diante disso, os sentidos relacionados à formação e à apropriação de saberes para os egressos residem na aquisição de competências e habilidades que lhes sirvam para organizar e adaptar suas ações e condutas no contexto em que estão inseridos e, com isso, satisfazer suas necessidades.

Para os egressos, a formação profissional ganha sentidos diversos, para Moraes (2022), por exemplo, ela foi relacionada à aquisição de habilidades sociais de comunicação, uma vez que apresentava dificuldades em se comunicar, especialmente com sua equipe de trabalho, já que atuava em cargo de liderança. O entrevistado diz que: *“era muito tímido, hoje sou ainda, mas como no curso tinha bastante aula e relatório para apresentar [...] devagar fui mesmo tendo bastante vergonha, apresentando, conversando e aprendi com isso, [...] Hoje melhorou bastante”*.

A comunicação ganha importância para o egresso, pois trata de uma habilidade que contribui para o exercício de suas competências técnicas, contextualizada em um espaço delimitado e que envolve outros conteúdos mais específicos, porém, sem tanto significado quando comparado, uma vez que os conteúdos ou conhecimentos específicos do técnico, aprendidos no curso, são substituídos pelos resultados. Conforme Moraes (2022), *“sem a formação eu não estaria mais no cargo, não teria a profissão que tenho [...] até estaria trabalhando num cargo bem inferior. Hoje, eu consigo trabalhar como gerente, com salário um pouco melhor, como técnico em agropecuária”*.

É por certo que hoje o mercado de trabalho exige trabalhadores cada vez mais qualificados, com desenvolvimento de competências relacionadas com a inovação, criatividade, trabalho em equipe, autonomia na tomada de decisões e uso das novas tecnologias da informação. Portanto, exige mais do que a apropriação de técnicas e tecnologias para o exercício de uma atividade ou profissão. É preciso, na formação, a inclusão do desenvolvimento de competências interpessoais, dado que influenciam a capacidade de negociar, de decidir em equipe, de comunicar-se; e competências participativas, necessárias à organização de um cooperativo, solidário, as quais promovem a responsabilidade e o compromisso (DEFFUNE;

DEPRESBITERIS, 2018).

Outro exemplo de competência profissional, está no empreendedorismo, cujo conceito localiza-se na possibilidade de modificação “da realidade para dela obter a auto realização e oferecer valores positivos para si e para a coletividade” (ECKERT *et al.*, 2011, p. 3). Logo, o empreendedor deve apresentar identificação e conhecimento com o objeto empreendido e ter motivações pessoais e profissionais que lhe garantam satisfação e poder econômico. Na prática, significa utilizar as competências e as habilidades formativas para viabilizar o próprio negócio.

No campo, o empreendedorismo mais conhecido é o da agricultura familiar, o qual apresentam princípios sociais, econômicos, culturais e ambientais com propósitos de melhora da qualidade de vida, geração de renda, preservação da cultura produtiva e dos modos de vida local e comunitário e preservação do meio ambiente por tratar-se de uma produção de baixa escala. Indiretamente, esse modelo de empreendimento contribui no movimento da economia local.

Moraes (2022), embora esteja inserido no mercado formal de trabalho, relata sobre empreendimento rural em sítio obtido após a conclusão do curso, onde se coloca em prática os conhecimentos adquiridos na formação profissional: *“Eu crio porco e planto uva, então tento empreender com os conhecimentos adquiridos no técnico... final de semana eu vou para lá, quando não trabalho, tem um gadinho, abelhas, porco, enfim”* (MORAES, 2022). Sobre o curso em agropecuária, alega que *“abre um leque muito grande para aprender e trabalhar, enfim, é o conhecimento profissional [...], que ajuda para empreender em algumas coisas”*.

No cotidiano do trabalhador do campo, como no caso de Moraes, é possível reparar o deslocamento da qualificação profissional para o âmbito da satisfação dos seus desejos e sonhos, anteriormente localizados apenas no de sobrevivência, indicando que a formação técnica mobiliza uma produção cultural, que induz comportamentos, atitudes e hábitos.

Bueno (2022), diferentemente de Moraes, tem como única fonte de renda a propriedade rural, a qual depende das inovações técnicas e inovações tecnológicas para o seu desenvolvimento e sustentabilidade econômica. O entrevistado diz que após cursar o técnico, realizou diversos investimentos, dentre os quais o *“trabalho com genética, vendo animais com registro, consigo sustentar as áreas, já formei a cabana, onde vendo touros Brafa”* (BUENO, 2022).

Com as inovações somadas a outros investimentos em maquinário, ele fala do crescimento exponencial na criação animal: *“antes cabia uma, duas cabeças de gado por hectare, hoje com essa pastagem melhorada com tifton (plantadeira de grama), são até dez cabeças por hectare [...] então proporciona ocupar mais o espaço físico com mais lotação e*

mais quantidade de animais” (BUENO, 2022).

O egresso credita à formação e à instituição formadora o conhecimento das técnicas e das tecnologias disponíveis no mercado para o desenvolvimento da sua propriedade:

e isso aí eu consegui também através do IF, porque, logo que eu comecei o curso era uma ideia, um sonho... E hoje, graças a Deus, eu tenho ali uns 150 animais registrados num plantel, isso sustenta a fazenda, e já estou vendendo touro para várias cidades, [...] isso tudo eu aprendi no curso...(BUENO, 2022).

Nas narrativas de Bueno (2022) sobre as apropriações formativas, evidencia-se a integração entre o afetivo e o simbólico na construção do saber, o qual foi determinante nos processos de educação formal e continuada, haja vista a satisfação de obter resultados positivos a partir do seu próprio trabalho, otimizado pelos conhecimentos teórico-práticos e habilidades técnicas adquirida no processo educacional. De acordo com ele e em concordância, *“aprender nunca ocupa espaço. Todo dia que se levanta, abre os olhos e quer aprender, tu aprende! Aprende mais coisas boas do que ruins”*.

Outro fenômeno nos processos formativos é a adoção da vida no campo pelo trabalhador de forma reversa ao êxodo rural. Cabe lembrar que o êxodo rural, cuja definição reside na migração do homem do campo para as áreas urbanas, teve início de forma mais pronunciada a partir da década de 1950, período marcado pelo Plano de Desenvolvimento Nacional, proposto pelo Presidente Juscelino Kubitschek. Nesse período, ocorreram intensos investimentos no desenvolvimento da indústria e de estatais no país, o que foi um dos motivadores para o êxodo rural, já que não havia incentivos para a agricultura familiar, tampouco financiamentos possíveis para concorrer com a agroindústria, que já se modernizava para produzir em larga escala (SIKORA, 2013).

O êxodo rural desacelerou a partir da década de 1990, seja em decorrência do fortalecimento das políticas educacionais voltadas para o campo, seja pelas políticas de incentivo à agricultura familiar, sendo o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) o mais conhecido, tornando crescentes as possibilidades do campo como empreendimento. Esses mesmos motivos, somados à qualidade de vida e o ruralismo como possibilidade de trabalho e investimento, têm promovido tanto a manutenção do homem do campo no campo, quanto à migração do homem da cidade para o campo.

Esse movimento reverso – cidade/campo – faz parte da experiência de Neri (2022), que migrou da cidade de Vacaria, ainda na adolescência, para estudar em Escola Técnica em Santa Catarina. Ao retornar, formou-se em Agronegócio e em Eletromecânica, porém, sentiu

desejo de realizar o curso em Agropecuária e, concomitante à conclusão, adotou o campo para investir e trabalhar na criação animal. Reside, atualmente, no interior da cidade de Muitos Capões, região dos Campos de Cima da Serra, em terras já pertencentes à família de origem. Em suas palavras, *“meu pai já tinha a lida dele aqui... Ele tinha uma terra arrendada [...] e comecei a trabalhar para mim [...] ano passado (2021), mudei da terminação⁴⁵ e engorda para recria e cria, [...] aumentamos os animais e conseguimos fazer rodízio de pastagem⁴⁶”*.

Sobre as migrações, Basaldi (2001) afirma que os motivos da mudança urbano/campo podem estar relacionados, em grande medida, à crescente competitividade das economias locais, e nela incluída as áreas rurais, mediante fatores que envolvem desde a segmentação da demanda de certos produtos no mercado; multiplicação de mercados para produtos produzidos sob as prerrogativas da preservação do meio ambiente; até a criação de uma demanda por novos usos dos espaços rurais pela população dos grandes centros, em busca da melhora da qualidade de vida.

Ainda sobre isso, Balsaldi (2002, p. 158) ressalta que

a leitura rural-urbano da diferenciação espacial era relevante enquanto os processos de urbanização e industrialização operavam de maneira clássica, típica da primeira geração de países desenvolvidos. Com o deslocamento entre espaço e setor (industrialização difusa, novas funções de lazer das áreas rurais, descentralização dos serviços públicos, etc.) surge um novo tipo de área, mais dinâmica, antes caracterizada como área rural, mas que se tornou periurbana ou de industrialização difusa, podendo ser mais bem descrita como economia local. Portanto, com essas mudanças, as áreas rurais já não são espaços “tranquilos”, onde nunca ocorre nada, exceto um lento declínio socioeconômico.

Na análise da história cultural, esse processo de mudança territorial pode promover, além de postos de trabalho e ampliação de renda para o trabalhador, uma mudança cultural nos processos tradicionais da ruralidade do campo, uma vez que o homem urbano traz consigo seus hábitos, valores, modos de vida que também são urbanos. Dessa relação, novas significações e representações são construídas e com elas novas culturas, pois os sujeitos não alteram apenas sua vida pessoal e profissional, mas a dinâmica do seu grupo familiar e da comunidade local.

No campo do trabalho e negócio, os egressos citam que, a partir do processo formativo, uma rede foi formada, o que contribui para o melhor desempenho da profissão. Neri (2022) comenta que:

⁴⁵ Termo utilizado para designar a última etapa de uma criação comercial de animais.

⁴⁶ Rodízio de pastagem tem o objetivo de reduzir a degradação das pastagens, estendendo a longevidade do sistema, já que conserva a fertilidade do solo e aumenta a produtividade, além de maior preservação ambiental.

Hoje por causa do técnico, eu faço negócio com pessoas que eu estudei junto, a gente não se conhecia e até passava do lado, e hoje estamos negociando, trabalhando juntos. Se eu estou com dúvida eu pergunto, e se as pessoas estão com dúvidas perguntamos para o cara. Então é uma rede de pessoas, de conhecimento, culturas diferentes e amizade que acaba fazendo.

Diante dos depoimentos, é possível averiguar que os técnicos em Agropecuária adquiriram competências técnicas e habilidades profissionais e pessoais para transitar com mais desenvoltura no mundo do trabalho e atender as várias demandas da área, não se restringindo à habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho, como a exemplo dos empreendimentos realizados por alguns egressos, o que envolve e sofre influências culturais dos grupos sociais dos quais fazem parte, da família, comunidade, dos amigos e, sobretudo, da instituição de ensino e da formação propriamente dita.

Assim, ao se referirem à formação, todos os egressos produzem as mesmas simbologias, significados e sentimentos. Para Amaral (2022), o técnico em Agropecuária formado no IFRS – Campus Vacaria tem “*um valor muito mais agregado, pode trazer e somar muito dentro da empresa, e por veze não é acreditado por ser um curso técnico agropecuário, aí fica, é uma federal, é top!*”. Ainda, comenta que para ele é “*uma realização enorme, uma volta por cima. E hoje como pessoa, como profissional, é diferente... Ele te dá um tesão legal, um orgulho de dizer, ‘eu sou de lá, batalhei, eu estudei lá’*”.

Os sentimentos e posições são compartilhados por Farias (2022), para quem o sentimento é de orgulho e de superação:

É de bastante orgulho, por conseguir, por ser de baixa renda, se formar, conseguir um emprego bom, e através de lá, (IFRS). [...] todo mundo pergunta onde estudei”, e aí digo: no Instituto”, todo mundo fala que é bom, [...]. Eu influenciei muita gente a ir para lá, até a minha mulher. Ela tem a formação dela, e foi fazer o curso técnico, mesmo que não gostava de mato, e agora está estudando lá, também fazendo agropecuária”.

Nota-se que os egressos trazem elementos da certificação técnica e da instituição federal como simbolismos de qualidade educacional, de superação e de orgulho, onde a competência e habilidades possibilitam a superação dos diversos desafios no mundo do trabalho e mais importante de assumir posições de mais responsabilidade, mesmo que dependam de outras formações mais elevadas.

Além disso, é possível verificar, a partir dos depoimentos, que o curso em Agropecuária cumpriu suas finalidades formativas de capacitar profissionais que sejam capazes de planejar, orientar, executar e qualificar técnicas visando à eficiência produtiva e econômica das atividades agropecuárias, assumindo postura empreendedora com consciência de seu papel

social e ambiental como agente de transformação, considerando os princípios sustentáveis e de cidadania (IFRS, 2016).

Do mesmo modo, ao analisar os sentidos das apropriações aprendidas no curso em Agropecuária, compreende-se, a partir das posições dos sujeitos entrevistados, a produção da identidade profissional, dado que, ao exercerem práticas profissionais em agropecuária, colocam-se como sujeitos que falam do interior da profissão, indicando uma consciência dos saberes produzidos durante a formação e dos resultados como superação das situações sociais e econômica vulnerabilizantes.

A identidade profissional correlaciona-se com o pessoal, pois, como já abordado, a profissionalização e a sua adesão como trabalhador com competência para agir na área, é resultado das diversas intersecções que compõe as histórias de vida, a história escolar, os discursos culturais, das imposições sociais e econômicas, sobretudo do mercado de trabalho, das condições materiais e não materiais aos quais se referiram anteriormente, como mote motivacional e apropriação educacional.

Ao abordar os significados na perspectiva cultural, foram estabelecidas múltiplas relações, as quais contribuem para analisar as ressonâncias da formação profissional na vida dos egressos e na comunidade vacariense. No contexto social em que se inserem as narrativas, os principais pontos de impacto localizam-se nos aspectos do trabalho e da renda e no índice da educação do grupo familiar, provocando uma alteração, em certa medida, nos hábitos, costumes e comportamentos do sujeito e seu grupo social.

Essas questões são tomadas como sensíveis à vida cotidiana do trabalhador, uma vez que compõe direitos sociais básicos de produção e reprodução da vida social e são tomados como uma resposta às vulnerabilidades que excluem os sujeitos do exercício pleno de cidadania. Os direitos sociais básicos são destacados no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988) como condição *sine qua nom* para o desenvolvimento e exercício pleno dos princípios de cidadania. E diferem de forma contraditória aos mínimos sociais, defendido pelas políticas de Estado Neoliberais, que se configuram em bens e serviços mínimos à sobrevivência da população.

Com essas referências, o trabalho e a renda são tomados como fundamentais para a obtenção de uma vida digna e de acesso aos bens e serviços de ordem social, econômica e cultural. Os entrevistados são unânimes sobre a melhora das condições de trabalho, como já dito, mas também no aspecto da renda. Farias (2022), em resposta aos impactos gerados pela

formação profissional, narra que *“na parte da renda, pode se dizer que dobrou, ou até quadruplicou do que era antigamente com a que é hoje, ... saí do Instituto, fui trabalhar na Schio e já aumentou meu salário, maior do que eu ganhava na construção”*.

O aumento da renda, enquanto valor de troca da força de trabalho pela produção ou serviço prestado, significa para o egresso uma consequência da inserção qualificada no mercado de trabalho que é ao mesmo tempo resultado da educação profissional, que se constrói nas experiências e simbolismos como elemento objetivo e material de resistência às vulnerabilidades impostas pelas relações sociais e econômicas das sociedades capitalistas que afetam negativamente seu bem-estar, equilíbrio social do seu grupo familiar e econômico presente no seu contexto, bem como um recurso para lidar com as adversidades do cotidiano de forma autônoma e liberdade de escolha.

Sobre isso, Farias (2022) comenta que com a formação profissional, as oportunidades se ampliam, denotando de forma objetiva uma vantagem social. Segundo o entrevistado, *“melhoraram até as oportunidades! [...] escutei no rádio que tão procurando técnico, ainda mais aqui na Vacaria, que é o principal [...] para tudo precisam de um técnico”*.

Assim, a educação é sentida como fonte de progresso social e econômico, com poder de transformar o cotidiano. Na análise identifica-se que o egresso, adota no percurso formativo um de valores e práticas que influenciam culturalmente outros sujeitos, grupos e comunidade, como a exemplo do egresso dar continuidade aos estudos ou de incentivar outros membros familiares tenham a estudarem no IFRS – Campus Vacaria.

A ideia de progresso econômico e social também foi relacionada à instalação do Campus Vacaria na cidade, cuja significação construída no decorrer da formação é de possibilitar acesso à educação técnica e superior na própria cidade, por meio de uma *“instituição pública federal de qualidade”*, conforme disseram os entrevistados Farias, Amaral, Bueno, Nery e Moraes (2002), o que estimula pessoas locais e da região a acessarem a instituição e os cursos, bem como serve de estímulo para as empresas qualificarem seus quadros e, com isso, movimentar a economia local.

A partir dessas memórias e representações, é possível inferir que o processo formativo, ao promover novos saberes, valores, sentimentos, práticas e crenças, produz cultura, não apenas no interior das instituições, mas nas próprias estruturas psicossociais em que o sujeito está inserido.

Neste capítulo, foi possível conferir e até se emocionar com as evidências do impacto da formação profissional na vida dos egressos do curso de Técnico em Agropecuária do Campus Vacaria, por terem investido sua dedicação, tempo de suas vidas e persistência na sua formação

profissional, mas sobretudo por acreditar na potencialidade da educação pública promovida pelo IFRS – Campus Vacaria.

Por meio das narrativas dos egressos, é possível perceber o quanto a institucionalização do IFRS – Campus Vacaria contribuiu para que pudessem não apenas acessar o ensino técnico profissional para a realização de um curso técnico gratuito, sem precisarem migrar para outra cidade ou região, mas de, ao se sentirem apoiados e acolhidos em suas demandas concluírem com êxito suas formações.

A constituição do apoio mútuo entre os estudantes e estes com o corpo docente e os técnicos do campus contribuiu para a ampliação e consolidação de redes de apoio pessoais e profissionais, facilitando suas inserções e manutenção no mercado de trabalho seja no mundo corporativo ou como empreendedor no próprio negócio, dentre outros resultados como o de alçarem novos objetivos educacionais, agora através da formação superior, tanto para si como para seus familiares e amigos, na certeza que educação é um investimento pelo qual poderão atingir novos patamares sociais e econômicos.

Com a intenção de discorrer sobre alguns ditos e não ditos na tese, elaborei considerações finais, as quais não concluem o estudo, mas possibilita reflexões que são suscetíveis a novas revisões, atualizações, problematizações ou até novos estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos

(SARAMAGO, 2007, p. 54).

Está decidido. Terminar uma tese é muito, mas muito mais difícil que começar. É preciso retomar a escrita, lembrar das idas e vindas na pesquisa, ler e reler, rememorar as motivações que me trouxeram até aqui, mobilizar conceitos, enfim, muitas coisas. E, no final, ainda fica a sensação de incompletude, de que algo está faltando, que poderia ter tomado outro caminho ou ter aprofundado determinado assunto.

Porém, uma coisa é certa, esse processo de investigação e escrita me proporcionou estudos e diálogos marcados pela interdisciplinaridade, sobretudo com os sujeitos que participaram da pesquisa, cada qual com o seu tempo, com o seu mundo e com a sua história, que se vão acumulando no *novelo emaranhado da memória*.

Com eles, minha curiosidade foi atiçada e com eles concluí está escrita. Do meu lugar de fala, profissional da educação, tomei o compromisso de desembaraçar as trajetórias de formação profissional, inicialmente por pura curiosidade, no entanto, com o passar do tempo, transformou-se em desejo de produzir conhecimentos que contribuíssem com o fortalecimento e ampliação da política de educação profissional.

Assim, defini o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e tracei meu próprio percurso investigativo e me permiti a investir numa fundamentação até então desconhecida para mim, a história cultural, a qual me foi útil para identificar as representações e os sentidos da formação profissional. Nesse intento, selecionei leituras, livros, documentos, defini o público participante da pesquisa, fiz as entrevistas, organizei, analisei e imprimi na tese as memórias dos entrevistados com a ajuda da história oral.

Na construção do conhecimento sobre o tema, fiz conexões entre os saberes já produzidos e documentados com as memórias narradas e, com isso, fui desatando os *nós cegos* envolvidos ao problema de pesquisa, no qual me propus a refletir sobre as trajetórias da formação profissional com um grupo de egressos.

Para compor o cenário, refiz o caminho histórico, dos 109 anos da educação profissional no Brasil, de 1909 a 2018. Identifiquei que os avanços mais significativos estão

ligados à sua expansão através da Rede Federal de Educação, por meio dos institutos federais (IFs), com a justa adequação de um ensino voltado para o desenvolvimento humano, o qual posiciona os sujeitos escolares como artífices da educação e do conhecimento escolar.

Neste percurso histórico, a possibilidade de afirmar e reafirmar, como assistente social, o valor da política de Estado no financiamento e garantia de políticas sociais como uma das formas mais efetivas de desenvolvimento humano, social e econômico de uma cidade, região ou de um país como o Brasil.

É notório o avanço da educação pública profissional entre os anos de 2003 a 2016, sob a gestão do presidente Lula e da presidente Dilma, do Partido dos trabalhadores, como já referido na tese, que por seu comprometimento com a educação pública garantiu oportunidades mais equânimes aos cidadãos ao ensino profissional, especialmente aos mais vulneráveis socioeconomicamente, como é o caso dos egressos do curso em agropecuária da modalidade subsequente. Pois ao focar na ampliação da rede, através da criação dos institutos federais, interiorizou o ensino, gerando oportunidades a extratos da população que por suas vulnerabilidades socioeconômicas ficavam a margem da possibilidade de se qualificarem e alçarem novos objetivos.

Com a expansão, os institutos federais passaram a fazer parte da rede escolar de municípios, em grande maioria, de pequeno e médio porte, de acentuado índice de desigualdade e, por isso, com necessidade de desenvolverem os arranjos produtivos. Dentre eles, o IFRS – Campus Vacaria, que através da oferta de cursos na área das ciências naturais, fomenta o incremento da agroindústria e da agricultura familiar no município e torna-se uma possibilidade possível para a comunidade, que até então era excluída dos processos educacionais públicos de nível técnico e superior.

De forma análoga, com a institucionalização do Campus Vacaria, os saberes e a cultura própria da região se encontram nos processos formativos. Saberes construídos no cotidiano de suas relações pessoais e de trabalho, no campo, são reforçados pela herança cultural do tropeirismo e gauchismo. Com seus “Bah e “Tchê”, os estudantes foram se encontrando e interagindo no espaço educacional. Com a presença constante da “cuia de chimarrão”, as rodas de conversa eram constantes, constituindo e fortalecendo os vínculos afetivos de amizade, solidariedade, partilha e colaboração. A alguns servidores, especialmente discentes e técnicos em educação de setores estratégicos de acolhimento e de apoio socioeducacional, como os da CAE e do NAAF, recebiam o mesmo tratamento e consideração. A outros, mais distantes, o respeito era reservado.

A turma do curso técnico em agropecuária, cujos estudantes participaram da pesquisa, apresentava um perfil de eminência masculina, apenas 25% do público era do sexo feminino. Se isto, por um lado, não abafou suas vozes no processo formativo, por outro, fez falta o relato das suas memórias na pesquisa - suas experiências, desafios, vivenciadas, percepções e motivações; muito embora, a aleatoriedade prevista para a escolha dos entrevistados possibilitava suas participações de forma equitativa

Apesar de terem sido citadas por alguns entrevistados por suas determinações, organização e alegria. De uma delas, enfatizaram em sua determinação em manter-se e concluir o curso mesmo grávida; de outra sobre sua organização e seriedade educacional e; uma terceira cujo destaque foi sua disposição e alegria contagiante, que segundo eles “agitava a turma”.

Das três egressas citadas, duas delas foram contatadas, porém uma delas não teve disponibilidade temporal para participar da pesquisa e a segunda, identificada como a mais “alegre” da turma, não atendeu mais aos contatos, os quais foram muitos e insistentes, via telefone, *WhatsApp*, e-mail e até pelo *facebook*.

A falta de suas vozes, também fala, nos faz refletir sobre o cotidiano feminino com nossas jornadas de trabalho, quase sempre dupla ou até tripla, se considerar que atuamos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que estudamos e em alguma ocasião, se for de sua vontade, atuará como mãe e se responsabilizará por várias questões do cotidiano. Isto não nos faz melhores, tampouco piores, mas humanas, que por escolha ou por impossibilidade não puderam dialogar nesta tese, nos deixando curiosos sobre suas histórias, instigando uma proposta de estudo. Por outro lado, as entrevistas realizadas com os cinco egressos pela sua qualidade e clareza, deram conta de responder ao questionamento da pesquisa sobre seus percursos formativos.

A partir desse “fio”, defendo a tese de que as trajetórias formativas no curso Técnico em Agropecuária tornam-se possíveis, a partir da instituição do Campus Vacaria e de suas políticas e programas de acesso e de permanência e êxito, as quais apoiam o processo formativo. No tocante à formação, conclui-se que a observância nas demandas produtivas da região – bem como as possibilidades de geração de trabalho e renda atrelada a ela – apresenta-se como pontos de interesse para os estudantes ou futuros ingressantes.

Pelas análises aqui realizadas, a trajetória da formação profissional produziu sentidos a partir de representações ligadas especialmente à produção de habilidades e competências específicas, para atuar em área técnica, tornando-se competitivo; à possibilidade de melhor inserção de no mercado de trabalho; e melhor remunerado. As representações geradoras de

sentido são elaboradas através daquilo que é interpretado como útil ao sujeito, que pode ser posto em prática e se concretiza em resultado.

Das trajetórias educacionais, surgem histórias de vida e de trabalho. Alguns evadiram a escola na infância ou na juventude por conta da necessidade da inserção precoce no mercado formal ou informal de trabalho ou por não haver escolas nas localidades em que residiam. Trazem, em comum, o desejo de estudar e como motivação a melhoria da qualidade de vida, através da inserção qualificada no mercado de trabalho e, com isso, melhorar a renda.

As interrupções escolares e/ou evasões na idade da infância e juventude produziram nos entrevistados um processo de ressignificação dos espaços educacionais e dos processos formativos. Talvez por isso se orgulhem do desempenho exitoso da turma da qual fizeram parte. Em suas narrativas, as trocas de experiências e os diálogos entre pessoas de diferentes idades, configuradas pela intergeracionalidade, contribuem para a superação de problemas cotidianos, que poderiam ser gatilhos para a evasão escolar.

Acredito que as relações promovidas no processo de ensino e aprendizagem produzem emoções e sensibilidades, com poder de influenciar no sucesso ou no fracasso escolar do estudante. Daí a crença que a emoção é, também, um sistema de atitudes, de valores, pelo qual o indivíduo esboça o pensamento e as representações acerca das percepções do outro e do mundo, sendo que o outro está nas relações sociais estabelecidas no grupo.

O campus, com seus tempos, seus espaços, suas práticas pedagógicas e regras, produz interação social e é evocado pela memória coletiva como um espaço de ensino e aprendizagem, mas também de transgressão. Emergida pela memória coletiva, os estudantes narram sobre um churrasco realizado pela turma durante a Semana Farroupilha⁴⁷, embaixo da marquise do prédio, num dia letivo de aula. Um feito lendário, já que foi considerado na época proibido por não haver um espaço adequado, livre de riscos para tal intento. O mais interessante é que essa ação transgressora foi adotada pelo campus e faz parte do calendário da instituição. As narrativas dos estudantes indicam que a cultura regional os acompanha no processo formativo e influem na cultura institucional.

No que tange à proposta pedagógica elaborada com bases na cultura produtiva local, a saber, desenvolvimento da produção e do mercado de trabalho, os entrevistados citam o conhecimento teórico como significativo, uma vez que a grande maioria, pelas experiências de

⁴⁷ A Semana Farroupilha é um evento tradicional da cultura gaúcha, comemorado entre os dias 13 e 20 de setembro, anualmente. Em Vacaria, a Semana Farroupilha é festejada com várias atividades culturais, como desfiles, apresentações de dança e música, mateadas, cavalgadas. Os festejos têm como maior apoiador a Prefeitura Municipal e conta com a ampla participação da comunidade vacariense.

vida, já possuía saberes construídos no cotidiano sobre a “lida no campo”, aprendido dentro das tradições locais e/ou familiares.

Na análise, a construção do conhecimento teórico-prático ganha sentido a partir das estratégias didáticas utilizadas no processo de ensino. As mais significativas são aquelas fora dos limites da sala de aula, a exemplo das viagens técnicas e práticas de campo, pelas quais adquiriram novas experiências, conheceram diferentes propriedades e modos de produzir, conheceram fornecedores e tiveram acesso a novas técnicas e tecnologias.

Esses pontos abordados se relacionam, em grande medida, à aquisição de competência e de habilidades profissionais para o exercício de funções específicas que lhes servem para organizar e adaptar suas ações e condutas no contexto em que estão inseridos e, assim satisfazer suas necessidades profissionais.

Para o grupo de egressos, ressoam do processo formativo, resultados sociais e econômicos. Na dimensão social, citam a constituição entre o grupo de egressos de uma rede de apoio e de negócios, meio pelo qual trocam saberes, informações sobre fornecedores e emprego, e outros assuntos de interesse comum.

Já na dimensão econômica, identifica-se a inserção no mercado de trabalho em postos de lideranças, investimentos na área do agronegócio, como empreendimento econômico e o aumento da renda, sendo esta última uma consequência da inserção qualificada no mercado de trabalho. Isso ocorre porque é ao mesmo tempo produto da educação profissional, que se constrói nas experiências e simbolismos como elemento objetivo e material de resistência às vulnerabilidades que afetam negativamente seu bem-estar, equilíbrio social do seu grupo familiar e econômico presente no seu contexto, bem como um recurso para lidar com as adversidades do cotidiano de forma autônoma e liberdade de escolha.

Isso implica na circulação de conhecimentos e saberes gerados pelo curso de agropecuária na comunidade. Um exemplo disso pode ser observado a partir aplicação das tecnologias apreendidas em favor de empreendimentos públicos ou privados, pessoais ou cooperados, gerando lucros, emprego e renda, ao mesmo tempo que realiza maiores investimentos. Consequentemente, gera impactos também na economia do município, se não pela circulação de moeda, pelo consumo de bens, serviços e insumos, pela ampliação do mercado de trabalho. Ademais, contribuem para a publicização do curso e do IFRS – Campus Vacaria, que atrai, cada vez, mais estudantes de outras cidades da região dos Campos de Cima da Serra, e estimula a empregabilidade dos profissionais formados pelo IFRS.

Das memórias mobilizadas sobre o IFRS, ficam o registro narrativo do orgulho de ter estudado e concluído um curso numa instituição pública federal. Para os egressos, estudar no

IFRS significou, mesmo que gire em torno de ideias geradas no senso comum, que o ensino é mais difícil e que precisa de mais dedicação e disciplina. Isso nos leva a um outro ponto, a da produção de identidade gerada *na e pela* formação profissional. A identidade é percebida sob dois aspectos, o primeiro a partir do posicionamento social do sujeito ligado ao sentimento de pertença a um grupo ou instituição de ensino; e o segundo pela apropriação dos saberes específicos de uma área, produzindo uma identidade profissional, de sujeito que fala com propriedade do interior da profissão.

Essas memórias, provindas das experiências formativas, que são em sua grande maioria de sucesso, se não formos considerar os ataques à educação nos últimos anos (2016 a 2022), com reduções drásticas no financiamento à educação na tentativa de sucatear esta política, perceberemos os desafios que se colocam ao campus e ao município de Vacaria. Ao campus, o desafio é de concluir o projeto arquitetônico inicial, o qual aumentaria sua capacidade de atendimento e com isso, outros cursos poderiam ser criados para atender a demanda crescente do município. Já para o município fica a responsabilidade ética e política de separar a política de Estado, prevista constitucionalmente na Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos de lei, da política partidária, onde o apoio está relacionado ao poder político local e não no bem-estar dos munícipes que tem na educação técnica profissional sua possibilidade de romper com a desigualdade que assola os menos privilegiados economicamente.

No decorrer da pesquisa e da escrita da tese muitas outras questões foram sendo construídas, tornando-se um desafio, já que necessitava manter o foco nas já elaboradas, mas isto não reduz a curiosidade, tampouco a possibilidade de elaborar outros estudos para responder questões como: quais as diferenças entre os sentidos do percurso formativo e da formação profissional para os egressos do sexo feminino em comparação com do sexo masculino e quais representações seriam evidenciadas? As políticas e programas institucionais contribuem de que forma com a formação educacional, que vão para além do acesso e da permanência institucional? Quais as dimensões destes programas e políticas na cultura escolar dos *campi* do IFRS? Quais as influências da pandemia COVID19 na cultura e identidade do Campus Vacaria, após sua institucionalização em 2016 e quais aspectos culturais foram preservados? Quantitativamente, quais foram os impactos para a economia local com a presença do IFRS?

Encaminhando-me para o final, saliento que escrever esta tese foi rememorar momentos em que estive à frente da gestão da CAE do IFRS – Campus Vacaria e tive o privilégio de conhecer, apoiar e contribuir com no processo formativo dos alunos matriculados

nos cursos técnicos subsequentes ofertados a partir de 2015. O sentimento é de pertença e de muito aprendizado, pois ninguém aprende sozinho.

Por fim, acredito que este estudo contribuirá para registrar a história do IFRS – Campus Vacaria e servirá para embasar novos estudos que poderão ser produzidos, bem como as entrevistas realizadas com os egressos, e que estarão disponíveis para consulta no Núcleo de Memórias do IFRS.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. M.; GIRON, L. S.; GIROTTO. **Lembranças de Vacaria**. Vacaria: Secretaria Municipal de Educação, 2013.
- ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.
- ALVES, Mariana Gaio. O regresso de licenciados ao ensino superior: entre a inserção profissional e a educação ao longo da vida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, ANPED: 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206210>. Acesso em 05 abr. 2020.
- AMARAL, R. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, presencial, 20 jan. 2022.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. II.
- ARGENTON, Silmara. **No Badalar dos Cinceros**: Léxico e Representação da Cultura Tropeira na Música Regionalista Gauchesca. 2015. f. 112. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2015.
- BALSADI, Otavio Valentim. Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 1, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000100017>. Acesso em: 03 de out. 2022.
- BARACHO, Maria das Graças. **Formação profissional para o mundo do trabalho**: uma travessia em construção? 2016. f. 237. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. **Revista Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125-141, Universidade Estadual de Maringá: 2005. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526860014>. Acesso em 11 abr. 2020.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARROSO, M. H.; BARROSO, M. V. Testemunhos de lutas: local e universal em memórias de Quilombolas Kalunga. *In*: COSTA, C. B.; LONGO, C. A.; BARROSO, E. P. (orgs). **História oral e metodologia de pesquisa em história**: objetos, abordagens, temáticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 151-168.
- BENACHIO, Elizeu Costa curta. **Concepções de formação humana em disputa no século xxi e a reforma do ensino médio (Lei Nº 13.415/2017)**: ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016-2019). 2020. f. 198. Mestrado em Educação

Profissional. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal: Biblioteca Depositária IFRN, Campus Natal – Central, 2020.

BENITO, Agustín Escolano. **Emoções e educação: a construção histórica da educação emocional**. Tradução e revisão técnica de Heloísa Helena Pimenta Rocha, Andréa Bezerra Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

BETTANIN, Henri. **Vacaria 170 anos: encantos, tradições e histórias**. Caderno Especial de Aniversário da cidade, Livreto Vacaria em três tempos: Passado, Presente, Futuro. Vacaria: Correio Vacariense, 2020, p. 2-4. Disponível em: https://issuu.com/cvacariense/docs/livreto_vacaria_170_anos. Acesso em 25 abr. 2021.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UNB, Imprensa Oficial, 2004. Arquivo. Disponível em: <https://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>. Acesso em: 15 set. 2019.

BONAZZI, Chantal de Tourtier. Arquivos: Propostas Metodológicas. *In*. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 233-246.

BORGES, Maria Nely Ferreira. **Colonos e Fazendeiros Imigrantes Italianos nos Campos de Cima da Serra**. Evolução Histórica de Vacaria. Porto Alegre: Ed. EST Edições, 2001.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOURDIEU, Pierre (1989). A Identidade e a Representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 107-132.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. São Paulo, Papirus, 2007, p. 13-33.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 65-69.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Exército Brasileiro. Tiro de Guerra. Disponível em: https://www.eb.mil.br/web/ingresso/servico-militar/-/asset_publisher/yHiw1SWkLQY6/content/tiro-de-guerra?inheritRedirect=false. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Brasília, DF: Senado, 1906. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.799, de 30 de janeiro de 1996**. Brasília, DF: Senado, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d1799.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 5/ 2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) N.º 7/2010 de 07 de abril de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneceb-no-72010-aprovado-em-7-de-abril-de-2010>. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 18 abr.2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Educação. c2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao>. Acesso em 20 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instituições da Rede Federal.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. c2018. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** Rio de Janeiro, 2020 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/vacaria/pesquisa/13/5902>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade de Vacaria/RS.** Vacaria, 2021a. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/vacaria.html>. Acesso em: 5 abr. 2020a.

BRASIL. Resolução **Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) N.º 01/2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Exército Brasileiro. Tiro de Guerra. [2022]. Disponível em https://www.eb.mil.br/web/ingresso/servico-militar/-/asset_publisher/yhiw1swklqy6/content/tiro-de-guerra?inheritredirect=false. Acesso em 10 ago. 2020.

BUENO, R. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, presencial, 21 jan. 2022.

BURKE, Peter. **A escrita da história cultural novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e Imagem.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CABRAL, Wilson Augusto Costa. **A Formação Profissional dos Egressos do Instituto Federal Do Espírito Santo - Campus Ibaba dos Anos 2011-2017: para além da formação técnica?!**. 2020. f. 290. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas. Biblioteca Depositária: Repositório Institucional – UFU, 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE VACARIA (RS). Sobre a Câmara. Vacaria/RS, c2021. Disponível em: <https://www.camaravacaria.rs.gov.br/institucional>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

CARBONERA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. Tese de doutorado. 2013. f. 170. Tese (Doutorado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. Orientador Benedicto Heloiz Nascimento. São Paulo, 2017. f. 304. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Econômica. São Paulo, 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Anne-Marie Chartier: Historiadora das práticas culturais. In. REGO, Teresa Cristina (org.). **Memória, História e Escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes; 2011, p. 62-90.

CAVALCANTI, M, L, V, C; FONSECA, M, C, L. **Patrimônio imaterial no Brasil**. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

CELLARD, André. Análise Documental. In. POUPART, J. (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11. São Paulo: USP, 1991, p. 173–191.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UBESPI, 2002.

COLOMBELLI, Valeria Cristina Schu. **A Inserção dos Egressos do Pronatec do IFRS - Campus Sertão no Mercado de Trabalho**. 2016. f. 120. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo/Passo Fundo: Biblioteca Depositária: UPF, 2016.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices? **Educar em Revista**. Curitiba: v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/i/2020.v36/>. Acesso em: 10 set. 2021.

CONTEÚDO aberto. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_obras_de_Oscar_Niemeyer. Acesso em: 12 nov. 2022a.

CONTEÚDO aberto. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nilo_Pe%C3%A7anha. Acesso em: 12 nov. 2022b.

CONTEÚDO aberto. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tradicionalismo_ga%C3%BAcho. Acesso em: 25 out. 2021.

COREDE. Campos de Cima da Serra do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Os-10-municipios-que-compoem-o-Conselho-Regional-de-Desenvolvimento-Corede_fig2_262524574. html. Acesso em: 30 jun. 2021.

COSTA, Elisabeth Garcia. **Educar para a solidariedade: o significado e a manifestação de uma nova consciência**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSTA, C. B.; LONGO, C. A.; BARROSO, E. P. (orgs.). **História oral e metodologia de pesquisa em história: objetos, abordagens, temáticas**. Jundiaí: Paco Editorial: 2016, p. 135-150.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. **Ensino Técnico Profissionalizante no Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira: uma análise histórica das práticas pedagógicas (1974 a 1985)**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>. Acesso em: 5 jun. 2022.

CRUZ, Keyla de Souza Lima. **Tessituras da qualificação social e técnica na formação de trabalhadores de nível técnico e superior**. f. 160. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará/Fortaleza. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro de Ciências Humanas, 2016.

CRUZ, P. L. C. A. da; STAMATTO, M. I. S. A arquitetura escolar na construção do imaginário republicano. **Acta Scientiarum. Education**, 40(2), e35554, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.35554>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, EDUSC, 1999.

CUCHE, Denys. **O conceito de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. **História e memórias da educação no Brasil**. 4 ed., Petropolis, RJ: Vozes, 2011, p. 17-28.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara De Barros. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 64, ANPED, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/s1413-24782016216409>. Acesso em 4 abr. 2020.

DOSSE, François. **A História a prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 2. ed., São Paulo: Unesp, 2017.

ECKERT, Alex *et al.* Psicologia do trabalho e empreendedorismo: uma análise de suas relações. In: **XXXI Encontro Nacional de Engenharia de Produção Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual (ENEGEP): Desafios da engenharia de produção na consolidação do brasil no cenário econômico mundial**. Belo Horizonte: ENEGEP, 4 a 7 de outubro de 2011. Disponível em:

https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2011_tn_sto_138_874_17797.pdf. Acesso em 01 de out., 2022.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Oraís e Modos de Lembrar e Contar. **História da Referências Educação/ASPHE**, Pelotas: Ed. da UFPel, n. 8, p. 140-174, 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La arquitetura como programa: espacio-escuela y curriculum. **Revista Historia de la Educación**, n. 12-13, p. 97-120, 1993- 94.

FARIAS, E.F. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, online, 12 mar. 2022.

FERRETTI, Celso João. **Uma nova proposta de orientação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FLICKR. Fotos antigas RS. Porto Alegre, 2013. Acervo de fotos antigas do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/fotosantigasrs/11019678483/in/photostream/>. Acesso em: 25 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Novas e antigas faces do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária conceitos e práticas: diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogo**, v. 18, n. 2,

Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso 02 de ago de 2020.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Economia Solidária como Prática Pedagógica: Educar para a cooperação*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMÉZ, Ángel I. Perez. *Competência ou pensamento Prático? A construção de significados de representação e ação*. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar por competência: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 64-114.

GOMES, Tiago de Fraga. *O Conceito de Pessoa em Max Scheler*. In: BRUSTOLIN, Leomar;

FONTANA, Leandro Luis Bedin (org.) **Anais do Seminário Internacional de Antropologia Teológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. Disponível em:
<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/seminario-internacional-de-antropologia-teologica/assets/2016/14.pdf>. Acesso 15 ago. 2021.

GONÇALVES, Paulo Cesar. **Mercadores de braços**: riqueza e acumulação na organização da emigração europeia para o novo mundo. 2008. f. 519. Tese (Doutorado em História Econômica) -Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP: São Paulo, 2008.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. *Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul. Indicadores sociais*. 2020. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL. 23ª CRE. Coordenadoria Regional de Educação de Vacaria. Secretaria Municipal de Gestão e Finanças. [2021]. Disponível em:
<https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/servicos.jsp> Acesso em: 15 jun. 2022.

CRE. **23ª Coordenadoria Regional de Educação de Vacaria**. Secretaria da Educação. [2021].

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais Ltda., 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IFRN. **Carta aberta do Conif sobre cortes orçamentários**. São Paulo do Potengi: IFRN, 2021. Disponível em:<https://portal.ifrn.edu.br/campus/sao-paulo-do-potengi/noticias/carta-aberta-do-conif-sobre-cortes-orcamentarios>. Acesso em: 23 set. 2021.

IFRS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, subsequente ao Ensino Médio (PPC)**. Vacaria: IFRS, 2014.

IFRS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, subsequente ao Ensino Médio (PPC)**. Vacaria: IFRS, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2020/04/PPC-T%C3%89CNICO-EM-AGROPECU%C3%81RIA-SUBSEQUENTE_04082017.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - PDI (2009-2013)**. Bento Gonçalves: IFRS, 2009. Disponível em: <https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010914181617125pdi.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - PDI (2014 -2018)**. Bento Gonçalves: IFRS, 2014. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/pdi-2014_2018.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

IFRS. Política de Comunicação do IFRS. Resolução nº 074, de 18 de agosto de 2015. Bento Gonçalves, 2015. Disponível em <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/politica-de-comunicacao-atualizado-08.2020.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - PDI (2019 -2023)**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

IFRS. Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal do Rio Grande Do Sul (IFRS). Resolução nº 095, de 22 de outubro de 2019. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/Resolucao_095_19_Politica_Educacao_Fisica_Completa.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativas. *In*: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p.311-337.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANA, N. K. D.; WERLANG, M. K.; SALDANHA, C. S. Organização espacial do município de Vacaria -RS: reestruturação das cadeias produtivas. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 02, p. 104-113, jul./dez. 2018. Acesso em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/index>. Acesso em: 1º abr. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LIMA, Maria José dos Santos Costa. **A Formação Profissional do Técnico em Eletrotécnica do Campus Recife - IFPE: possibilidade e novos desafios no mundo do trabalho**. 2012. f. 142. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Biblioteca Depositária: Biblioteca central da UFPE, 2012.

LOPES, E. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Fabíola et al. Evolução do uso do solo em uma área piloto da região de Vacaria - RS. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 14, n. 10, p. 1038-1044, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-43662010001000003>. Acesso em: 1º abr. 2020.

LOZANO, Jorge. **El discurso histórico**. Madrid: Alianza Universidad Editora, 1994.

MAESTRI, Mário. **Breve história do Rio Grande do Sul: da pré-história aos dias atuais**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: História das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Nanci Alessio. Testemunhos de lutas: local e universal em memórias de Quilombolas Kalunga. *In*: COSTA, C. B.; LONGO, C. A.; BARROSO, E. P. (orgs.). **História Oral e Metodologia de Pesquisa em História: objetos, abordagens, Temáticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016a, p. 135-150.

MAGALHÃES, Ricardo Rodrigues. **A formação política dos estudantes do ensino médio integrado no IFRN - CNAT**. 2016. f 56. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016b.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2015.v20n60/>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários são ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política/Norberto Bobbio**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

MEDEIROS, Carmem Ariane Filgueira de Guerra *et al.* De escola de aprendizes artífices aos institutos federais: a transformação na educação profissional brasileira. **Revista FVJ. Educação & Linguagem**, [S.L.], ano 7, n. 1.p. 40-54., jan./abr. 2020.

- MIRANDA, Marília Gouveia de. Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional. TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). *In: Conceções práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 87-94.
- MORAES, R.J. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, online, 04 fev. 2022.
- MOTTA, Márcia Maria Menendes. **História, memória e tempo presente**. *In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org). Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2015.v20n63/>. Acesso em: 4 abr. 2020.
- MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- NERY, T.S. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, online, 4 mar. 2022.
- NOBREGA, Sarah. **Avaliação da Política de Educação Profissional no Instituto Federal do Paraná**: um estudo de caso do Campus Paranaguá. 2018. f. 121. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, 2018.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206210>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos Lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Revista Projeto História**. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- NUCLEO DE MEMÓRIAS DO IFRS. Campus Vacaria. Bento Gonçalves. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/timeline/unidade/campus-Vacaria/>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- OLIVEIRA, José Fernandes. **Rainha do Planalto**. Caxias do Sul: São Miguel, 1959.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- PAIVA, V. L.M.O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.
- PAUGAM, Serge. **A desqualificação social: ensaio sobre a pobreza**. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

- PEREIRA, Potyara A.P. **Política social e democracia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PEREIRA, Potyara A, P. **Política social: temas & questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PESAVENTO, S, J. **A história do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PETRAGLIA, Izabel C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, 1995.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- PIAGET, J. A. **Sobre pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, J. A. **Para onde vai a educação?** 20.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2011.
- PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.
- POBLET, Maria Del Mar Ferrer Jorda. **A dimensão espaço-temporal em Fernand Braudel: aportes teóricos para a geografia**. 2011. f. 165. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- POLINARI, Marcello. **Tropeirismo: um modo de vida**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura (SEEC), 1986.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 1992.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Revista do Programa de Estudos de Pós-graduação em História**, São Paulo, n. 14, 1997.
- PRANDI, Jair. Fotos aéreas de Vacaria - RS. **Cidades em Foto**, 2015.
<https://cidadeseinfotos.blogspot.com/2016/06/fotos-aereas-de-vacaria-rs.html>. Acesso em 15 ago. 2021.
- VACARIA. **LEI Nº 3758/2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME). Vacaria, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/v/vacaria>. Acesso em: 10 set. 2021.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VACARIA. **Dados Gerais**. Prefeitura Municipal de Vacaria, c2021. Disponível em: <https://www.vacaria.rs.gov.br/vacaria/dados-gerais>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- RAMOS, Raimundo Satiro dos Santos. **A Implementação da Educação Profissional no IFPA - Campus Santarém: implicações na formação do técnico em agropecuária**. 2016. f. 181.

Tese (Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp: 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Paris: Galilée, 1996

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de Escala: a experiência da microanálise**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RODRIGÉZ, Juan Bautista Martínéz. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. *In*: SACRITÁN, J. Gimeno. Educar por competência: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 115-160.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56.

SANTOS, Júlio de Souza. **Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES - Campus Itapina/ ES**. f 145, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, ES, 2010a.

SANTOS, Divina de Fátima dos. **Relações intergeracionais: palavras que estimulam**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010b.

SARAMAGO, José. O Ano de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Fontes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura davara, onze teses sobre educação e política. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 32. ed. Campinas, SP, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: a questão da reconstrução histórica. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Eleonora Félix. E. P. Thompson e as contribuições para a história social e os estudos sobre a escravidão no Brasil. *In*: **XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB**: História e Historiografia: entre o nacional e o regional, 2008, Guarabira (PB). XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB, 2008. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2014%20-%20Eleonora%20F%C3%A9lix%20da%20Silva%20TC.PDF. Acesso 6 nov., 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2.ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Juliano Andre Deotti da. **O Pronatec e Sistema S: o mercado da qualificação profissional -Um estudo a partir do Município de Ampére -PR.** 2017. f. 171. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão. Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão, 2017.

SILVA, Adda Kesia Barbalho da. **Atividades de Aprendizagem e a Formação Humana Integral: um estudo nas disciplinas técnicas do curso técnico de nível médio segurança do trabalho na forma subsequente na modalidade EAD do IFRN.** Dissertação (Mestrado em Educação). f. 125, 2020. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Depositária: IFRN – Campus Natal/Central, 2020.

SILVA JUNIOR, E. A.. A utilização das fontes escritas no ensino de história. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (Org.). **Aprendizagens Históricas: ensino de história.** 1 ed. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018, v. 1, p. 35-44.

SIKORA, Denise. A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 50 (especial), p. 61-80, mai. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Rosemeri/Downloads/document.pdf>. Acesso em: 3 out. 2022.

SOAMAPS. Escola Estadual de Ensino Médio Padre Efrem. c2022. Disponível em: <https://soamaps.com/country/BR/1152818/escola-estadual-de-ensino-medio-padre-efrem>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SOUZA, José Edimar de. **Memória e história oral: encontros de uma trajetória de pesquisa na Pós-Graduação. Os 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS: Trajetórias e perspectivas.** São Leopoldo, Oikos, 2019.

SOUZA, José Edimar de. Escola no Rio Grande do Sul (1899-1950): Ensino, culturas e práticas escolares. In: PILETTI, Fernanda; SOUZA, José Edimar. **Memórias, histórias e a escola: o grupo escolar Jansen Farroupilha, RS (1937-1958).** EDUCS. Caxias do Sul, RS. 2020.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Helena Camara (org.). **História e memórias da educação no Brasil.** 4 ed., Petropolis, RJ: Vozes, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Museu Etnográfico da Colônia Maciel.** UFPEL. c2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/museumaciел/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

VACARIA. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/v/vacaria>. Acessado em 10/09/2021.

VACARIA. Prefeitura Municipal de Vacaria. Toda a Matéria. Disponível em:

<https://www.Vacaria.rs.gov.br/Vacaria/dados-gerais>. Acesso em 20/09/2019.

VACARIA. Sobre a Câmara. Toda a Matéria, c2021. Disponível em: <https://www.Vacaria.rs.gov.br/Vacaria/historia>. Acesso em: 10 fevereiro de 2021.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. **Revista Historia de la Educación**, n. 12-13, p. 17- 74, 1993-94.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. Currículo, espaço subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/16320788/A_Amostragem_em_Bola_de_Neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto. Acesso em: 8 out. 2022.

ZUCCHERELLI, Moara. **A Rota dos Tropeiros projeto turístico na região dos Campos Gerais**. Um olhar antropológico. 2008. f. 111. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Os acervos privados serão restritos aos do IFRS – Campus Vacaria e os Acervos pessoais dos entrevistados. Os acervos somente serão pesquisados perante Termo de Anuência (TAI) das instituições ou Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) dos participantes. A amostra total de entrevistadas será de cinco sujeitos de ambos os gêneros, femininos e masculinos, com idade entre 25 a 60 anos, todos egressos do curso técnico subsequente em agropecuária do IFRS, Campus Vacaria.

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa da doutoranda Rosemeri Barreto Argenta, orientada pelo Prof. Dr. José Edimar de Souza, intitulado: Os Percursos na Profissionalização: Os Significados do Processo Formativo de Egressos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS (2016-2018). Título provisório da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo analisar e compreender como os egressos da primeira turma de formandos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS rememoram o seu percurso formativo, entre 2016 - 2018. A pesquisadora está ciente de que todos os dados coletados (depoimentos, cadernos, livros, fotografias, reportagens de revistas e/ou jornais, objetos de cultura material escolar etc.) apenas serão utilizados com finalidade de pesquisa acadêmica e científica, através de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos e congressos, respeitando todos os preceitos éticos.

Conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 466/12, nº 510/16, e complementares, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos, como cansaço, constrangimento ou desconforto no decorrer da entrevista a ser realizada. Na possibilidade de as entrevistas ocorrerem em ambiente virtual, como previsto no Ofício Circular nº 2/2021 do Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde (SECNS) e Ministério da Saúde (MS), os riscos podem incluir constrangimentos pelo não domínio das ferramentas ou por problemas técnicos (como falta de luz e sinal precário de internet), uma vez que serão utilizadas ferramentas como e-mail, ligações telefônicas, aplicativos de chamadas com áudio e/ou vídeo com recurso de gravação, entre outros instrumentos que envolvem a internet e a não presença física do pesquisador e do participante da pesquisa.

No que se refere ao sigilo dos dados coletados em ambiente virtual, a pesquisadora se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, comprometendo-se a fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, inclusive o consentimento do TCLE, conforme orienta o Ofício Circular 2/2021.

Dessa forma, deixo claro ao participante que eventuais situações que possam gerar desconforto podem fazê-lo, solicitar uma pausa ou interrupção da entrevista, desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, e/ou cancelar o uso das informações obtidas a qualquer momento. Não haverá cobranças, despesas, compensações ou benefícios financeiros pela sua participação, que deve ser livre e voluntária. O pesquisador se responsabiliza pelo acompanhamento, tratamento, orientação e assistência integral aos participantes, referente a possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa.

O entrevistado (a) terá como possíveis benefícios, uma vez que cada sujeito é único, a oportunidade de rememorar e refletir sobre suas histórias de vida pessoal e profissional, sua trajetória escolar, suas relações sociais e culturais. A entrevista na História Oral, pode promover a memória de experiências vividas e que tiveram algum significado no passado do entrevistado e podem elevar a capacidade de revisão de alguns aspectos da vida cotidiana de forma articulada com as estruturas e conjunturas sociais, isto por meio do entendimento e interpretação de situações experienciadas. Pode ainda promover ao sujeito entrevistado, o reconhecimento e o desenvolvimento do sentimento de pertença, de identidade social, de sujeito que constrói história e que tem importância para o desenvolvimento social. A entrevista possibilita ainda humanizar as histórias obtidas por meio dos documentos oficiais, permitindo a constituição de uma narrativa dos eventos através das experiências pessoais e cotidianas dos entrevistados.

A doutoranda Rosemeri Barreto Argenta fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar para fins acadêmicos e científicos, o depoimento integral ou em parte, editado ou não, somente após a leitura do documento transcrito, de forma impressa, autorizado mediante assinaturas e rubricas do entrevistado (a) no TCLE, na entrevista impressa. Nesta etapa da pesquisa, o participante poderá suprimir, alterar e/ou acrescentar as informações que julgar necessárias e importantes ao seu depoimento. Conforme a Resolução do CNS nº 466/12, item III.2.i, o pesquisador possui o compromisso ético com a proteção da imagem e a não estigmatização do participante da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa, da instituição ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos sociais, culturais, econômicos, ou de suas escolhas políticas e religiosas. Assim, os depoimentos quando citados de forma direta ou indireta, não podem ser descontextualizados ou distorcidos

do sentido e significado atribuído pelo participante, nem apresentar juízos de valor por parte do pesquisador.

O(A) entrevistado(a) poderá a qualquer momento obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (54) 992219118 ou pelo e-mail: rbargenta@ucs.br, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Bairro Petrópolis, Caxias do Sul/RS, Bloco M, sala 306 para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail: cep-ucs@ucs.br.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

quero receber os resultados da pesquisa:

não quero receber os resultados da pesquisa.

Eu _____, declaro que após ter sido esclarecido(a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, autorizo a plena propriedade e os direitos autorais do meu depoimento, bem como dos materiais de meu acervo pessoal (cadernos, livros, fotografias, reportagens de revistas e/ou jornais, e objetos de cultura material escolar etc.).

Eu _____, autorizo a utilização do meu nome nesta pesquisa da doutoranda Rosemeri Barreto Argenta, e também em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico.

O tutor ou responsável legal _____, autoriza a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de _____.

Em caso de anonimato, o entrevistado (a) será identificado com o nome de _____.

Eu _____ opto em não ser identificado (a) nesta pesquisa ou em possíveis divulgações em revistas, encontros e congressos de cunho acadêmico científico sob nenhuma circunstância.

A pesquisadora Rosemeri Barreto Argenta e seu orientador, José Edimar de Souza, ressaltam que serão tomadas medidas e procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: (1) Somente os pesquisadores terão acesso aos seus dados durante a pesquisa, e se comprometem com o dever de sigilo e confidencialidade de que não utilizarão estas informações para outras finalidades; (2) Somente será identificado(a) nominalmente caso você permita por meio de seu consentimento. Em caso não aceite poderá

escolher como gostaria de ser mencionado(a), sugerir um nome fictício ou optar pelo anonimato; (3) Todos os materiais de seu acervo pessoal e os depoimentos cedidos serão armazenados em formato de arquivos digitais em local seguro, protegidos por senha e criptografia. Estes materiais estarão em posse da pesquisadora Rosemeri Barreto Argenta por um período de 10 anos, livre para sua consulta e de seus familiares de primeiro grau. Durante todo processo de pesquisa somente o pesquisador e seu orientador terão acesso às íntegras de todos os materiais.

Rosemeri Barreto Argenta

José Edimar de Souza

Declaro que concordo em participar da pesquisa da doutoranda Rosemeri Barreto Argenta, e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. O participante deverá receber uma via original e outra via deverá ficar de posse do pesquisador, assinada, e rubricada em todas as páginas.

Participante de pesquisa

Pesquisadora

Caxias do Sul, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EGRESSOS
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Propostas de questões para Entrevista com Egressos do Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio de Agropecuária do IFRS, Campus Vacaria/RS.

Nome (pode optar pela adoção de outro nome na entrevista): _____

Data de Nascimento: _____ Naturalidade: _____

Local de Residência atual: _____

Profissão: _____

Escolaridade: _____

Data da entrevista: _____

Local: _____

Data de início do curso: _____

Data do término do curso: _____

Questionamentos:

1. Conte um pouco sobre sua trajetória escolar, desde o ensino fundamental ao médio.
2. O que o motivou escolher o curso técnico em agropecuária?
3. Por que da escolha do IFRS – Campus Vacaria para a realização do curso?
4. Quais condições o possibilitaram transitar com os saberes trazidos no curso?
5. Quais saberes produzidos na formação que mais impactaram sua vida?
6. Que significado ou representação tem para você a formação profissional? Que efeitos objetivos (emprego, renda, novos cursos etc.) e subjetivos (orgulho, respeitabilidade, confiança, sensação de liberdade, amizades, etc.) gerou?
7. Quais aspectos você sinaliza como fortes e frágeis no curso durante o percurso?
8. Você consegue identificar alguma marca da formação na sua vida pessoal e/ou profissional?
9. Você percebe algum impacto na comunidade de Vacaria com a instalação do IFRS?
10. Relate algum ou alguns momentos marcantes para você durante o curso.
11. Quais são seus planos futuros que podem estar relacionados à formação técnica?