

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCTRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO: UM ESTUDO DOS EGRESSOS DE
AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS**

**GOIÂNIA
2018**

LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO: UM ESTUDO DOS EGRESSOS DE
AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

**GOIÂNIA
2018**

B178r Baldoíno, Luciana dos Santos Machado

A relação educação-trabalho: um estudo dos egressos
de Agronomia do IF Goiano - Campus Morrinhos [manuscrito]
/ Luciana dos Santos Machado Baldoíno.-- 2018.

168 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação,
Goiânia, 2018.

Inclui referências, f. 158-168

1. Ensino Superior - Políticas Públicas - Brasil. 2. Agronomia –
Formação - Estudo de Caso - Morrinhos (GO). I. Mesquita, Maria
Cristina das Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica de
Goiás. III. Título.

CDU: 37.014.5(043)

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO: UM ESTUDO DOS EGRESSOS DE
AGRONOMIA DO IF GOIANO - CAMPUS MORRINHOS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 23 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás



Profa. Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira / IF Goiano

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG (Suplente)

Dedico este trabalho aos meus amados pais, João (in memoriam) e Ilda, os maiores incentivadores de todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela vida e por ser a luz no meu caminhar, nos momentos de alegria, desafios e vitórias.

Aos meus pais, irmãos, irmãs e demais familiares, que me apoiaram, encorajaram e animaram nos momentos da minha trajetória acadêmica.

Ao meu esposo e companheiro, que me incentivou e apoiou durante todo esse tempo dedicado à vida acadêmica, respeitando a minha vontade e ausência no lar.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita. Foi um privilégio tê-la por perto. Cada encontro se revelava uma incursão de novos conhecimentos. Obrigada por sua paciência na condução das orientações, como também pelos momentos de discussões, que certamente foram importantíssimos para o meu crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Às professoras Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso e Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira, membros da banca de defesa desta dissertação, por aceitarem realizar a leitura deste trabalho e por contribuírem com ricas sugestões.

Aos professores da linha de pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, pelas reflexões e referenciais teóricos apresentados em suas disciplinas, durante o curso de pós-graduação.

Ao IF Goiano, especialmente ao Diretor-Geral do Campus Morrinhos e à Gerente de Extensão, por investirem na elevação da escolaridade dos servidores da instituição e, particularmente, pelo suporte na realização desta pesquisa.

Aos colegas docentes, coordenadores de curso e técnico-administrativos do IF Goiano – Campus Morrinhos, informantes ou não da pesquisa, pelo apoio necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os egressos do curso de Agronomia, das turmas de 2010 e 2011, que gentilmente dedicaram um pouco de seu precioso tempo para responder o questionário para a concretização desta pesquisa.

Aos meus companheiros pesquisadores, Carlos, Eliane, Érika, Jéssica, Juldisandra e Lorena, pela convivência tranquila e produtiva que tivemos durante a efetivação das atividades do curso. Sou grata pelo incentivo e lealdade.

A todas as pessoas que simplesmente lutam contra a discriminação racial ainda imperante, pela igualdade de direitos e por uma sociedade melhor.

A todos vocês, meu carinho e gratidão, sempre!

“O trabalho não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades”.

(Karl Marx, 2004).

RESUMO

A presente pesquisa integra os estudos desenvolvidos na linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade de Goiás. O objetivo que norteou este estudo foi conhecer e interpretar as relações entre a formação no curso de Agronomia e o trabalho dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos, com vistas a uma análise das políticas públicas de educação superior no Brasil. Considerando que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia preparam seus alunos para o ingresso no mercado de trabalho, torna-se importante conhecer a realidade dos egressos da graduação. Entre os diferentes cursos oferecidos pela instituição pesquisada, o que chamou a atenção foi o bacharelado em Agronomia. Isso porque ele atende à demanda de grande parte do Brasil, uma vez que a economia do país, e em especial da região Centro-Oeste, sustenta-se nas atividades agrícolas e pecuárias. O problema da pesquisa pode ser descrito a partir da indagação: A formação superior em agronomia interferiu na vida econômica, social e profissional dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos? No que se concerne à metodologia, utilizou-se a pesquisa quantiquantitativa, fundamentada no método do materialismo histórico dialético, para captar o movimento real do pensamento, de maneira a se entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção e a luta de classes. Implica, desse modo, tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com determinada universalidade. Para captar parte da realidade, foram utilizadas as pesquisas documental e empírica, além de dados secundários disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entre outros. Na pesquisa empírica, aplicou-se um questionário com perguntas semi-estruturadas, disponibilizadas por meio da ferramenta Survey Monkey. Do universo de 43 egressos das duas turmas investigadas, 40 participaram da pesquisa. As bases teóricas que orientam esta dissertação estão respaldadas nos estudos de Antunes (1999), Azevedo (1997, 2010), Bianchetti (2001), Bobbio (1982, 1987), Campos (2014), Carnoy (1990), Castelo (2012), Chauí (1980, 2004), Coutinho (1981, 1989), Durham (2006), Engels (1985), Fávero (2006), Freire (2003), Frigotto (1989), Gramsci (2011), Gentili (1995), Ianni (1980), Marx (1983, 1989, 2004), Oliveira (2014), Paro (1997, 1999), Pinto (2010), Saviani (1991, 2007), entre outros. Os resultados mostraram que 80% dos egressos que participaram da pesquisa são do sexo masculino e 20% do sexo feminino, reforçando a presença masculina na profissão agrônomo. O intervalo de tempo transcorrido entre o término da graduação e a inserção no mercado de trabalho foi de menos de 1 ano para 59% dos respondentes. As expectativas dos egressos em relação à formação inicial e o trabalho se confirmaram para a maioria dos egressos, pois 60% dos entrevistados revelaram que estão inseridos no mercado de trabalho e atuando na área de sua formação. A pesquisa indicou que, antes da conclusão do curso superior, 65% dos egressos não tinham rendimentos, e 30% informaram que recebiam de 1 a 2 salários mínimos. O aspecto econômico sofreu alteração após a conclusão do curso superior para 18% dos entrevistados. Considerando que no início do curso 65% dos entrevistados informaram não receber nenhum rendimento, o diferencial para grande parte desses sujeitos foi a conclusão do curso superior. Em relação à formação continuada, este estudo mostrou que 64% dos respondentes declararam ter feito investimento na formação continuada após a conclusão do curso de graduação.

Palavras chave: Educação Superior. Política Educacional. Trabalho e Educação. Egressos.

ABSTRACT

The present research integrates the studies developed in the line of State Research, Policies and Educational Institutions of the Postgraduate Program in Education of the Pontifical University of Goiás. The objective that guided this study was to know and to interpret the relations between the formation in the course of Agronomy and the work of graduates of classes 2010 and 2011 IF Goiano - Morrinhos Campus, with a view to an analysis of public policies for higher education in Brazil. Considering that the Federal Institutes of Education, Science and Technology prepare their students for entry into the labor market, it becomes important to know the reality of graduate students. Among the different courses offered by the research institution, what attracted the attention was the baccalaureate in Agronomy. This is because it meets the demand of much of Brazil, since the economy of the country, and especially of the Center-West region, is based on agricultural and livestock activities. The research problem can be described from the question: Did the higher education in agronomy interfere with the economic, social and professional life of the graduates of the 2010 and 2011 classes of the Goiano IF - Campus Morrinhos? As regards the methodology, was used a quantitative research, based on the method of dialectical historical materialism, to capture the real movement of thought, in order to understand the relationships between the parts and the whole, in view of the totality, the contradiction, the mode of production and the class struggle. It implies, therefore, to take the object of analysis as part of a historical totality that constitutes it, where the mediations between the field of particularity and its relation to a certain universality are established. To capture part of the reality, we used documentary and empirical research, as well as secondary data provided by the National Institute of Studies and Educational Research "Anísio Teixeira", by the Brazilian Institute of Geography and Statistics, among others. In the empirical research, a questionnaire was applied with semi-structured questions, made available through the Survey Monkey tool. From the universe of 43 graduates of the two groups investigated, 40 participated in the research. The theoretical bases that guide this dissertation are supported by studies by Antunes (1999), Azevedo (1997, 2010), Bianchetti (2001), Bobbio (1982, 1987), Campos (2014), Carnoy (1990), Chauí (1980, 2004), Coutinho (1981, 1989), Durham (2006), Engels (1985), Fávero (2006), Freire (2003), Frigotto (1989), Gentili (1995), Ianni (1980), Marx (1983, 1989, 2004), Oliveira (2014), Paro (1997, 1999), Pinto (2010), Saviani (1991, 2007), among others. The results showed that 80% of the graduates who participated in the research are male and 20% female, reinforcing the male presence in the agronomist profession. The time elapsed between graduation and insertion in the labor market was less than 1 year for 59% of the respondents. The expectations of graduates regarding initial training and work were confirmed for most of the graduates, since 60% of the interviewees revealed that they are inserted in the job market and acting in the area of their training. The survey indicated that 65% of graduates had no income before graduation, and 30% reported receiving 1 to 2 minimum salaries. The economic aspect changed after completing the course for 18% of respondents. Considering that at the beginning of the course 65% of respondents reported not receiving any income, the differential for most of these subjects was the completion of the higher education course. Regarding continuing education, this study showed that 64% of respondents stated that they had invested in continuing education after completing their undergraduate course.

Keywords: Higher Education. Educational politics. Work and education. Exit.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Gênero do egresso.....	125
Gráfico 02 – Idade dos egressos.....	126
Gráfico 03 – Como você se considera.....	127
Gráfico 04 – Estado civil.....	128
Gráfico 05 – Tem filhos.....	128
Gráfico 06 – Quantos filhos (as).....	129
Gráfico 07 – Ano em que concluiu o curso de Agronomia no IF Goiano - Campus Morrinhos	130
Gráfico 08 – Nível de escolaridade atual.....	130
Gráfico 09 – Em qual município residia ante de cursar Agronomia no IF Goiano - Campus Morrinhos.....	131
Gráfico 10 – Mudou-se de município após a conclusão do curso superior em Agronomia..	132
Gráfico 11 – Renda mensal antes da conclusão do curso.....	133
Gráfico 12 – Renda mensal atual.....	133
Gráfico 13 – Ajuda no sustento da família.....	135
Gráfico 14 – Ajuda como.....	136
Gráfico 15 – O que fez logo após a conclusão do curso superior.....	137
Gráfico 16 – Ofertas profissionais na área de formação superior.....	138
Gráfico 17 – Investiu na formação continuada após a conclusão da graduação.....	139
Gráfico 18 – Razões para investimentos em formação continuada.....	140
Gráfico 19 – Como a formação é custeada.....	141
Gráfico 20 – Trabalhava antes de iniciar o curso superior.....	142
Gráfico 21 – Conhecimento prévio sobre o mercado de trabalho para profissionais na área do curso superior	142
Gráfico 22 – Intervalo de tempo entre a conclusão do curso superior e a inserção no mercado de trabalho.....	143
Gráfico 23 – Situação atual.....	143
Gráfico 24 – Trabalhava na área em que cursou o ensino superior.....	144
Gráfico 25 – Vínculo de trabalho.....	145
Gráfico 26 – Área do trabalho atual.....	146
Gráfico 27 – Carga horária semanal de trabalho.....	147

Gráfico 28 – Exigência da capacitação profissional no emprego atual.....	148
Gráfico 29 – Grau de satisfação com a área profissional do curso superior.....	149
Gráfico 30 – A formação no ensino superior trouxe aspectos positivos.....	149
Gráfico 31 – Expectativas em relação ao mercado de trabalho para si próprio.....	150
Gráfico 32 – Expectativas em relação ao mercado de trabalho para os que concluirão o curso nos próximos anos.....	151
Gráfico 33 – Percepção sobre as melhorias de renda e condições de vida após a conclusão do curso superior	151
Gráfico 34 – Avaliação do curso superior cursado no IF Goiano - Campus Morrinhos.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de instituições de educação superior brasileiras, segundo a categoria administrativa – 1971 a 2016.....	88
Tabela 02 – Evoluções das matrículas nos cursos de graduação do Brasil, segundo a categoria administrativa – 1971 a 1996.....	90
Tabela 03 – Relação ano/vagas/demanda/aprovação – Agronomia.....	122
Tabela 04 – Turma/amostra/egressos respondentes e percentual.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Histórico da legislação educacional.....	83
Quadro 02 – Classificação das instituições de educação superior por categorias de organização acadêmica e natureza jurídica.....	86
Quadro 03 – Artigos da LDB/1996 referentes à educação superior.....	87
Quadro 04 – Critérios adotados pelo governo federal para a definição da localidade dos novos <i>campi</i> para concretizar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	98
Quadro 05 – Cursos do IF Goiano – Campus Morrinhos por modalidade de ensino e duração – 2017.....	115
Quadro 06 – Rendimento financeiro.....	134
Quadro 07 – Aspectos de positivos da formação.....	150

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAIs	Complexos Agroindustriais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COMPLEM	Cooperativa Mista do Produtor de Leite
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFINS	Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura
EAFUR	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí
EIT	Escola Industrial e Técnica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMGOPA	Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FECLEM	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PEA	População Economicamente Ativa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PIB	Produto Interno Bruto

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REP	Reforma da Educação Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual Goiás
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer técnico consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	170
ANEXO B – Matriz curricular do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos.....	174
ANEXO C – Quadro de síntese das respostas – questão.....	176

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração da instituição coparticipante.....	177
APÊNDICE B – Roteiro do questionário aplicado aos egressos	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I - O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO.....	32
1.1 Ideologia: primeiro passo para compreender o papel do Estado.....	33
1.2 A Construção do conceito de Estado.....	39
1.2.1 O Estado burguês.....	39
1.2.2 A Crítica marxista ao Estado burguês.....	43
1.3 Novas formas de organização do Estado contemporâneo: do mundo para o Brasil	48
1.3.1 Do neoliberalismo ao "novo" social desenvolvimentismo.....	52
1.4 Políticas públicas: sentido e alcance.....	56
1.5 Políticas públicas educacionais.....	59
CAPÍTULO II - PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	64
2.1 Trabalho e educação: uma relação intrínseca.....	64
2.2 Desdobramento da força de trabalho como mercadoria.....	70
2.2.1 Mais-valia absoluta e mais-valia relativa.....	73
2.3 Educação politécnica e escola unitária.....	75
2.4 A educação superior no Brasil: algumas considerações históricas	80
2.4.1 As diretrizes educacionais para a educação superior.....	82
2.5 A participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no acesso à educação superior.....	94
2.5.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e suas características....	100
CAPÍTULO III - A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO LOCAL, REGIONAL E O INSTITUTO FEDERAL - CAMPUS MORRINHOS.....	104
3.1 IF Goiano - Campus Morrinhos e sua conexão como o município de Morrinhos.....	104
3.2 Contextualização sócio-histórica do IF Goiano - Campus Morrinhos.....	107
3.3 Curso Superior em Agronomia: relação entre educação e desenvolvimento.....	116
3.4 A pesquisa empírica: os egressos do curso de Agronomia.....	123
3.5 Sujeitos que se revelam: Um diálogo com a fonte da pesquisa	124
3.5.1 Dimensão 1: perfil geral dos egressos	124
3.5.2 Dimensão 2: aspecto econômico.....	132
3.5.3 Dimensão 3: trabalho e formação continuada.....	136
3.5.4 Dimensão 4: curso e expectativa de trabalho.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	158
ANEXOS.....	170
APÊNDICES	176

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Neste estudo, procurou-se investigar a relação entre a formação inicial em nível de graduação e o mundo do trabalho. A temática proposta, portanto, é a educação superior, que se articula com a proposta investigativa da linha de pesquisa mencionada, que estuda e investiga a organização do Estado e das políticas sociais, em especial, das políticas educacionais, bem como as relações entre educação e trabalho.

No Brasil, a educação superior é ofertada tanto pelo setor público quanto pelo privado, e sua organização acadêmica é representada por faculdades, centros universitários e universidades. A educação superior é um processo de formação que conduz o indivíduo ao mundo do trabalho, visto que, normalmente, há uma relação entre a vaga de trabalho pleiteada e a área de formação em nível de graduação.

Diante dessas circunstâncias, estudar a relação trabalho e educação requer esforços teóricos e empíricos que desvelam dados e informações capazes de retratar esse fenômeno. Nesse sentido, o ponto de partida desta pesquisa é conhecer e compreender o campo socioeconômico, a expectativa em relação ao mundo do trabalho e a inserção profissional dos egressos do curso de Agronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) Goiano – Campus Morrinhos, ingressantes das turmas de 2010 e 2011.

As instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no seu movimento histórico, são precursoras do ensino profissionalizante no Brasil, que passou por diversas fases. Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices; em 1937, os Liceus Profissionais; em 1942, as Escolas Industriais e Técnicas; em 1959, as Escolas Técnicas; em 1978, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); e, por fim, nos termos da Lei nº 11.892/2008, foram criados os IFs, a partir da transformação/integração dos antigos CEFETs e das Escolas Técnicas e Agrotécnicas.

Os IFs são definidos pela Lei nº 11.892/2008, como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (BRASIL, 2008, art. 2º). A Rede Federal é composta por 38 IFs e um total de 644 unidades ou *campi*, cuja distribuição está presente em todo o país, com uma estrutura organizacional própria. Essa organização se dá em espaços distintos, que podem ser denominados de campus, campus avançado, polo de inovação e polo de educação à distância. No decorrer do trabalho, serão apresentadas as principais características desses espaços e a forma como atuam.

Os IFs são instituições voltadas para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, com foco na oferta de cursos de ensino médio integrado à educação profissional, graduações tecnológicas, licenciaturas, bacharelados e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Cumpre destacar que, nessas instituições federais, situadas em todo o território nacional, em sua forma estruturante, a oferta de ensino é verticalizada em todos os níveis de educação. Além do mais, os IFs integram, em sua essência, o desenvolvimento local e regional.

O interesse por realizar esta pesquisa adveio de inquietações e reflexões construídas ao longo de minha trajetória profissional como Chefe da Unidade de Estágio, Emprego e Egressos do IF Goiano – Campus Morrinhos. Essa instituição de ensino oferece cursos técnicos de nível médio nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Alimentos e Informática. Entre os cursos superiores, há bacharelados, tecnólogos e licenciaturas. Na pós-graduação *lato sensu*, é oferecida a especialização em Ensino de Ciências e Matemática, e na pós-graduação *stricto sensu*, os mestrados profissionais em Olericultura e em Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando que os IFs preparam seus alunos para o ingresso no mercado de trabalho, torna-se importante conhecer a realidade dos egressos dos cursos de graduação, a fim de compreender a relação entre a formação superior inicial e o trabalho. Entre os diferentes cursos oferecidos pela instituição pesquisada, o que chamou a atenção foi o bacharelado em Agronomia. Isso porque ele atende à demanda de grande parte do Brasil, uma vez que a economia do país, e em especial da região Centro-Oeste, sustenta-se nas atividades agrícolas e pecuárias.

Algumas questões iniciais nortearam a problemática da pesquisa, entre elas: Qual a trajetória dos egressos do curso superior em Agronomia? Há, entre os egressos, interesse na carreira acadêmica e, logo, na continuidade da sua formação inicial? Os egressos do curso de Agronomia atuam na sua área de formação? Qual a contribuição do IF Goiano – Campus Morrinhos para o desenvolvimento local? Partindo dessas questões que me fizeram refletir e despertaram minha curiosidade epistemológica, emergiu o seguinte problema da pesquisa: **A formação superior em Agronomia interferiu na vida econômica, social e profissional dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos?**

Nesse eixo, o objetivo geral deste trabalho consiste em conhecer e interpretar as relações entre a formação no curso de Agronomia e o trabalho dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos, com vistas a uma análise das políticas públicas de educação superior no Brasil. Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes

objetivos específicos: conhecer e compreender a situação profissional dos egressos, associada à sua formação profissional; verificar se eles deram continuidade aos estudos após a conclusão do curso superior; e conhecer as dificuldades encontradas por eles para inserção no mercado de trabalho.

Nesses termos, constitui objeto de interesse desta pesquisa os egressos do curso superior em Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos, turmas de 2010 e 2011. Neste estudo, busca-se investigar, conhecer, interpretar, refletir e analisar a realidade desses sujeitos históricos, como também a relação trabalho e educação.

Cabe destacar que, para a definição do recorte temporal da pesquisa, tomou-se como marco inicial as turmas de 2010 e 2011, por serem as primeiras do curso superior ligado à área agrícola do IF Goiano- Campus Morrinhos.

Faz-se necessário explicar que o campus em questão, em seus 20 anos de existência, ofertou vários cursos técnicos nas áreas de informática, alimentos, agrícola e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Na área agrícola, havia cursos técnicos em Agricultura, Zootecnia e Agropecuária, ofertados nas modalidades concomitante e subsequente. Desses três últimos cursos técnicos citados na área agrícola, o que está sendo oferecido desde 2008 é o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

O IF Goiano – Campus Morrinhos oferta curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, curso superior em Agronomia e mestrado profissional em Olericultura, que tem como objetivo oferecer formação continuada aos profissionais da área de Ciências Agrárias. O doutorado na área de Ciências Agrárias - Agronomia é oferecido pelo IF Goiano – Rio Verde, que fica a 274km do IF Goiano – Campus Morrinhos.

Há uma verticalização dentro do IF Goiano, da educação básica à educação profissional e superior, seguida dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Isso porque, conforme está expresso no inciso III, artigo 6º, da Lei 11.892/2008, os IFs têm como uma de suas finalidades e características: “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL/MEC, 2008, p. 02).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário compreender alguns conceitos fundamentais, tais como: trabalho, políticas públicas, educação politécnica, diretrizes educacionais para a educação superior e a participação dos IFs na democratização do acesso à educação superior. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico.

As bases teóricas que orientam esta dissertação estão respaldadas nos estudos de

Anderson (1996), Antunes (1999), Azevedo (1997, 2010), Bianchetti (2001), Bobbio (1982, 1987), Campos (2014), Carnoy (1990), Castelo (2012), Chauí (1980, 2004), Coutinho (1981, 1989), Durham (2006), Engels (1985), Fávero (2006), Freire (2003), Frigotto (1989), Gramsci (2011), Gentili (1995), Gruppi (1978, 1996), Hobbes (1997), Höfling (2001), Ianni (1980), Laudares e Quaresma (2007), Manacorda (2007), Manfredi (2002), Maquiavel (2012), Marx (1983, 1989, 2004), Marx e Engels (1986, 1998), Oliveira (2007), Paro (1997, 1999), Pinto (2010), Saviani (1991, 2007), Simionatto (2011), e outros.

A pesquisa se assenta em uma breve retomada ao tema do trabalho, um dos eixos deste estudo, e que é conceituado por Marx (1989) como uma atividade especificamente humana. O autor disserta que:

O homem – ou melhor, os homens – realizam trabalho, isto é, criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar alimento, abrigo, amor, etc. Fazem isso atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes, transformando-a conscientemente) com este propósito. Esta interação entre o homem e a natureza é – e ao mesmo tempo produz – a evolução social. Retirar algo da natureza, ou determinar um tipo de uso para alguma parte da natureza (inclusive o próprio corpo) pode ser considerado e é o que acontece na linguagem comum, uma apropriação, que é, pois, originalmente, apenas um aspecto do trabalho (MARX, 1989, p. 16).

Retomando a exposição de Marx (1989), o trabalho é a forma pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades. Trata-se de uma relação dialética, pois, ao transformar a natureza, o homem também se transforma. Diferentemente dos animais, que executam suas atividades de forma instintiva, o homem tem a capacidade de pensar e planejar sua intervenção conscientemente, a fim de alterar determinada realidade. Nesse processo, o homem produz seus meios de subsistência, construindo indiretamente sua vida material.

Para Saviani (2007), o homem tem de adaptar a natureza a si. Desse modo, ele transforma a natureza, ajustando-a às suas próprias necessidades, e esse processo pode ser entendido como trabalho. De acordo com o autor,

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função de necessidades humanas é o que conhecemos como o nome trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo; é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

O autor esclarece que o trabalho, em seu sentido ontológico, é uma atividade

específica do ser humano, estruturante do ser social e histórico. O ser humano, ao se construir pelo trabalho, educa-se historicamente nas relações sociais de produção capitalistas.

Como sublinha Saviani (2007), ao se constituir pelo trabalho, o ser humano

[...] forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Para o autor, o homem não nasce homem, mas se torna homem e o faz pelo trabalho, assim como pela educação. O trabalho e a educação estão articulados na construção dos processos históricos de transformação mútua do homem e da natureza. Os seres humanos aprendiam a produzir sua existência, aprendiam a trabalhar trabalhando, e se apropriavam de maneira coletiva dos meios de produção da existência. E, nesse movimento, acontecia um processo de educação.

Ao tratar da relação trabalho e educação, Saviani (2007, p. 154) argumenta que: “[...] os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. Inicialmente, o aprendizado acontecia de forma natural e instintiva, de modo que não havia espaços específicos para aprender. Posteriormente, surgiu a necessidade de instituições específicas para esse fim.

O trabalho, na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é

[...] parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11).

Para os autores, o ser humano age por meio de mediações, de recursos materiais e espirituais que implementa para alcançar os fins desejados. O trabalho não é emprego; ele é fundamental para o ser humano. Na proposta marxista, o trabalho é considerado como um princípio educativo.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) é necessário pensar o trabalho como princípio educativo, como característica essencial do ser humano.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 12).

Na compreensão dos autores, o trabalho como princípio educativo integra toda dimensão humana, porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, e consegue dar resposta às suas necessidades básicas como ser da natureza. Logo, é vital produzir a própria existência por meio do trabalho.

Marx (1989) tece suas discussões sobre o homem entendendo-o como ser sócio-histórico, ativo, transformador da realidade em que vive. Em suas reflexões, o autor foca no ser humano e, especialmente, na classe trabalhadora, que produz a vida em meio às relações sociais e de produção.

Todo esse assunto, quando incorporado no campo educacional, abrange a educação intelectual, corporal e tecnológica. Por essa via, nota-se uma educação multilateral, preconizada por Marx (1989) como politécnica. “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 1989, p. 86).

É apoiado na noção do trabalho como princípio educativo que Gramsci (2011) preconiza a organização da escola unitária, básica, destinada para todos.

[...] no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com desenvolvimento intelectual e moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (GRAMSCI, 2011, p. 36-37).

Na compreensão do autor, a transformação social pode ser concretizada por uma escola única, formativa, humanista, que contemple a formação para o trabalho. Gramsci (2011) defende a criação de uma escola única, “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2014, p. 34).

O autor apresenta em seus escritos uma escola unitária, que requer que o Estado

[...] possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões grupos ou castas (GRAMSCI, 2011, p. 36-37).

Nas palavras do autor, a função do Estado consiste em assumir todas as despesas educacionais, desresponsabilizando as famílias dessa tarefa, o que implica em ampliar o orçamento endereçado à educação. Consequentemente, coloca-se em discussão um novo sistema educacional.

Gramsci (2011) também chama atenção para a necessidade de ampliação da organização da prática da escola,

[...] isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de soluções difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. [...] O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar folclóricas (GRAMSCI, 2011, p. 36-37).

Nessa passagem, Gramsci (2011) se refere à estrutura física e pedagógica da escola unitária. O autor defende uma escola de tempo integral com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário e corpo docente ampliado. Enfim, uma escola que se destine aos seus alunos, tendo o trabalho como princípio educativo; que conduza a um processo formativo capaz de gerar, de forma consistente, o conhecimento acerca das bases científicas, históricas e culturais que explicam o trabalho e a tecnologia na contemporaneidade.

Para Gramsci (2011), o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo da formação, haja vista que possui uma dimensão de atividade teórico-prática do homem, capaz de mediar a integração do trabalho com o momento educativo. Nesse sentido, é necessário pensar sobre o lugar e o espaço da educação, e, dessa maneira, tentar compreender qual a

relação da educação com o mundo do trabalho, e deste com as classes sociais.

A relação da educação com o mundo do trabalho tende a ocorrer no ensino médio e na educação superior, por serem níveis de preparação para o mundo do trabalho. Entende-se a educação como ato de educar para o trabalho, para o exercício pleno da cidadania, para formar sujeitos autônomos, intelectuais, éticos, humanos, conscientes e socialmente produtivos. Para isso, acredita-se ser necessário, cada vez mais, articular a teoria com a prática, visando o enfrentamento das contradições sociais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada uma metodologia de cunho bibliográfico e documental, e, para a coleta de dados, foi aplicado um questionário. Entende-se a importância da metodologia como instrumento que permite descobrir a realidade dos fatos, propiciando a obtenção de novos resultados. Ademais, ela possibilita compreender o movimento do conhecido ao desconhecido.

A pesquisa não é uma atividade neutra, pois corresponde aos interesses do pesquisador. O que torna a ciência necessária é o fato da realidade não ser transparente. E uma maneira de desvendá-la é a pesquisa científica. “O método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos que não são transparentes, pois seu sentido objetivo deve ser revelado pela ciência” (GOHN, 2005, p. 255). De acordo com Gamboa (2002, p. 73), “A produção científica é inesperável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção interrelações materiais, culturais, sociais e políticas”.

O percurso metodológico desta pesquisa se centra em uma abordagem dialética. É preciso pensar a própria realidade, o que implica o reconhecimento da necessidade de sua apreensão como um todo estruturado que se desenvolve e se recria. Ianni (1980, p. 13) entende que “[...] a análise dialética ao mesmo tempo constitui e transforma o objeto. Adere destrutivamente ao objeto na medida em que desvenda e desmascara os seus fetichismos, as suas contradições e os seus movimentos”.

Para Frigotto (1991, p. 77), no processo dialético de conhecimento da realidade, “[...] o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”. O autor afirma que não se trata de conhecer a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento. É necessário conhecer a realidade anterior, suas contradições, conflitos, antagonismos, buscando a essência do fenômeno, a realidade como um todo e, posteriormente, propor novas transformações sociais.

Nesse alinhamento, o método adotado nesta pesquisa é o materialismo histórico dialético. A pesquisa fundamentada nesse método deve ser compreendida no concreto, na totalidade dos fenômenos sociais que são construídos em um processo histórico.

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

O materialismo diz respeito à compreensão da condição material da existência humana; o histórico consiste em entender a condição histórica da existência humana; e, por fim, a dialética apresenta a contradição como movimento da própria história.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

O materialismo é toda concepção filosófica que entende a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra como os extremamente variados reinos animal e vegetal, além de produzir efeitos surpreendentes, como luz, som, emoção e consciência.

Gadotti (2012, p. 22) reflete que “[...] o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação)”, e que “A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”.

O método implica na perspectiva do sujeito que pesquisa, pois, conhecer e colocar um fenômeno em movimento significa apreendê-lo em suas determinações, em sua ontologia. O método dialético considera que nenhum fenômeno é visto como isolado, posto que, sem conexão, não pode ser compreendido e/ou explicado.

Saviani (1991) explica que

É preciso compreender a realidade enquanto processo em movimento, enquanto, um processo contraditório e dialético em que o todo não se explica fora das partes e as partes não se compreendem fora do todo; portanto, é preciso agir sobre o todo agindo simultaneamente sobre as diferentes partes (SAVIANI, 1991, p. 55).

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam sua apreensão em uma totalidade.

O materialismo histórico dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve ao passo que age e transforma a natureza e, nesse processo, também se modifica.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1991, p. 77).

Nesse cenário, o materialismo histórico dialético ajuda a captar o movimento real do pensamento, de maneira que seja possível entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção e a luta de classes. Implica, desse modo, tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade.

A metodologia deste trabalho possui abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos teóricos de Minayo (2007), que registra:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

A pesquisa qualitativa não percorre uma linha reta e constante. Ao contrário, ela permite uma interação com a realidade social (crenças, valores e aspirações) e suas contradições. Minayo (2003, p. 22) ainda aponta que a pesquisa qualitativa “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Gatti e André (2010, p. 30) esclarecem que “[...] a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma

situação em suas interações e influências recíprocas”. A pesquisa qualitativa leva em consideração os sujeitos envolvidos no processo, o pesquisador e pesquisado. Desse convívio, devem ser extraídos os significados do objeto pesquisado, para que sejam interpretados.

Partindo dos pressupostos de Minayo (2003) e Gatti e André (2010), entende -se que a pesquisa de abordagem qualitativa em educação consiste em uma interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Além disso, é preciso reconhecer que o caminho percorrido não é único. Pelo contrário, há uma série de obstáculos e contradições ao longo do processo.

Neste estudo, também se utiliza uma pesquisa bibliográfica, que requer do pesquisador a busca por fontes científicas, como também materiais, impressos e editados, que devem ser reconhecidos pelo seu domínio científico. O objetivo é apreender, compreender e desvelar o objeto pesquisado.

Fonseca (2002, p. 32) afirma que a pesquisa bibliográfica “[...] utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizado em bibliotecas”. Portanto, ela é delineada pelo levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, em meios escritos ou eletrônicos.

Oliveira (2007) assinala que

A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

A autora reafirma os conceitos de Fonseca (2002), considerando que a pesquisa bibliográfica consiste em uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Sua principal finalidade é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Entre as metodologias de pesquisa que apresentam a abordagem qualitativa, destaca-se a pesquisa documental, que pode ser de extrema importância para se conhecer como as políticas públicas educacionais se materializam através de leis, resoluções, programas de governo, entre outros marcos legais. Essa verticalização dá condições não apenas para se conhecer a realidade, como também para desvendá-la à luz da ciência, de forma crítica, para, posteriormente, transformá-la.

Oliveira (2007) diz que a pesquisa documental

[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Nesse sentido, nota-se que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, a fontes primárias, que são textos originais, tais como foram escritos e impressos pelo autor. Sendo assim, Oliveira (2007, p. 70) alerta para o fato de que, “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

Para Cellard (2008, p. 298), “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. Na compreensão de Helder (2006, p. 01-02), “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. No mesmo alinhamento, Fonseca (2002, p. 32) menciona que esse tipo de pesquisa “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, vídeos de programas de televisão”.

Ainda sobre a pesquisa documental, Godoy (1995) destaca três aspectos que merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e sua análise. “A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função e alguns propósitos, ideias ou hipóteses [...] selecionados os documentos, o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e a análise dos dados” (GODOY, 1995, p. 23).

Após um estudo bibliográfico inicial, definição dos objetivos e métodos da pesquisa, foi escolhida, para os procedimentos metodológicos, a pesquisa empírica, que é “[...] dedicada ao tratamento da face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (DEMO, 2000, p. 21).

Como instrumento de pesquisa empírica, foi elaborado um questionário, constituído por 34 perguntas (com linguagem clara e fácil), na modalidade de múltipla escolha (perguntas fechadas com várias opções de respostas). Esse instrumento foi aplicado ao público-alvo da pesquisa, para que expressassem suas concepções sobre sua formação inicial e o mundo do trabalho.

O intuito desse procedimento é apreender a realidade obtida por meio da pesquisa empírica, subsidiada pelos dados oferecidos pelos respondentes da pesquisa, ou seja, os egressos do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos, das turmas de 2010 e

2011. Nesse contexto, os egressos apontaram informações diversificadas a respeito da instituição de ensino e do mundo do trabalho, o que auxiliaram na análise desta relação.

Para Oliveira (2007), o questionário é uma técnica utilizada para obtenção de informações, expectativas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo.

Gil (2006) cita várias vantagens do uso do questionário, como:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2006, p. 128-129).

O autor mostra as vantagens de um questionário como instrumento de pesquisa científica em vários pontos, como: atingir uma área geográfica mais ampla, economizar recursos financeiros e tempo, anonimato, horário favorável, atingir um grande número de pessoas, além de obter respostas de forma mais rápida.

Com vistas a refletir sobre o objeto de estudo delineado, utilizou-se, para a apreensão dos dados, um questionário semiestruturado (Apêndice B) e o software SurveyMonkey aplicado por meio do correio eletrônico (*e-mail*). O questionário é composto por 34 questões, subdividas em quatro dimensões, quais sejam: perfil; aspecto econômico; trabalho e formação continuada; e curso e expectativa de trabalho.

São sujeitos da pesquisa os egressos do curso superior em Agronomia das turmas que ingressaram nos anos de 2010 e 2011 no IF Goiano – Campus Morrinhos. Tratam-se de 70 ingressantes, dos quais 43 concluíram os cursos e, desses, 40 participaram da pesquisa, perfazendo um total de 93%. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo parecer favorável. Sendo assim, foi registrada na Plataforma Brasil.

Como resultado deste estudo, a presente dissertação apresenta-se estruturada em três capítulos. No Capítulo I, intitulado “O Estado e as Políticas Públicas para a Educação”, apresenta-se o referencial teórico no qual se fundamenta a pesquisa, abrangendo elementos como ideologia, Estado burguês, crítica marxista do Estado burguês, e políticas públicas educacionais. De posse desse estudo teórico, busca-se compreender a dinâmica da educação enquanto instrumento de políticas públicas de Estado ao longo do período estudado.

No Capítulo II, cujo título é “Perspectivas Teóricas Sobre Trabalho e Educação” as discussões voltam-se para o trabalho e educação, trabalho como mercadoria, educação politécnica, diretrizes educacionais para a educação superior e a participação dos IFs no acesso à educação superior.

No Capítulo III, denominado “A Relação entre o Desenvolvimento Local, Regional e o Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos”, primeiramente, apresenta-se o histórico de implantação do IF Goiano - Campus Morrinhos. Em seguida, é analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) norteador do curso superior de Agronomia. E, por fim, são apresentados os resultados da pesquisa empírica desenvolvida com os egressos do curso superior em Agronomia, das turmas de 2010 e 2011, da instituição pesquisada.

CAPÍTULO I

O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta discussões que permeiam as políticas públicas para a educação. Para tanto, aborda, em linhas gerais, os conceitos de ideologia, Estado e políticas públicas e sociais. No mais, busca elucidar como esse universo das políticas públicas interfere na compreensão dos fenômenos que envolvem as ciências sociais, e, de modo especial, a educação.

No Brasil, há vários estudos e pesquisas na área de políticas públicas, o que proporciona uma diversidade de visões e concepções sobre a temática. Mas essas definições não podem ser analisadas como algo estático e naturalizado, pois tratam de um conhecimento empreendido a partir do período histórico, em movimento, com contradições de uma determinada sociedade que é marcada por sua própria dinâmica.

A exposição deste capítulo se inicia pela compreensão de ideologia, que estabelece uma relação com o Estado, sem a pretensão de um aprofundamento. O estudo prossegue com a apresentação do papel do Estado em diferentes momentos históricos, reconhecendo, sobretudo, o seu conceito, bem como os elementos fundamentais que o caracterizam e estruturam, que são amplos e complexos.

Para a compreensão do conceito de Estado, considera-se o período Moderno, entendendo que sua origem se dá, historicamente, a partir da divisão social do trabalho. Pela limitação deste estudo, o recorte temporal parece imprescindível, sem, contudo, prejudicar a compreensão do tema proposto.

Não é casual, mas o Estado teve seus conceitos pautados em vários estudiosos que se dedicaram e ainda se dedicam ao assunto para discutir suas origens, elementos, funções e estrutura, bem como efeitos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. O referencial teórico acerca do Estado apresenta-se cada vez mais vasto, uma vez que surgem estudiosos empenhados em analisar, descobrir e redefinir diferentes abordagens tratadas na literatura ao longo do tempo.

As reflexões deste estudo terão como amparo teórico os seguintes autores: Azevedo (1997), Bobbio (1982), Campos (2014), Carnoy (1990), Chauí (2004), Coutinho (1981, 1989), Engels (1985), Gruppi (1996), Hobbes (1997), Maquiavel (2012), Marx (1983), Marx e Engels (1986, 1998), entre outros, para entender o conceito de Estado. Para auxiliar na construção do aporte teórico, também serão consideradas as contribuições de Anderson

(1996), Antunes (1999), Azevedo (1997), Bianchetti (2001), Castelo (2012), Chauí (1980, 2004), Gentili (1995), Pinto (2010), Simionatto (2011) e Höfling (2001), especificamente para tratar de ideologia, neoliberalismo e políticas públicas e educacionais.

1.1 Ideologia: primeiro passo para compreender o papel do Estado

Na pesquisa teórica, ao introduzir o movimento da reflexão acerca do tema “Estado”, pretende-se, em um primeiro momento, retomar a compreensão de ideologia¹. Cabe destacar que é impossível compreender a origem e a função do Estado sem compreender a ideologia, que se mostra entrelaçada na historicidade da cultura, da sociedade e da política.

Registros apontam que a gênese do conceito de ideologia

[...] aparece pela primeira vez na França, após a Revolução Francesa (1789), no início do século XIX, em 1801, no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie* (Elementos de Ideologia). Juntamente com o médico Cabanis, com De Gérando e Volney, Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória). Esse grupo de pensadores, conhecidos como os ideólogos franceses, era antiteológico, antimetafísico e antimonárquico. Ou seja, eram críticos a toda explicação sobre uma origem invisível e espiritual das ideias humanas e inimigos do poder absoluto dos reis. Eram materialistas, isto é, admitiam apenas causas naturais físicas (ou materiais) para as ideias e as ações humanas e só aceitavam conhecimentos científicos baseados na observação dos fatos e na experimentação (CHAUÍ, 1980, p. 25).

A epistemologia do termo ideologia e seus efeitos foram estudados, no campo da Filosofia e da Política, pelo francês de Destutt de Tracy, uma das figuras de destaque da corrente sensualista. Ele pertencia ao grupo de filósofos franceses que Napoleão definiu como “ideólogos”, responsáveis pela fundação da ciência que estudaria a origem das ideias.

Os termos ideologia e ideólogos foram utilizados negativamente no discurso de Napoleão em 1812, ao afirmar que “[...] todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica. Com isso, Bonaparte invertia a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos” (CHAUÍ, 1980, p. 27).

Mais adiante, o conceito de ideologia apareceu no título da obra “*A ideologia Alemã*”,

¹ Para Marx, o processo de criação da ideologia, informa Marilena Chauí (1989), que está dividido em três momentos: primeiro, um grupo de “pensadores” pertencentes a uma classe em ascensão elabora a partir de um dado real (a dominação de uma determinada classe) um conjunto sistemático de ideias que parecem representar os interesses de uma classe única a dos não dominantes. O segundo momento é caracterizado pela aceitação dessas ideias por todos os membros da classe dos não dominantes, ou seja, nas palavras de Chauí, ela (a ideologia) torna-se aquilo que Gramsci denomina de senso comum (CHAUÍ, 1989). O terceiro pode ser identificado como o “triunfo” da ideologia, pois é nesse ponto que as ideias da classe em ascensão se mantêm como ideias de todos os membros da sociedade, mesmo depois que a classe em ascensão tornou-se dominante. (CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 37).

finalizada no ano de 1846, elaborada em conjunto pelos autores Karl Marx e Friedrich Engels. O termo ideologia, para eles, significa um falseamento ilusório da realidade, a “falsa consciência”, promovida pelas classes dominantes com o único propósito de dominar as demais classes sociais.

Servindo-se desse fio condutor, é preciso entender o que é consciência. Para Marx e Engels, a consciência do homem corresponde a fenômenos ideológicos da vida social, os quais estão enraizados na vida humana real, material. Nesse entendimento, destaca-se a importância da história do homem, de sua relação com a natureza e do atendimento de suas necessidades primeiras, para realmente se constituir indivíduo humano.

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

Os autores afirmam que, o que distingue os homens dos animais, muito mais do que a consciência, a religião ou outros fenômenos ideológicos da vida social, é sua capacidade de produzir os meios de sua sobrevivência. Significa dizer que o homem é o único capaz de modificar a natureza, de adaptá-la a si. Nesse sentido, pode-se dizer que ele é capaz de criar sua realidade, bem como sua relação com o mundo.

O processo da construção dessa consciência, para Marx e Engels (1986), parte, inicialmente, das condições materiais, ou seja, da vida real.

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direita de seu comportamento material [...] São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar (MARX; ENGELS, 1986, p. 20).

Os autores partem da compreensão de que o homem é considerado ser real, isto é, produz-se materialmente através do trabalho, sob forma exclusivamente humana, como fundamento da vida real. Essa afirmação inverte a ideia de que a consciência antecede a vida real, pois, ao dizer que “são os homens que produzem suas representações”, Marx e Engels (1986) afirmam que essas representações partem de homens reais, vivos, condicionados a um

“determinado desenvolvimento de suas forças produtivas”. As relações que esses homens estabelecem são, pois, fundamentais para a construção dessa consciência.

Na obra “*O Capital*”, Marx (1989, p. 326) acentua que “O trabalho é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza [...]”. O homem aqui é compreendido como um ser naturalizado socialmente, que age sobre a natureza mediante o processo de trabalho, por meio do qual também se modifica, faz-se homem, humaniza-se. O autor afirma que, “[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1989, p. 327).

É, portanto, a partir do trabalho que o ser humano se faz diferente na natureza. Marx afirma (2004, p. 7) que, enquanto “[...] as abelhas e as formigas produzirão por séculos exatamente da mesma forma que produzem hoje, os homens interagem com a natureza de forma totalmente diferente, porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática”. Para o autor, essa capacidade de planejar antes de objetivar é fundamental para distinguir o homem dos animais.

Na obra “*Ideologia Alemã*”, Marx e Engels (1986) afirmam que a ideologia surgiu no instante em que a divisão social do trabalho separou o trabalho material ou manual do trabalho intelectual. A divisão do trabalho social se tornou completa com a ruptura da consciência da práxis existente. Dessa forma, nasceu a ideologia.

Tratando da divisão social do trabalho, Chauí (2004) observa:

A divisão social do trabalho torna-se completa quando o trabalho material e o espiritual se separam. Somente com essa divisão “a consciência pode *realmente* imaginar ser diferente da consciência da práxis existente, representar algo, sem representar *algo real* [...] nasce agora a ideologia (CHAUÍ, 2004, p. 26).

A autora explica que a ideologia nasce porque a divisão entre o trabalho manual e o intelectual determina a ruptura da consciência e da práxis existente. O conceito de práxis representa um elemento central da filosofia marxista, visto que exprime o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural como social. A teoria é práxis, isto é, luta social de classes.

Na obra “*O que é ideologia*”, Chauí (2004) reflete que

A dialética é materialista porque seu motor não é o trabalho do Espírito, mas o trabalho material propriamente dito: o trabalho como relação dos homens com a Natureza, para negar as coisas naturais enquanto naturais, transformando-as em coisas humanizadas ou culturais, produtos do trabalho. Mas o que interessa realmente à dialética materialista não é a simples relação dos homens com a Natureza através (pela mediação) do trabalho. O que interessa é a divisão social do

trabalho e, portanto, a relação entre os próprios homens através do trabalho dividido. Essa divisão começa no trabalho sexual de procriação, prossegue na divisão de tarefas no interior da família, continua como divisão entre pastoreiro e agricultura e entre estes e o comércio, caminha separando proprietários das condições do trabalho e trabalhadores avançam como separação entre cidade e campo e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essas formas da divisão social do trabalho, ao mesmo tempo em que determinam a divisão entre proprietários e não proprietários entre trabalhadores e pensadores, determinam-na formação das classes sociais e, finalmente, a separação entre sociedade e política, isto é, entre instituições e o Estado (CHAUÍ, 2004, p. 21).

Nessa passagem, a autora afirma que a dialética materialista compreende a sociedade através das relações estabelecidas entre a natureza humana e o modo de trabalho e produção, que propiciam a satisfação das necessidades de subsistência humana. Chauí (2004) enfatiza que o que realmente interessa na dialética materialista é a divisão social do trabalho, ou melhor, a relação entre os próprios homens através do trabalho dividido.

Ainda sobre o materialismo histórico dialético, Chauí (1980) complementa que,

[...] em termos do materialismo histórico e dialético é impossível compreender a origem da função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que essa não seja percebida como tal pelos dominados (CHAUÍ, 1980, p. 33).

A classe dominante, segundo Chauí (1980), tem o intuito de fazer suas ideias aparecerem, e de serem entendidas como interesse geral ou comum a todos os indivíduos. Porém, na realidade, a intenção dessa classe é reforçar seus próprios interesses.

O fundamento da ideologia, para Chauí (1980), consiste em ocultar a existência da luta de classes.

Dissemos que a ideologia é resultado da luta de classes e que tem por função esconder a existência dessa luta. Podemos acrescentar que o poder ou a eficácia da ideologia aumentam quanto maior for sua capacidade para ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes. A divisão social do trabalho, ao separar os homens em proprietários e não-proprietários, dá aos primeiros poder sobre os segundos. Estes são explorados economicamente e dominados politicamente. Estamos diante de classes sociais e da dominação de uma classe por outra. Ora, a classe que explora economicamente só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente e, portanto, se dispuser de instrumentos para essa dominação. Esses instrumentos são dois: o Estado e a ideologia (CHAUÍ, 1980, p. 82).

A autora assegura que ideologia serve como instrumento da classe dominante, que tem a finalidade de apresentar seus próprios interesses como sendo universais, de toda a sociedade. Entretanto, essa ideologia oculta a realidade econômica e política.

Assim sendo, é preciso sublinhar que a classe dominante acaba cumprindo a função de ideologia ao repassar uma ideia forjada. Ela age intencionalmente quando naturaliza as relações de dominação e exploração vigentes, mediante um sistema de ideias que representam determinados processos históricos, passíveis de universalização; bem como por meio da proposição de projetos políticos particulares como sendo universais.

Nos *“Cadernos do Cárcere”*, aparece a preocupação de Gramsci (2011) em relação ao desvendamento da historicidade das ideologias. Simionatto (2011) explica que, no pensamento gramsciano, a ideologia

[...] é algo que se objetiva na realidade social, histórica e concreta. Gramsci rompe com a tradição marxista que a concebe como “falsa consciência”, já que, a seu ver, a ideologia tem um peso decisivo na organização da vida social e se torna força material quando ganha a consciência das massas. Em outros termos, ela é socialmente verdadeira quando incide diretamente sobre a vida na sua concretude (SIMIONATTO, 2011, p. 75-76).

De acordo com o autor, em Gramsci, a ideologia assume um novo conceito, diferente da concepção marxista, que a concebe como ilusão, falsa consciência. Para Gramsci (2011), a ideologia tem um peso decisivo na organização da vida social, pois se realiza concreta e historicamente, o que resulta no movimento da estrutura social.

Recuperando a fonte marxiana, Gramsci (2011) reconhece que as ideologias que se expressam historicamente através de comportamentos sociais derivam, em última análise, dos movimentos da estrutura. Assim, o autor distingue dois tipos de ideologia, que são apresentados por Simionatto (2011), quais sejam:

a) ideologias de pequenos grupos, de breve duração e que pouco interferem na ação humana; b) ideologias orgânicas, que possuem maior expressividade no movimento histórico-social e, portanto, podem possibilitar o encaminhamento de processos revolucionários ou conservadores por parte de grupos e classes sociais (SIMIONATTO, 2011, p. 75-76).

Nesse contexto, Gramsci apresenta duas formas de ideologia. O primeiro tipo são as pequenas ou voluntaristas. Elas são “arbitrárias” e apenas criam movimentos restritos, polêmicas individuais sem longa duração. Sendo assim, elas não apresentam soluções para os problemas trazidos pela história. Já as denominadas ideologias “orgânicas” são necessárias, pois, “[...] organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc” (GRAMSCI, 2011, p. 237). Essa ideologia pode ser encontrada em todos os níveis sociais: econômico, político, científico e artístico.

Na compreensão de Gramsci (1981),

Para filosofia da práxis as ideologias não são de modo algum arbitrarias; elas são fatos históricos reais que devem ser combatidos e denunciados em sua natureza de instrumento de domínio, não por razões de moralidade etc., mas, precisamente por razões de luta política, para tornar intelectualmente independentes os governantes dos governados, para destruir uma hegemonia e criar outra. Para Gramsci, a própria filosofia da práxis é uma superestrutura, ou seja, é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devir (GRAMSCI, 1981, p. 269-270).

A filosofia da práxis, no pensamento Gramsciano, apresenta-se como uma filosofia integral e original que marcou o início de uma nova fase histórica, bem como o desenvolvimento mundial do pensamento, visto que superou o idealismo (visão teológica e especulativa).

Quanto ao materialismo tradicional, o marxismo significou um salto em relação às outras concepções filosóficas, e, justamente por superá-las, a filosofia marxista se reveste de originalidade, apresentando-se como uma nova maneira de pensar o real. “A filosofia da práxis, portanto, afirma a unidade entre a teoria e prática; trata-se de uma filosofia que se engendra no processo histórico, como expressão necessária de uma determinada ação histórica” (SIMIONATTO, 2011, p. 79).

No entender de Gramsci (2011), o marxismo não é apenas um método, mas uma filosofia, uma concepção de realidade, de historicismo absoluto. Em outros termos, falar de historicismo significa aprofundar o sentido da historicidade e da totalidade. Entretanto, as ideologias não nascem do voluntarismo dos homens, mas decorrem da historicidade que envolve o surgimento do conhecimento.

Outro ponto de partida da ideologia encontrado em Gramsci (2011) é o senso comum utilizado pelas classes dominantes para cristalizar a passividade popular das classes subalternas, que incorporam as ideologias dominantes como únicas. A classe dominante impõe sua ideologia, fazendo com que as massas populares acreditem na realidade como justa. Dessa maneira, elas não se organizam, tampouco assimilam a verdadeira realidade da concepção de mundo (dominação e exploração).

Sendo assim, as massas nunca podem desvendar a incoerência existente na sociedade. É, portanto, no “[...] terreno ideológico que se produzem e se mantêm, em função da divisão da sociedade em classes antagônicas, as resistências os impulsos de unificação da consciência humana” (SIMIONATTO, 2011, p. 81).

Ainda em Gramsci, encontra-se outro traço importante, que é a “hegemonia”². Anteriormente, o termo havia sido utilizado por outros pensadores do marxismo (Bukharin, Lênin e Stalin). Ademais, Gramsci apresenta um conceito de hegemonia voltado para pensar as relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo encontrado na tradição.

De acordo com Gruppi (1978),

[...] o conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer (GRUPPI, 1978, p. 3).

A hegemonia ocupa dimensão de mundo, que abrange, em diferentes óticas, a estrutura econômica, a organização política da sociedade, o modo de pensar e conhecer as orientações ideológicas.

Vale esclarecer alguns pontos de aproximação entre hegemonia e ideologia. Embora seus conceitos sejam distintos, eles se articulam. Através da ideologia os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. Por outro lado, a hegemonia é capaz de fazer valer os interesses dominantes por meio do convencimento, da persuasão, da conquista, do consentimento por parte dos dominados.

Para Gramsci (2011), a ideologia não é algo arbitrário, mas se constitui de fatos históricos reais que estão presentes na arte, no Direito, na atividade econômica. Isso faz com que ela passe a ser uma condição essencial para a conquista da hegemonia das classes dominantes. Nesse sentido, ela é entendida como ferramenta de controle social.

1.2 A construção do conceito de Estado

1.2.1 O Estado burguês

O que os textos de autores como Nicolau Maquiavel (1513), Thomas Hobbes (1588), John Locke (1632), Jean Jacques Rousseau (1712) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770) dizem sobre a concepção de Estado podem ser total ou parcialmente distintos, de acordo com

² “[...] a palavra “hegemonia” deriva do verbo grego *ηγεμονεω* e quer dizer: guiar, conduzir, mandar, governar, ser chefe. Deste verbo deriva o substantivo *ηγεμονια*, que significa a ação de ir à frente, ser guia ou condutor. Uma outra provável raiz da palavra é o verbo *ηγεσθαι*, que igualmente significa conduzir, ser líder, ser guia, general, ou seja, ocupar a suprema direção do exército. Este verbo também gera o substantivo *ηγεμων* com o significado de ser condutor, guia ou o que detém a preponderância política e a direção militar” (JESUS, 1989, p. 31).

a *approach*³ teórico de cada autor.

Por assim ser, é importante esclarecer a abordagem de cada um desses autores sobre o tema Estado, assim como sentidos antagônicos e contradições existentes nos seus significados, conforme as premissas básicas de determinado contexto histórico e espacial. Esse movimento é fundamental para conhecer, interpretar e analisar as contribuições que envolvem o conceito de Estado.

O Estado, como fenômeno político, fez parte da reflexão de Nicolau Maquiavel, que o denomina de *stato* (Estado), fundamentado na obra “*O Príncipe*”, publicada em 1513. O Estado, para Maquiavel, não tem a função de assegurar a felicidade e a virtude, conforme a compreensão de Aristóteles. Também não é, como para os pensadores da Idade Média, uma preparação dos homens para o Reino de Deus. Para Maquiavel, o Estado tem suas próprias características: ele faz política, segue sua técnica e suas próprias leis (GRUPPI, 1996).

Para o pensador clássico Thomas Hobbes (1588), o Estado é natural, pertence a todos os homens, de forma que todos se encontram em condição de igualdade. Mas, quando esses homens, em seu Estado natural, passam a conviver em sociedade, esta se transforma em estado de guerra. Segundo Hobbes (1997, p. 108-109), “[...] o Estado de Natureza é o Estado de Guerra de todos contra todos e o homem é um lobo para o homem”.

A esse respeito, Maquiavel (2012) assinala que:

[...] os homens se destroem uns aos outros, eles percebem a necessidade de estabelecerem entre eles um acordo, um *contrato* [...] para construir um Estado que refreie os lobos, que impeça o desencadear-se dos egoísmos e a destruição mútua. Esse contrato cria um Estado absoluto, de poder absoluto (MAQUIAVEL, 2012, p. 12).

Nesse contexto, é preciso estabelecer regras, normas que, conseqüentemente, serão regidas por um contrato social. Assim, o Estado de poder absoluto e controlador é a solução para que o homem, movido por seus desejos individuais, não ataque o próprio homem.

Diferentemente de Hobbes, o filósofo e economista britânico John Locke critica o absolutismo, em prol do liberalismo. Para o autor, devem existir limites ao poder soberano, e o parlamento seria um canal legítimo de representação da sociedade.

É interessante assinalar que, em 1689, na Inglaterra, findava a Segunda Revolução “Gloriosa”, que marcou o conflito entre o absolutismo e o liberalismo (poder do rei e do parlamento) e a burguesia. O poder absolutista se tornava incômodo, pois barrava o avanço da burguesia mercantil. Esse conflito de interesses resultou na vitória do parlamento (legislativo)

³ Visão, enfoque sobre determinada prática, situação, problema.

sobre o absolutismo (real). Entende-se, assim, que a burguesia assumiu o poder político e passou a utilizá-lo conforme seus interesses econômicos.

O conceito do liberalismo, enquanto teoria política e econômica, surgiu a partir do século XVI e sua aplicação na prática política culminou com as revoluções burguesas: Revolução Gloriosa e Revolução Francesa. Essa última ocorreu em 1789 e pôs fim à monarquia na França, substituindo-a por governos provisórios e, posteriormente, por uma República. A perspectiva liberal moderna da cidadania apregoa que o bem-estar e a igualdade constituem pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da individualidade e da liberdade (AZEVEDO, 1997).

Para Locke, o homem é um ser racional, vivendo o direito natural, caracterizado pela paz, liberdade e igualdade, denominado Estado de natureza. “Locke observa que o homem no estado natural está plenamente livre, mas sente a necessidade de colocar limites à sua própria liberdade. Por quê? A fim de garantir a sua propriedade” (MAQUIAVEL, 2012, p. 13). Por propriedade privada, Locke entende a posse de bens móveis e imóveis. O fundamento da propriedade está no próprio homem, que adquire a propriedade pelo seu trabalho.

No filósofo, teórico político e autor contratualista Jean Jacques Rousseau (1712), encontra-se a concepção democrático-burguesa de Estado moderno, que pode ser vinculada às profundas transformações ocorridas principalmente nos séculos XV e XVI, quando teve início a superação do modo feudal e, logo, o surgimento do capitalismo mercantil.

Em Rousseau, o homem deve se constituir em sociedade, a qual nasce de um contrato social. O homem é preexistente e funda a sociedade através de um acordo, de um contrato.

O contrato só constitui a sociedade, a qual deve servir à plena expansão da personalidade do indivíduo. A sociedade, o povo, nunca podem perder sua soberania, a qual pertence ao povo e só ao povo. Por conseguinte, o povo nunca deve criar um Estado distinto ou separado de si mesmo. O único órgão soberano é a assembleia (Rousseau é o primeiro teórico da assembleia) é nesta é que se expressa a soberania. A assembleia, representando o povo, pode confiar para algumas pessoas determinadas tarefas administrativas, relativas à administração do Estado, podendo revogá-las a qualquer momento. Mas, o povo nunca perde a soberania, nunca transfere para um organismo estatal separado (MAQUIAVEL, 2012, p. 18).

Para o filósofo, garantir a segurança e o bem-estar da vida em sociedade seria possível por um contrato social, por meio do qual prevaleceria a soberania da sociedade, a soberania política da vontade coletiva. Rousseau “[...] considera a soberania produto da vontade geral e a caracteriza como sendo una, indivisível, inalienável e imprescritível” (CAMPOS, 2014, p. 62).

Alguns pensadores contratualistas, como Thomas Hobbes e John Locke, ao exporem

suas ideias sobre o Estado de natureza, defendem um Estado que se uniu por meio de um pacto ou contrato social, estabelecendo, entre os homens, regras legais para oportunizar o convívio social e a subordinação política.

Pensadores liberais, como Adam Smith e John Locke, sublinham que o Estado era visto como representante de uma coletividade social.

Hegel (e como vimos, Hobbes, Locke, Rousseau e Smith) tinha uma visão do Estado como responsável pela representação da “coletividade social”, acima dos interesses particulares e das classes assegurando que a competição entre os indivíduos e os grupos permanecessem em ordem, enquanto os interesses coletivos do “todo” social seriam preservados nas ações do próprio Estado (CARNOY, 1990, p. 66-67).

Hegel afirma a existência de um Estado perfeito, neutro, que representa o interesse particular de cada um e o interesse universal de todos. Em outras palavras, o Estado mantém o controle de todos os indivíduos.

Chauí (2004) comenta que

O Estado *aparece* como a realização do interesse geral (por isso Hegel dizia que o Estado era a universalidade da visão social), mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesse de toda a sociedade. O Estado não é um poder distinto da sociedade, que a ordena e regula para o interesse geral definido por ele próprio enquanto poder separado e acima das particularidades dos interesses de classe. Ele é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade. Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica. O Estado é uma comunidade ilusória. Isto não quer dizer que seja falso, mas sim que ele aparece como comunidade porque é assim percebido pelos sujeitos sociais. Estes precisam dessa figura unificada e unificadora para conseguirem tolerar a existência das divisões sociais, escondendo que tais divisões permanecem através do Estado. O Estado é a expressão política da sociedade civil enquanto dividida em classes. Não é, como imaginava Hegel, a superação das contradições, mas a vitória de uma parte da sociedade sobre as outras (CHAUÍ, 2004, p. 27).

Em Hegel, o Estado está a serviço do bem comum, representando o interesse geral, descrito como fundamento da sociedade civil e da família.

Hegel restabelece plenamente a distinção entre Estado e sociedade civil formulada pelos pensadores do século XVIII, mas põe o Estado como fundamento da sociedade civil e da família, e não vice-versa. Quer dizer que para Hegel, não há sociedade civil se não existir um Estado que construa, que acompanha e que integre suas partes; não existe povo se não existir o Estado, pois é o Estado que funda o povo e não o contrário (MAQUIAVEL, 2012, p. 24).

Apoiando-se no conceito de Hegel, a família (momento da individualidade) e a sociedade civil (momento da particularidade) são regidas pelo direito privado e pelo interesse

particular. Para o autor, a família tem por função satisfazer as necessidades primárias e preparar os indivíduos para uma vida social. Já a sociedade civil busca formas imediatas de apropriação para realizar seus desejos, como a posse e a propriedade.

Na tentativa de conhecer a crítica marxista ao Estado burguês, o próximo item é construído apoiado nas contribuições teóricas do marxismo.

1.2.2 A crítica marxista ao Estado burguês

Existem tratados volumosos que descrevem o Estado ao longo da história humana, absolutista, liberal, e apresentam elementos que o sustentam como instituição que atua por meio do poder, no sentido de representar os interesses da sociedade geral.

Marx e Engels, na obra *“Ideologia Alemã”*, especificamente no tema “Estado e classe dominante”, nas primeiras linhas, esclarecem que, pela primeira vez na história das ideias políticas, o Estado deixou de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade, e passou a ser o Estado dos interesses de determinada classe social, dominante.

Com a divisão do trabalho, dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado. Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação. Por consequência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas de políticas (MARX; ENGELS, 1986, p. 21).

Marx acredita que o Estado é instrumento de uma classe dominante, que é economicamente forte. Sendo assim, ele não representa o bem coletivo e não supera as contradições e os interesses universais, uma vez que a sociedade é dividida em duas classes: a burguesia (proprietários dos meios de produção) e os não proprietários (não possuidores dos meios de produção).

Nesse contexto de classes, despontam os conflitos e as contradições, que evidenciam duas ordens de interesses distintos. Frente a isso, Chauí (2004, p. 27) argumenta que “[...] é justamente desta contradição entre o interesse particular e o suposto interesse coletivo que este último toma, na qualidade de *Estado*, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais, ao mesmo tempo, na qualidade de comunidade ilusória”.

De acordo com a autora,

[...] o Estado *aparece* como a realização do interesse geral, mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. O Estado não é um poder distinto da sociedade, que a ordena e regula para o interesse geral definido por ele próprio enquanto poder separado e acima das particularidades dos interesses de classe. Ele é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade. Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existe na esfera econômica (CHAUÍ, 2004, p. 27).

Chauí (2004) tem uma compreensão de Estado que difere dos pensadores contratualistas. Para a autora, o Estado não se coloca como representante do bem coletivo e não supera as contradições e os interesses universais, mas reforça os interesses da classe dominante, no momento em que os preserva. Nesse entendimento, a autora expressa que o Estado aparece como um poder que não pertence a ninguém, mas atende aos anseios da classe dominante. Evidentemente, essa relação é reestabelecida continuamente, sendo sempre um movimento histórico entre as classes em diferentes épocas e lugares.

Chauí (2004) pondera sobre a suposta neutralidade do Estado defendida pelos liberais. Tendo o Estado a função de apaziguar conflitos, sua tendência de atender aos interesses econômicos, os da classe dominante, precisa ser demonstrada de forma impessoal. Na percepção da autora,

[...] o Estado não poderia realizar sua função apaziguadora e reguladora da sociedade (em benefício de uma classe) se aparecesse como realização de interesses particulares, ele precisa aparecer como uma forma muito especial de dominação: dominação impessoal e anônima, a dominação exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito Civil (CHAUÍ, 2004, p. 27).

O Estado, para Chauí (2004), aparenta ser um mecanismo impessoal, que age de acordo com leis, regras e normas, de maneira a atender a todos igualmente, sem distinção de classes. Nessa perspectiva, o Estado aparece com a função de apaziguar e regular a sociedade. Mas, na verdade, ele não é defensor do interesse universal, mas representa o interesse de uma classe, a dominante, que é tomada de interesses particulares.

Gruppi (1996, p. 31) declara que o “Estado é a expressão da dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político, um momento de mediação”. Embora tenham tomado formas diversas, os Estados possuem características comuns, e têm por funções mínimas: o *poder coercitivo*, que exige o monopólio da força física; o *poder jurisdicional*, que dá autoridade para fazer as leis, para aplicá-las e para julgar; e o poder de impor tributos. Para Bobbio (1987), esses três aspectos constituem o núcleo mínimo de todo Estado.

Engels, na obra “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*”, publicada em 1894, apresenta uma análise teórica sobre o Estado em geral, e estabelece um conceito aplicável à análise de todas as sociedades divididas em classes. A propósito do nascimento do Estado, Engels (1985) escreve:

O Estado nasceu da necessidade de conter antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o Estado moderno representativo é o instrumento de que serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 1985, p. 193).

Engels (1985) mostra a correlação existente entre o modo de produção, a classe social e o Estado. Nesse processo, compreende-se que o Estado nasceu em meio aos conflitos dessas classes, e tem a função de amenizar, equilibrar esses conflitos, embora historicamente e dialeticamente essa ideia seja controversa. O Estado age ao contrário dos interesses universais. Ele é capaz de valer dos interesses econômicos da classe mais forte, controladora do poder e detentora dos meios de produção, para a exploração da classe dominada.

A exploração entre as classes sociais se faz presente desde a antiguidade, sendo ora velada, ora evidente. Essa realidade foi assinalada por Marx e Engels na obra “*Manifesto Comunista*”, na qual dizem que, “[...] em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal [...]” (MARX; ENGELS, 1998, p. 42).

Nota-se que, independente da classe social de cada época - escravista (senhor “dono” dos escravos), feudal (senhores e servos) ou capitalista (propriedade privada da burguesia e trabalho assalariado) - verifica-se a desigualdade de classes, cada vez mais presente na sociedade que se divide entre ricos e pobres.

Gruppi (1996) elucida que

O Estado é então a expressão da dominação de classe, é a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes, de manter determinados equilíbrios entre as classes em conformidade com a correlação de forças existentes, a fim de que a luta de classes não se torne dilacerante (GRUPPI, 1996, p. 31).

No entendimento do autor, o Estado é um instrumento de repressão e controle. Desse modo, tem função de manter o equilíbrio dos conflitos das classes antagônicas, trabalhadores

e capitalistas, que estão entrelaçadas pelos seus próprios interesses. Gruppi (1996, p. 30) reforça que “O Estado é o resultado de um processo pelo qual a classe economicamente mais forte, isto é, a que detém os meios de produção decisivos nessa determinada sociedade”. Sabe-se que, na sociedade capitalista, a classe que detém os meios de produção é a burguesia.

O Estado, para Marx, “[...] é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legaliza e consolida esta opressão, moderando o conflito das classes” (LENIN, 2011, p. 38). Nessa linha de pensamento, não há como conceber o Estado como um aparelho neutro e estático de mediação de conflitos. Ele é um instrumento de dominação que nasce da necessidade de criar um forte mecanismo de submissão das classes exploradas.

Marx trata o Estado como

[...] instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes, mas profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio da dominação de classe (CARNOY, 1990, p. 67).

Carnoy (1990), ao escrever sobre a concepção de Marx sobre o Estado, mostra que ele emerge das relações de produção. O Estado não representa o bem comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. Ele não é o representante da coletividade em geral, e não está acima dos interesses particulares e de classe.

Já os defensores do Estado burguês expressam que o Estado deve garantir a liberdade, a igualdade e a propriedade privada, entendendo-se que esses princípios asseguram o bem-estar da coletividade. Marx e Engels têm uma compreensão contrária. Para eles, o Estado não pode ser provedor do bem-comum, pois defende a propriedade privada, tornando possível a exploração, pela minoria, dos meios de produção sobre os não proprietários. Dessa forma, há o favorecimento da conservação dos interesses particulares como uma ferramenta universal. Em Marx, o Estado não apresenta o interesse geral, mas sim o da propriedade privada (MARX; ENGELS, 1987).

Gramsci traz importantes contribuições acerca do Estado, as quais são interpretadas por Bobbio (1982), que afirma:

[...] Estado não é o fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesse universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por essa e, portanto, a essa subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que é subjacente [...] os quatro temas fundamentais do Estado instrumental, particular, subordinado, transitório

(BOBBIO, 1982, p. 23).

Gramsci aponta duas particularidades sobre o conceito de Estado: a “teoria restrita do Estado” e a “teoria do Estado em sentido amplo”. A primeira significa a repressão, que caracteriza a dominação por meio da coerção. A segunda significa exercer o domínio buscando o poder de convencimento, o que não elimina a força e a coerção.

Com base nessa segunda definição, Gramsci propõe um novo olhar para o Estado, o que se trata de um conceito “ampliado”. As concepções teóricas de Gramsci desenvolvidas sobre o Estado apoiam-se na concepção de Marx. Ele elimina os pressupostos de sua teoria de Estado, mas apenas enriquece a concepção marxista. Marx afirma que o Estado age nos processos de produção e na formação econômica e social, enquanto em Gramsci o Estado se incorpora nas esferas social, política e econômica, no âmbito do sistema capitalista.

Gramsci, ao identificar um Estado em sentido amplo, apresenta-o em duas esferas fundamentais e distintas no interior da superestrutura⁴, sendo: a sociedade política (Estado de sentido restrito ou Estado-coerção) e a sociedade civil (Estado ético). Ambos compõem segmentos distintos. Contudo, atuam com o mesmo objetivo, o de manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica. A sociedade política é entendida enquanto governo (Estado de sentido restrito ou Estado-coerção), “[...] que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial militar”. E a sociedade civil (Estado ético) é formada pelo “[...] conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias” (COUTINHO, 1981, p. 91).

De acordo com Gramsci, o equilíbrio entre a sociedade civil e a sociedade política seria dado pela hegemonia de um determinado grupo social sobre toda a sociedade. Essa hegemonia seria exercida pelas “organizações ditas privadas”, como igrejas, sindicatos, escolas, partidos políticos, organizações profissionais e organizações culturais (revistas, jornais, meios de comunicação de massa, e outros). “Não há hegemonia ou direção político-ideológica se não existirem as organizações que compõem a que aponta uma particularidade da sociedade civil e se os interesses desta última não estiverem representados no Estado e influenciando a formulação de políticas públicas” (COUTINHO, 1989, p. 89).

Gramsci estudou e utilizou o conceito de hegemonia para explicar os fenômenos da superestrutura política e cultura. Ele buscou explicar como as classes dominantes estabelecem e mantêm sua dominação. Para o autor, a dominação de uma classe não se realiza somente

⁴ “É formado pela sociedade civil e sociedade política”. LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário gramsciano* (1926-1937). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 753.

pela força ou coerção, mas pelo modo de obter o consenso ativo de aliados e classes subordinadas em relação à liderança moral e intelectual exercida por uma classe (governantes e governados).

Tendo em vista o pensamento gramsciano, Coutinho (2006, p. 182) afirma que “[...] hegemonia é um modo de obter o consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes”. Hegemonia e consenso são conceitos muito utilizados por Gramsci para entender e explicar a atuação do Estado e suas estratégias de dominação. Nessa perspectiva, Chauí afirma que “[...] esse fenômeno de manutenção das ideias dominantes mesmo quando se está lutando contra a classe dominante é o aspecto fundamental daquilo que Gramsci denomina de hegemonia, ou o poder espiritual da classe dominante [...]” (CHAUÍ, 1980, p. 37).

1.3 Novas formas de organização do Estado contemporâneo: do mundo para o Brasil

Os impactos ocorridos nas duas grandes Guerras Mundiais abriram espaço para um novo papel de Estado. No final do século XIX, os países europeus começaram a fazer alianças políticas e militares. Ressentimentos nacionalistas e as rivalidades econômicas eram pontos de conflitos. De um lado, havia a Tríplice Aliança, formada por Alemanha, Austria-Húngria e Itália, potências centrais; e, do outro lado, havia a Tríplice Entente, formada em 1907 com a participação da França, Rússia e do Reino Unido.

O século XX foi pautado, inicialmente, por discórdia entre as principais nações econômicas europeias na ocasião, que eram França e Alemanha. É importante ressaltar que a Primeira Guerra Mundial, que ocorreu de 1914 a 1918, foi movida pela disputa colonial entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Houve uma disputa mercantil na qual os países industrializados buscavam novos mercados para a venda de seus produtos (NUNES, 2011).

Nas décadas posteriores, surgiram novos conflitos ideológicos, políticos e econômicos, resultando na Segunda Guerra Mundial, que transcorreu de 1939 a 1945. Na Alemanha, o líder político Adolf Hitler soube despertar o sentimento de revolta que existia no povo alemão, apelando para um forte sentimento nacionalista que fortaleceu o Estado Nazista.

O marco inicial da Segunda Guerra ocorreu no ano de 1939, quando o exército alemão invadiu a Polônia, e, imediatamente, a França e a Inglaterra declararam guerra à Alemanha. De acordo com a política de alianças militares existentes na época, formaram-se dois grupos: Aliados (liderados por Inglaterra, URSS França e Estados Unidos) e Eixo (Alemanha, Itália e Japão). O conflito teve como resultado a vitória dos aliados (NUNES, 2011).

Após a Segunda Guerra Mundial, as ideias liberais das classes dirigentes perderam o enfoque central no modelo de Estado, o que abriu espaço para o pensamento keynesiano, que se tornou hegemônico. Foi exatamente no contexto do pós-guerra, caracterizado por um rápido crescimento econômico forte e estável, sem apresentar oscilações das atividades econômicas, que emergiu uma nova demanda social, o bem-estar. Isso demandou do Estado uma atuação diferenciada, colocando-o como agente da promoção de bem-estar e da defesa social.

Os Estados do bem-estar (ou assistenciais), que também são conhecidos por sua denominação em inglês, *Welfare States*, são definidos como “Estados que garantem tipos mínimos de renda, alimentação, educação, saúde, habitação, garantindo condições mínimas de existência e dignidade a todos os cidadãos, não como caridade, mas como direito político” (BOBBIO, 1998, p. 416).

Sobre o Estado de Bem-Estar Social, Frigotto (2010b) explica que,

[...] após a Segunda Guerra Mundial, ganha força a ideia de Estado de Bem-Estar Social. O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas como ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro-desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc (FRIGOTTO, 2010b, p. 75).

O autor parte da premissa de que o Estado de Bem-Estar Social se constitui de políticas de caráter social e econômico, sendo baseado nos direitos sociais do ser humano, como estabilidade no emprego, políticas de renda como previdência social, direito à educação e saúde. Enfim, tratam-se de políticas que garantem a subsistência da população.

Nos dizeres de Keynes (1985),

[...] a ação do Estado, através da política econômica, é um ingrediente básico do bom funcionamento do sistema capitalista. Ou seja, o ativismo do Estado é um complemento indispensável ao funcionamento dos mercados para se obter o máximo nível de emprego possível e, portanto, maximizar o nível de bem-estar da coletividade (KEYNES, 1985, p. 20).

Percebe-se que o autor concebe um Estado cuja lógica é intervir na economia, buscando fortemente o desenvolvimento social, que visa a equilibrar os níveis de emprego e produção, centrados no bem-estar dos indivíduos. Esse modelo de Estado de bem-estar social apresenta as características de garantias de renda universais, políticas ativas de emprego e prestação de serviços desenvolvidos, o que ocasiona uma extensa rede de segurança contra os riscos sociais (ESPING - ANDERSEN, 2002).

No Brasil, especificamente na Era Vargas, o Estado adotava medidas intervencionistas no plano econômico. Conforme Coutinho (2006),

É depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o modo de produção especificamente capitalista, ou seja, indústria [...] o principal protagonista de nossa industrialização foi, desse modo, o próprio Estado, não só por meio de políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, mas também mediante a criação direta de empresas estatais, sobretudo nos setores energético e siderúrgico (COUTINHO, 2006, p. 176).

O Estado revelava um acelerado crescimento industrial que buscava o desenvolvimento do país. Esse panorama abriu espaço para a criação das primeiras entidades estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional, a Fábrica Nacional de Motores, a Companhia Vale do Rio Doce e a Companhia Hidrelétrica de São Francisco.

Todavia, cabe registrar que, até os anos 1930, o modo de produção industrial estava organizado na perspectiva Taylorista⁵ de produção massificada e fragmentada. O modelo Fordista veio a se consolidar depois de 1930, no âmbito do Estado regulador de Keynes, também conhecido como Estado de Bem-Estar Social.

O sistema taylorista/fordista de organização expandiu-se nas economias capitalistas centrais durante as duas guerras mundiais, após o que foi difundido internacionalmente no longo ciclo de crescimento econômico, fundado na produção e no [...] consumo de massa, que se seguiu. Nos países capitalistas, centrais e periféricos, o sistema de produção em larga escala de produtos padronizados fordista articulou-se aos estados de bem-estar social e à constituição dos grandes sindicatos de trabalhadores (PINTO, 2010, p. 49).

O fordismo⁶ se fundamenta em ganhos de produtividade por meio de um processo mecanizado de produção baseado em linhas de montagem em série. Suas tarefas são parceladas e repetitivas, alienando o trabalhador.

Outra questão a ser abordada nesse contexto é o sistema econômico. Com a Revolução

⁵ Taylorismo consiste num sistema de organização industrial desenvolvido por Frederick Taylor, economista e engenheiro mecânico. O principal objetivo desta técnica é otimizar as tarefas desempenhadas nas empresas, através da organização e divisão de funções dos trabalhadores. Também conhecido como Administração Científica, o método desenvolvido por Taylor (1856 – 1915) foi criado no final do século XIX, e visa aumentar a eficiência operacional nas empresas. As ideias básicas que fundamentam a teoria de Taylor foram publicadas. (PINTO, G. A. *A Organização de trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010).

⁶ Fordismo é um termo que se refere ao modelo de produção em massa de um produto, ou seja, ao sistema das linhas de produção. O Fordismo foi criado pelo norte-americano Henry Ford, em 1914, revolucionando o mercado automobilístico e industrial da época. O objetivo do empresário Henry Ford era criar um método que reduzisse ao máximo os custos de produção da sua fábrica de automóveis, consequentemente barateando os veículos para a venda, atingindo um maior número de consumidores. (PINTO, G. A. *A Organização de trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010).

de 1930, a economia brasileira começou a vivenciar uma nova fase econômica. Passou-se de agricultura exportadora para as atividades industriais, o que ocasionou profundas transformações econômicas e sociais no país. Getúlio Vargas propunha uma política baseada na ampliação do mercado interno, acionando os mecanismos de expansão industrial do país, o que significava adotar a tese nacionalista do desenvolvimento da economia.

Nessa direção, o desenvolvimentismo é entendido como ideologia.

[...] entendemos por desenvolvimentismo [...] a ideologia de transformação da sociedade brasileira definida pelo projeto econômico que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: (a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimentismo brasileiro; (b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional no Brasil através das forças espontâneas de mercado; por isso, é necessário que o Estado a planeje; (c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e (d) o estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada for insuficiente (BIELSCHOWSKY, 1988, p. 7).

Para o autor, de 1930 e 1964, o desenvolvimentismo exerceu uma influência ideológica e política no pensamento econômico brasileiro. A linguagem do desenvolvimentismo estava atrelada às políticas de investimento e ao crescimento em ritmo acelerado, que passaram a predominar no país. Conduzida pela ideologia desenvolvimentista, a industrialização seria o caminho para acelerar o crescimento econômico e superar o subdesenvolvimento brasileiro, e passou a ser vista como suficiente para promover o bem-estar-social. De acordo com Bielschowsky (1988, p. 33), “[...] O desenvolvimentismo é o projeto de superação do subdesenvolvimento através da industrialização integral, por meio, de planejamento e decidido apoio estatal”.

Os anos 1950 e 1960 foram marcados pela estruturação política, econômica e social, com base na visão de desenvolvimentismo⁷. Castelo (2012) afirma que,

Todavia, o auge do desenvolvimentismo ocorreu nos anos 1950-60. Nesse período, o modelo desenvolvimentista aprofundou-se com a implementação do capital financeiro no Brasil. O desembarque das multinacionais durante o governo JK, que então investiram nos setores de bens de consumo duráveis, e o início da construção do setor de bens de capital e da indústria de base com vultosos aportes estatais no governo Vargas, são constitutivos dessa fase do desenvolvimento capitalista

⁷ Fonseca (2014) entende o desenvolvimentismo como política econômica formulada e/ou executada, de forma deliberada, por governos (nacionais ou subnacionais) para, através do crescimento da produção e da produtividade, sob a liderança do setor industrial, transformar a sociedade com vistas a alcançar fins desejáveis, destacadamente a superação de seus problemas econômicos e sociais, dentro dos marcos institucionais do sistema capitalista (CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.112. Ano XXXII, p. 613-636, out./dez.2012).

brasileiro (CASTELO, 2012, p. 620).

Castelo (2012) mapeia o campo histórico e político de grandes transformações em relação ao desenvolvimentismo no Brasil, que tiveram início no período de 1930 a 1944, e que se manifestaram por meio da diversificação da economia em um curto espaço de tempo. O país viveu a transição de uma economia agroexportadora, baseada na importação de bens industrializados e exportação da produção agrícola, para uma economia industrializada, que se desenvolveu por meio do processo de substituição de importações de alguns bens duráveis de consumo e de capital.

1.3.1 Do neoliberalismo ao “novo” social desenvolvimentismo

O neoliberalismo pode ser identificado na obra de Friedrich Hayek, *“O Caminho da Servidão”* (1944). O autor propõe a teoria de organização de Estado, que denominava de “Estado Neoliberal”, contrapondo-se ao Estado intervencionista e de bem-estar social keynesiano.

Na década de 1970, as políticas neoliberais ganharam importância e passaram a ser praticadas em alguns governos estratégicos, como o do General Pinochet, no Chile, em 1973; o de Margareth Thatcher, na Inglaterra, em 1979; e o de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1980.

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1996, p. 10).

Esse processo de efetivação do neoliberalismo não ocorreu de forma linear, tampouco automática. Foram diversas alternativas que levaram a sua efetivação. Sabe-se que o neoliberalismo se constitui, basicamente, na desregulação da economia, mínima intervenção estatal, privatização, incentivo à competição e obtenção de lucros.

Gentili (1995) esclarece que o

Neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica

para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70. O (s) neoliberalismo (s) expressa (m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILI, 1995, p. 230).

A adoção das ideias neoliberais foi disseminada na década de 1970. Com a crise do capitalismo avançado, “[...] o fracasso econômico da aplicação das teses do Estado mínimo, desregulamentação, privatização e instauração da liberdade pura do mercado ideário neoliberal espalhou-se no mundo como uma praga” (BIANCHETTI, 2001, p.11). Nessa formulação, o neoliberalismo fez surgir uma nova redefinição do papel do Estado, que se consolidou como regulador.

O neoliberalismo se consolidou como estratégia político-econômica neoliberal na sociedade brasileira nos anos 1990. Seu ponto central era a privatização das empresas estatais, o que contribuiu para o processo de precarização das políticas sociais. Os neoliberais se preocupam, primordialmente, a fazer reformas orientadas para o sistema de mercado, fórmula essencial da economia neoliberal.

Importa assinalar que, no entendimento de Bielschowsky (1988),

Um estudo detalhado da evolução ideológica brasileira no campo da economia nos anos 1990 [...] possivelmente encontrará rápida ascensão da ideologia neoliberal, em especial na “mídia” e no mundo das finanças. Talvez, surpreenda-se com o fato de que, curiosamente, as duas principais formas de liberalização do marco regulatório da economia brasileira, a comercial e a financeira, foram anteriores ao amadurecimento do neoliberalismo no plano ideológico já que ocorreram durante o confuso contexto da alta inflação, quando o neoliberalismo ainda amadurecia no país, nos primeiros anos da década de 1990. É provável que identifique, também a conquista de uma hegemonia da ideologia neoliberal no curto período de 1995 – 1998 – entre os efeitos das crises asiática, russa, brasileira e argentina – em que o Congresso brasileiro recebia um “rolo compressor” político e ideológico para aprovação de reformas, destacando-se a privatização de grandes empresas estatais (BIELSCHOWSKY, 1988, p. 119).

O autor acrescenta que a hegemonia da ideologia neoliberal pode ser explicada por meio da desregulamentação financeira que esteve presente no Brasil e em muitos governos dos países da América Latina, com Salinas (México), Menen (Argentina), Carlos Andrés Perez (Venezuela) e Fujimori (Peru), os quais, por um período, conseguiram impor os discursos da hegemonia ideológica neoliberal.

A ideologia neoliberal se configura como um elemento que domina o cenário econômico, político e mundial. Trata-se de uma fase que exalta o mercado, a concorrência, a iniciativa privada, e tem como essência a defesa dos interesses corporativos, setoriais e privatistas das empresas estatais. É nesse contexto histórico que a hegemonia ideológica

neoliberal impera no discurso das transformações rumo ao desenvolvimento capitalista. Mas, contraditoriamente, o neoliberalismo faz um movimento que amplia as desigualdades econômicas e sociais.

No contexto do neoliberalismo incipiente, especificamente em 1989, houve a retomada das eleições diretas para presidente da República no Brasil, após quase três décadas. Os eleitores voltaram às urnas por meio do processo democrático, e elegeram para presidente Fernando Collor de Mello. Na ocasião, o quadro econômico do Brasil apresentava altíssima inflação e incertezas no mercado. Com isso, o neoliberalismo passou a ter centralidade no conjunto das reformas econômicas empreendidas pelo presidente eleito, mesmo que por um breve período.

Após dois anos de governo, em 1992, o presidente Fernando Collor de Mello foi afastado por um processo de impeachment, sendo sucedido pelo vice-presidente da República, Itamar Franco, que permaneceu no cargo até o fim do mandato, em 1994.

Em 1995, com a chegada do ex-ministro da Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), à presidência, o neoliberalismo se recompôs. Com o Plano Real⁸, FHC conseguiu baixar e manter a inflação em níveis aceitáveis, estabilizando a economia. Esse governo teve forte aproximação com o ideário neoliberal, manifesto na propagação da estratégia de privatizações de instituições públicas e, também, no aumento de poder das instituições privadas. O então presidente adotou um Estado capaz de “gerenciar” as políticas públicas sociais, e não um Estado “assistencialista”.

Essa concepção vigorosa do neoliberalismo “[...] questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal, menos Estado e mais Mercado” (AZEVEDO, 1997, p. 11). Durante o governo de FHC, foi notória a caracterização de um Estado mínimo e uma concepção neoliberal fortemente desenvolvida.

Chauí (2013) analisa que os governos de Fernando Collor de Melo e FHC tornaram o modelo neoliberal hegemônico ao realizarem a reforma e modernização do Estado. Ambos adotaram o neoliberalismo como princípio definidor da ação estatal (CHAUÍ, 2013).

Mas o Brasil entrou em uma recessão no governo FHC, da qual apenas conseguiu sair no governo Lula (2003-2010), com a recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares de baixa renda, sobretudo nas áreas de alimentação, saúde, educação e moradia.

⁸ O Plano Real foi desenvolvido como um plano de estabilização econômica, elaborado pela equipe do Ministério da Fazenda na gestão de Fernando Henrique Cardoso (Ministro da Fazenda) durante o governo Itamar Franco. O objetivo desse plano foi controlar a hiperinflação para pôr fim quase três décadas de inflação elevada, o que implicou na substituição da antiga moeda pelo Real, a partir de 1 de julho 1994.

Torna-se necessário entender que o governo Lula veio na contramão dos governos anteriores. Sua trajetória como líder sindical lhe permitiu realizar diversos movimentos a favor da classe trabalhadora. Assim, a sua chegada à presidência transmitia ao povo brasileiro a esperança e compromisso com as grandes massas populares.

O governo Lula priorizou as políticas sociais como eixo principal, e implantou programas de distribuição de renda, contenção da inflação, aumento dos recursos para o financiamento da casa própria, e promoveu a geração de empregos com carteira assinada. Entretanto, para Coutinho (2006), tudo isso não anula a presença de marcas do neoliberalismo em sua gestão.

Na visão de Mercadante (2010), os desdobramentos das políticas econômicas e sociais do governo Lula provocaram profundas modificações, período que representa nítido progresso social, pois houve

[...] crescimento econômico sustentado, com uma taxa média de expansão do Produto Interno Bruto (PIB) que é quase o dobro da média histórica das últimas décadas, além da rápida retomada do crescimento após a interrupção momentânea causada pela crise econômica e financeira global; estabilidade econômica, com uma inflação média dentro dos limites estabelecidos pelo sistema de metas e inferior à do período do governo FHC; distribuidores de renda, com os melhores indicadores de todos os 60 anos da história do IBGE, com destaque para o fato de que 20 milhões de pessoas saíram da condição de pobreza (MERCADANTE, 2010, p. 14-15).

Nessa passagem, o autor aponta o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), controle da inflação e a queda do número de pessoas vivendo na extrema pobreza no Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas medidas refletem no desenvolvimento com distribuição de renda e inclusão social, redução das desigualdades econômicas e sociais, e, conseqüentemente, na estabilidade econômica.

Ao analisar a organização/modelo de Estado adotado no governo Lula, Castelo (2012) afirma que:

A partir do segundo mandato do governo Lula (2007-10), com o aumento das taxas de crescimento econômico e tímida melhora de alguns indicadores sociais a ideologia desenvolvimentista voltou repaginada à cena – acoplada dos prefixos “novo” e “social”, - e tornou-se o tema da moda no Brasil. [...]. Segundo o bloco ideológico novo desenvolvimentista, o Brasil viveria uma etapa do desenvolvimento capitalista inédita por conjugar crescimento econômico e justiça social – o que inauguraria um original padrão de acumulação no país, o social-desenvolvimentismo – e, no limite, por apontar para o rompimento com o neoliberalismo ou o subdesenvolvimento (CASTELO, 2012, p. 614).

Castelo (2012, p. 626) prossegue: “De 2003 a 2006, o governo Lula teria aceitado sem

maiores contestações as políticas neoliberais”. Para o autor, a partir de 2007 e 2008, o governo Lula teria voltado ao “projeto original do novo desenvolvimentismo”⁹. No segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), com o aumento das taxas de crescimento econômico e a tímida melhora de alguns indicadores sociais, “[...] a ideologia desenvolvimentista voltou [...] acoplada dos prefixos novo e social” (CASTELO, 2012, p. 614).

Nesse viés, Mercadante (2010) diz que o novo desenvolvimentismo

[...] consistiria na elevação do social à condição de eixo estruturante do crescimento econômico, por meio da ampliação do mercado de consumo de massa, com políticas de renda e inclusão social. Esse fortalecimento do consumo popular e de mercado interno seria capaz de gerar um novo dinamismo econômico bem como escala e produtividade para a disputa do comércio globalizado, impulsionando as exportações e consolidando a trajetória de crescimento acelerado e sustentado (MERCADANTE, 2010, p. 31).

Mercadante (2010) complementa que o governo Lula não perdeu o foco, pois teve como objetivo estratégico “a consolidação de um Novo Desenvolvimentismo”, alicerçado na participação popular, na ampliação do mercado interno de consumo de massa e na inclusão social. Inicialmente, “Lula procurou controlar a inflação, recuperar os fundamentos macroeconômicos e superar as fragilidades estruturais da economia para, em seguida, concentrar-se mais no lançamento das bases de seu projeto de retomada do desenvolvimento” (MERCADANTE, 2010, p. 31).

A partir de esforços de elaboração sucinta da conceituação de ideologia, Estado e neoliberalismo, passa-se a tratar, no item seguinte, sobre os conceitos de políticas públicas.

1.4 Políticas públicas: sentido e alcance

Em seu “*Dicionário de Políticas*”, Bobbio (1987) apresenta a seguinte definição da palavra política:

Derivado do adjetivo originado de pólis (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade, e consequentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social, o termo “política” se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada o primeiro tratado sobre

⁹ “Historicamente o novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto ao socialismo. Os primeiros escritos do novo desenvolvimentismo brasileiro apareceram no primeiro mandato do governo Lula no tinteiro de Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Reforma do Estado, professor emérito da FGV-SP e então intelectual orgânico do PSDB” (CASTELO, 2012, p. 624).

a natureza, as funções, e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência de Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspetos dificilmente discrimináveis sobre as coisas da cidade [...] O termo Política foi utilizado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado [...] Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, “ciência política”, “filosofia política”, etc, passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a pólis, ou seja, o Estado (BOBBIO, 1987, p. 954).

Vale sinalizar que a definição clássica de política foi legada pelos antigos gregos por meio da obra “*Política*”, de Aristóteles. Entretanto, com o passar do tempo, o estudo do termo foi empreendido como mecanismo do Estado para dirimir conflitos entre governantes e governados.

Dallari (2004, p. 10) explica que “Política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a um fim comum”. Ainda no entendimento do autor, há diferentes formas de conceituar política: como arte, estudo do poder ou ciência do Estado.

A grande revolução do pensamento político ocorreu com Maquiavel, no início século XVI, quando escreveu “*O Príncipe*”, lançando os fundamentos da política como a arte de atingir, exercer e de se manter no poder.

Deve o príncipe, não obstante, fazer-se temer de forma que, se não conquistar o amor, fuja ao ódio, mesmo porque podem muito bem coexistir o ser temido e o não ser odiado: isso conseguirá sempre que se obtenha de tomar os bens e as mulheres de seus cidadãos e de seus súditos e, em se lhe tornando necessário derramar o sangue de alguém, faça-o quando existir conveniente justificativa e causa manifesta. Deve, sobretudo, abster-se dos bens alheios, posto que os homens esquecem mais rapidamente a morte do pai do que a perda do patrimônio (MAQUIAVEL, 2012, p. 99).

Nessa perspectiva, na disputa política, o príncipe, um governante, não deve medir esforços. Caso seja necessário, deve fazer o uso da crueldade, do emprego da força, ser fraudulento para obter e manter o poder. Mas, para manter o povo como aliado, o príncipe não pode se tornar odiado ou desprezível diante das massas. E ele se torna odioso quando se apropria dos bens e das mulheres dos súditos, ou seja, usurpando o patrimônio e a honra.

Para compreender o sentido de políticas públicas, é necessário esclarecer o sentido da palavra “público”. Para Santos (2012, p. 04), “[...] entendemos que é tudo aquilo que não pertence a um indivíduo ou grupo em particular, mas, antes, é propriedade de toda a coletividade”.

Já de acordo com Azevedo (1997), as políticas públicas

[...] são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 1997, p. 05-06).

Para a autora, as políticas públicas configuram os modos de articulação entre o Estado e a sociedade. Elas são elaboradas, implementadas e revestidas pela autoridade soberana do poder público, e seus desdobramentos atingem os contextos político, econômico e social.

Na acepção de Höfling (2001), as políticas públicas são consideradas como o “Estado em ação”. Dessa forma, após serem pensadas e formuladas em planos, constituem um dos principais resultados da ação do Estado. Este é o representante que implanta os programas e projetos de ações voltadas para setores específicos da sociedade, como saúde, educação e habitação. As políticas públicas, depois de passarem pelas fases da agenda e formulação, e quando são colocadas em ação, passam a ser acompanhadas, monitoradas e avaliadas. Nesses termos, elas são compreendidas como “*responsabilidade do Estado*” (HÖFLING, 2001).

Bianchetti (2001) destaca que as políticas sociais

[...] são como estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social (BIANCHETTI, 2001, p. 88).

Nesse alinhamento, pode-se dizer que as políticas públicas podem ser de governo ou de Estado. Santos (2012) explana que,

[...] enquanto política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante o período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo, elaborado para durar por um período que vai além do exercício político de determinado partido, ou do representante deste, à frente de uma entidade do Estado, em nível municipal, estadual ou federal (SANTOS, 2012, p. 8).

Para o autor, a política de Estado se inicia como uma política de governo. Mas é importante esclarecer que nem toda política de governo se transforma em política de Estado. Normalmente, as políticas de governo estão associadas a projetos eleitorais, são efêmeras e não se descolam de um determinado político ou grupo político. Mas, quando as políticas públicas (sejam manifestas em programas, projetos, entre outros) ultrapassam um período de mandato, passam a se constituir como políticas de Estado. Quando se consolidam as políticas

públicas sociais, sejam no âmbito de governo ou Estado, elas se tornam elementos essenciais para o desenvolvimento da esfera social, educação, saúde, moradia e outros aspectos.

O papel atribuído às políticas públicas educacionais no decorrer da historicidade é marcado por relações de poder, autoritarismo, dominação, hegemonia, condições de produção e reprodução humana, conforme interesse da classe burguesa industrial, entre outros fatores, responsáveis pelas diversidades e desigualdades.

Ianni (2004) enfatiza que

As crescentes diversidades sociais estão acompanhadas de crescentes desigualdades sociais. Criam-se e recriam-se as condições de mobilidade social horizontal e vertical [...]. As lutas sociais polarizam-se em torno do acesso à terra, emprego, salário, condições de trabalho na fábrica e na fazenda, garantias trabalhistas, saúde, habitação, educação, direitos políticos, cidadania (IANNI, 2004, p. 107).

O autor infere que questão social é um conjunto de desigualdades sociais que refletem nas esferas econômica, social, política e cultural. O fato é que todas essas desigualdades sociais - associadas ao desemprego, à saúde, à educação e a outros aspectos - apenas são entendidas como questão social quando reconhecidas e assumidas por um dos setores da sociedade com vistas ao seu enfrentamento, quando se tornam demanda política.

Nesse sentido, Azevedo (1997, p. 05) adverte que “[...] educação como política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado”, ou o “Estado em ação”.

O Estado deveria assegurar condições para que seus cidadãos tivessem acesso à educação, inclusive a de nível superior, o que é possível por meio da implementação de políticas públicas educacionais. Partindo do pressuposto de que essas políticas são mecanismos de ação do Estado, a seguir, delineia-se uma discussão sobre essa temática.

1.5 Políticas públicas educacionais

Avançando para as políticas públicas educacionais nos anos 1930, torna-se relevante destacar que Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação, bem como promulgou as Constituições de 1934 e 1937, o que propiciou várias transformações no campo educacional. Também é importante registrar, nesse contexto, o ideário político educacional presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que traçou novos rumos para o ensino secundário e superior.

Nos anos 1940, a educação passou a ser tratada como prioridade, sendo entendida

como a única capaz de proporcionar aos trabalhadores o saber necessário exigido pelas empresas. Estava em pauta a preparação para o exercício profissional.

Nos anos 1940, a industrialização concentrou-se nas grandes cidades e atraiu amplos contingentes de trabalhadores rurais. Para as indústrias, trouxe a necessidade de pessoal mais qualificado, principalmente, para os setores de transformação, metalurgia, siderurgia, eletricidade, manufatura e outros, além daqueles de comércio e serviços. É na articulação entre o governo e a classe empresarial que surgem o SENAI, em 1942, e o SENAC, em 1946, administrados pelas Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio, respectivamente (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 107-108).

Ao reportar à era Vargas, nota-se que o desenvolvimento no setor industrial e a criação de empresas requeriam mão de obra qualificada. Isso culminou na articulação entre o governo e os empresários, com o intuito de preparar os indivíduos para funções específicas nas indústrias. Nesse propósito, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), pela Lei nº 4.048/1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAC), pela Lei nº 8.621/1946. Essas instituições são integrantes do que se conhece como Sistema “S”¹⁰.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 4.024/1961, desenhou um novo sistema educacional brasileiro, e dispôs de diretrizes que se voltaram para as três modalidades de ensino: propedêutico, profissionalizante e superior.

No campo político, descreve-se um país marcado pelo golpe militar de 1964, período marcado pela repressão social, censura de conteúdos e quebra de direitos individuais e coletivos. As greves de trabalhadores e estudantes foram proibidas, e passaram a ser consideradas como crime.

A Lei nº 5.540/1968 fixava a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa lei, conhecida como Reforma Universitária, possibilitou o aumento das matrículas em instituições de educação superior, principalmente em estabelecimentos da iniciativa privada.

No entendimento de Frigotto (2010b), as reformas educacionais dos anos 1970 foram inspiradas na teoria do capital.

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 a 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes,

¹⁰ É formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema “S” onze entidades: SENAI; SESC; Sesi; SENAC; SENAT, SENAR, SESCOOP, Sest”, posteriormente foram incluídos INCRA, DCP e SEBRAE”, visam aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem-estar social dos trabalhadores (saúde e lazer) (BRASIL, 2012).

concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção- “capital humano” (FRIGOTTO, 2010b, p. 20).

Gentili (2001) explicita que:

A Teoria do Capital humano teve origem e base de sustentação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados do Bem-Estar e pela confiança, quanto menos teórica, na conquista pelo emprego [...], a crise da Era do Ouro do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento a partir dos anos de 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade (GENTILI, 2001, p. 47).

A Teoria do Capital Humano, formalizada por Theodore W. Schultz, professor da Universidade de Chicago, consiste em fazer investimentos no setor educacional como forma de retorno para o trabalho e para o capital. Observa-se que o autor coloca o conhecimento como forma de capital. Nessa perspectiva, a educação é um fator importante para o crescimento econômico, que auxilia no desenvolvimento e na distribuição social de renda.

Os anos 1970 foram um período marcado pela crise no sistema de produção capitalista, especificamente no modelo de produção taylorista/fordista, que vigorou na grande indústria. Nessa conjuntura, a educação passou a ter a função social de formação do emprego, restando ao trabalhador apenas vender sua força de trabalho para o mercado.

Nessa ótica, os processos produtivos e educativos foram reforçados pela aprovação da Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu a reforma do ensino médio de 1º e 2º graus. Para Saviani (2008, p. 298), essa lei visava a “[...] atender a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho”. Assim, a educação se tornou um fator fundamental no processo de reforma do Estado brasileiro, que propiciou a acumulação e a reprodução do capital.

Já no final da década de 1980, verificou-se uma expansão dos cursos superiores, o que ocorreu, sobretudo, pelo aumento de matrículas no setor privado, com destaque para os cursos de licenciatura.

Com advento do neoliberalismo nos anos 1990, instaurou-se, nos planos político e econômico, um período marcado por privatização de empresas estatais, aumento das taxas de juros, aumento do desemprego, redução das políticas sociais, e o inevitável suporte financeiro do Banco Mundial.

O Banco Mundial oferecia empréstimos a juros baixos aos países em subdesenvolvimento, com o propósito de impor modelos de políticas e projetos educacionais que atendessem aos interesses do capital internacional.

Arruda (1998) explica que,

Resumindo, o Banco Mundial é uma instituição paradoxal. Seus recursos, a natureza dos seus objetivos e o alcance de sua ação são de caráter essencialmente público, mas sua prática é predominantemente a de um banco comercial privado. Sua lealdade nominal é ao conjunto dos países membros, mas [...] suas políticas coincidem principalmente com os interesses dos governos e das elites do mundo industrializado, sobretudo dos EUA (ARRUDA, 1998, p. 70).

O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e, particularmente, o Banco Mundial, criado na Conferência de *Bretton Woods*¹¹ (1944-1945), nos Estados Unidos, teve como objetivo financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, principalmente os da Europa, nas décadas de 1940 a 1960.

Os investimentos do Banco Mundial sofreram modificações no decorrer de sua historicidade. Nos anos 1980 e 1990, sob forte influência de teorias monetaristas neoliberais, os empréstimos passaram a ser destinados para o setor social, do qual a educação faz parte.

No mais, o Banco Mundial elaborou diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 com o objetivo de:

[...] eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta da educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Convém salientar que o Banco Mundial possui um caráter estratégico para a educação profissional, voltada para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do trabalho.

No projeto neoliberal, a política educacional tem um papel fundamental para os propósitos empresariais e industriais, que necessitam de força de trabalho qualificada e apta à competição no mercado nacional e internacional. Nesse processo, a educação é alinhada aos interesses da lógica de mercado, voltada para a preservação dos interesses políticos, econômicos e ideológicos das classes dominantes.

Jesus e Torres (2009) asseveram que

¹¹Conferência que definiu, em julho de 1944, o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, que estabeleceu as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo.

[...] não podemos ingenuamente aceitar o novo senso comum da retórica neoliberal, segundo a qual a educação deve sair da esfera das políticas públicas (incompetentes) e inserir na lógica (eficiente) do mercado, adotando os padrões produtivistas e empresariais da qualidade total, para assim, cumprir sua moderna função de formar cidadãos-consumidores competitivos e empreendedores (JESUS; TORRES, 2009, p. 136).

Cumpre destacar que, no modelo neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político e passa a servir os propósitos empresariais e industriais de formar cidadãos-consumidores. Dessa forma, a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011).

No governo FHC (1995-2002), deve-se reconhecer uma fase de grande efervescência política em torno das questões educacionais, especialmente, a obrigatoriedade de ofertar cursos profissionais de nível básico a alunos das redes públicas e privadas de educação básica.

O processo de globalização e a inserção das tecnologias de informação, assim como a presença da política mercantilista em torno da educação, que se acentuava em larga escala, são aspectos relacionados às exigências de capacitação específica dos trabalhadores ao sistema educacional. Nessa perspectiva, cabe prepará-los para o mundo do trabalho dentro do modelo político-econômico vigente.

Nesse contexto econômico, político e social, observa-se que as funções atribuídas ao indivíduo sofreram alteração nos últimos tempos. O ensino médio não é mais suficiente para a qualificação do trabalhador. Isso significa que quem almeja as melhores colocações no mercado de trabalho precisa ter melhor qualificação, e, conseqüentemente, nível de escolaridade superior.

Nesse quadro, a educação superior se apresenta como demanda das políticas públicas de forma recente no Brasil. As reformulações nas relações de trabalho e as exigências de um mercado cada vez mais excludente impele a classe trabalhadora a buscar essa formação. Isso posto, assinala-se que a educação superior pertence ao grupo de categorias centrais desta pesquisa, e a temática será discutida no próximo capítulo, na articulação entre trabalho e educação.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Na tentativa de compreender as concepções de trabalho, educação e educação superior, três importantes categorias desta pesquisa, este capítulo as apresenta, de forma sintética e objetiva, em uma perspectiva histórica. O intuito não é apenas desvelar o passado, mas analisar e compreender os referidos conceitos no processo histórico contemporâneo, centrados nos movimentos e contradições que fazem parte das instituições e das ideias políticas, permeadas de lutas, conquistas, avanços.

2.1 Trabalho e educação: uma relação intrínseca

Saviani (2008), pensador contemporâneo da educação, esclarece que:

A educação brasileira se desenvolveu, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação católica), com os jesuítas que, praticamente, exerceram o monopólio da Educação até 1759, quando foram expulsos por Pombal [...] obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na Educação mas, sim, a quebra de seu monopólio (SAVIANI, 2008, p. 91-92).

No período colonial brasileiro, o ensino, ministrado pelos jesuítas, possuía caráter clássico, intelectual e humanista, sendo destinado à formação de uma pequena parcela da sociedade. A educação tinha como objetivo a formação da mão de obra para a realização dos ofícios inerentes ao modo de vida colonial, e, por isso, acontecia na vivência diária. Não havia organização ou sistematização de práticas formais de ensino.

Nesse contexto, “[...] a aprendizagem dos ofícios, tanto de escravos quanto de homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sem padrões e regulamentos, sem atribuição de tarefas próprias para aprendizes” (CUNHA, 2000a, p.31-32). Portanto, a ideia de educação articulada à formação para o trabalho teve início, no Brasil, no período colonial. Desde então, a educação profissional se apresenta na agenda de discussões referentes à educação, ora com maior destaque, ora com menor. Esse movimento será detalhado adiante, quando os CEFETs são criados no Brasil.

No período colonial, com chegada de D. João VI e da família real no Brasil, houve mudanças econômicas, políticas e sociais que atravessaram e determinaram a relação educação e trabalho. Isso porque não se tratam de fenômenos isolados, pois ambos estão

vinculados à realidade social de determinado contexto histórico.

Nas palavras de Marx (1983), o trabalho

[...] é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força, uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita ao jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1983, p.149-150).

É por essa perspectiva que Marx (1983) explica o processo entre o homem e a natureza. O homem trabalha para garantir sua subsistência material, e, para isso, faz o uso dos meios de produção, que são ferramentas ou utensílios de trabalho utilizados desde as comunidades primitivas. O homem é capaz de fabricar instrumentos de caça e pesca, assim como utilizá-los para produzir alimentos, vestimentas e abrigo.

Como Saviani (2007, p. 155) observa, “[...] é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem antes agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades”.

O autor ainda reitera que

[...] o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano [...] (SAVIANI, 1991, p.19).

Segundo o autor, a capacidade que o homem tem de planejar sua ação na consciência, antes que ela se efetive na prática, é um elemento que o difere dos animais, e representa um marco evolutivo da espécie humana. O trabalho que o ser humano produz é teológico, já que sua ação é feita com consciência e possui uma finalidade.

No Brasil Colônia, o trabalho se efetivava mediante o trabalho manual, entre escravos e trabalhadores livres. Cunha (2000b) explica que,

[...] numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria

condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000b, p. 90).

Na era colonial, a produção era realizada manualmente por escravos (negros e índios) que trabalhavam para movimentar a economia, baseada na extração e comércio de madeira e na agroindústria açucareira. Isso favorecia o enriquecimento dos proprietários das terras. Posteriormente, o modo de produção capitalista passou a vigorar, sendo caracterizado pelas relações assalariadas de produção. Nessa conjuntura, os meios de produção se tornaram propriedade privada da burguesia e o trabalho passou a ser assalariado.

Segundo Saviani (2007),

A relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista [...] a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção de troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência [...]. Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista (SAVIANI, 2007, p.158).

Para o autor, na sociedade feudal, o homem produzia para atender apenas as suas necessidades de consumo. Caso houvesse uma produção excedente, ele poderia fazer algum tipo de troca. Na sociedade capitalista, por sua vez, é a troca que determina o consumo.

O advento da Revolução Industrial, que ocorreu do final do século XVIII até a primeira metade do século XIX, acarretou em mudança nas relações do indivíduo com o trabalho e a educação. A introdução da maquinaria e a necessidade de qualificação específica fizeram os burgueses perceberem a educação escolar como fundamental para a preparação da mão de obra. Nessa conjuntura, a educação passou a assumir uma nova configuração, obedecendo regras do mercado capitalista.

Nesse contexto, a educação passou a ser entendida como ensino técnico e profissional, capaz de garantir mão de obra qualificada para atuar em favor do crescimento da indústria e gerar riqueza para a burguesia capitalista. A escola tinha o desafio de instruir os trabalhadores, tornando-os mais eficientes em suas funções. Saviani (2007, p. 158) analisa que, na sociedade capitalista, “[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Paro (1999) afirma que, no Brasil, impera uma educação apenas como preocupação

para o trabalho, haja vista que,

[...] quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois (PARO, 1999, p. 108).

Ainda sobre o papel das instituições educacionais para a formação para o trabalho, Paro (1999) assinala que

[...] é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parecem entender os que veem na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. E aqui já há um segundo aspecto, corolário do primeiro, a ser considerado: não basta a escola “preparar para” o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando (PARO, 1999, p. 302).

A escola seria apenas um lugar de formação do indivíduo para o mercado de trabalho? Paro (1999), ao tecer suas considerações sobre o papel das instituições de ensino, diz que a escola não significa meramente formar para os meios de produção e para a sobrevivência na sociedade moderna. Antes, a educação deve incorporar valores ético-políticos, assim como conteúdos históricos e científicos que caracterizam a dimensão da práxis humana, para constituição do indivíduo histórico.

A educação está voltada à preparação do sujeito para o “bem viver”. Por isso, é preciso que a escola propicie um ambiente prazeroso, favorável à aprendizagem, com perspectivas de uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos, e centrada na relação dialógica entre professor e aluno.

Nas palavras de Paro (1997),

A educação é entendida como apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz

conhecimento, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso tudo não se perca e para que a humanidade não tenha que reinventar tudo novamente, a cada nova geração, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado às gerações subsequentes. A educação é a responsável por essa mediação, sendo ela condição imprescindível da construção histórica do homem para a sociedade e em sociedade (PARO, 1997, p.02).

Já Vieira Pinto (2007) entende que a educação está vinculada ao processo social e histórico, comprometida com a existência dos indivíduos. Ela é

[...] o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, a educação é formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (VIEIRA PINTO, 2007, p. 29-30).

O autor atribui um caráter histórico e antropológico à educação, visto que a sociedade educa o indivíduo e este, ao se apropriar do conhecimento educacional, torna-se capaz de construir percepções para modificar sua realidade. E essas transformações refletem no desenvolvimento histórico, político, econômico, cultural e social.

Vieira Pinto (2007) apresenta dois significados para a educação, um restrito e outro amplo. O sentido restrito é “o da pedagogia clássica, convencional, sistematizada”, que aliena os indivíduos, e que é entendida como concepção autêntica. Para que se possa alcançar uma educação em sentido amplo, é necessário entender que a “educação diz respeito à existência humana”, o que orienta para a consciência crítica, sendo instrumento que emancipa a sociedade, os educadores e os educandos (VIEIRA PINTO, 2007).

Para Saviani (1991, p. 19), “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Essa ideia desenvolvida pelo autor sinaliza que a educação é um atributo exclusivo do ser humano. Dessa maneira, ao compreender a natureza humana, compreende-se, ao mesmo tempo, a natureza da educação, e vice-versa.

O entendimento da especificidade da educação passa pela compreensão do conceito de trabalho. Ao voltar aos escritos de Marx (1982), nota-se que o trabalho é o principal elemento que faz a distinção entre os homens e os outros animais. E o que permite essa distinção é o caráter teleológico do trabalho humano, ou seja, a capacidade de projetar no pensamento os resultados da ação. Assim, pode-se definir a natureza humana por meio do trabalho.

Saviani (1991) enfatiza que, na relação entre educação e trabalho, ambos elementos se encontram na natureza humana, o que significa que a educação é um processo de trabalho. O autor divide o trabalho entre produção de bens materiais e não materiais. O processo de trabalho é a produção e a reprodução da existência humana. Isso implica na garantia da subsistência material, realizada por meio da produção de bens materiais. Para produzir materialmente sua existência, os seres humanos precisam antecipar idealmente os objetivos da ação.

Nas palavras do autor, essa representação mental inclui

O aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção das ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber da cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 1991, p. 20).

Saviani (1991) esclarece que a educação se situa na categoria do trabalho não-material, e explica que há duas modalidades de produção não-material.

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí (SAVIANI, 1991, p. 20).

A educação é a forma de trabalho não-material, uma atividade em que o produto não se separa do produtor - diferentemente dos livros, objetos artísticos, entre outros - por não existir intervalo entre o ato da produção e do consumo (SAVIANI, 1991).

No pensamento de Paulo Freire (2003), a educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocado em prática, e pode ser dividida em dominadora e libertadora. A educação dominadora apenas descreve a realidade e transfere conhecimento, ao passo que a libertadora é ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão com vistas à transformação da realidade.

Na concepção de Freire (2003),

A educação libertadora [...] é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade (FREIRE, 2003, p.89).

Para haver uma educação libertadora, é necessária uma ação consciente a fim de transformar a realidade dominante. Freire (2003) acredita que o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. A educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana.

A concepção de educação adotada neste estudo reforça a relação trabalho e educação, que vai se estabelecendo com concepções distintas nos diferentes modos de produção. Por certo, no modo de produção capitalista, o trabalho apresenta aspectos diferentes, como será visto a seguir.

2.2 Desdobramento da força de trabalho como mercadoria

Em “*O Capital*”, Karl Marx analisa a economia política inglesa, como também as relações sociais e a natureza das mesmas entre capitalistas e trabalhadores, ambos envolvidos no processo de consumo da força de trabalho. Dentro dessa estrutura econômica capitalista, a força de trabalho se torna uma mercadoria.

Marx (1983) afirma que o trabalhador desenvolve seu trabalho sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. Assim,

O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso¹² de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho

¹² Valor de uso - é a qualidade que possui um objeto para satisfazer uma necessidade, determinado por suas condições naturais. (MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. O processo de produção do capital. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1989).

por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem (MARX, 1983, p. 336-337).

Nessa passagem, Marx (1983) permite visualizar duas dimensões, o capital e o trabalho, decorrentes da compra e venda da força de trabalho como mercadoria que pertence ao capitalista, que domina e explora o trabalhador. A força de trabalho humana, em lugar de ser reconhecida e valorizada como meio essencial que o homem possui para a livre criação de si mesmo, torna-se uma mercadoria. Dessa forma, embora especial, essa força tem por finalidade criar novas mercadorias e valorizar o capital, convertendo-se, pois, em meio, e não em primeira necessidade de realização humana.

Na esfera capitalista, a mercadoria é tudo aquilo produzido pelo trabalho humano e direcionando ao mercado, com a finalidade de possuir valor de uso. Mas o trabalho não produz apenas mercadorias. Ele também produz a si mesmo e o trabalhador como uma mercadoria. Ademais, torna-se fonte de exploração do trabalho assalariado dos trabalhadores.

Marx (1983, p. 157) salienta que a “[...] mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa”. O autor compreende a “mercadoria” como algo externo que satisfaça o desejo não vital (bens de consumo), ou uma necessidade de consumo das funções vitais ou biológicas (comer, beber e dormir). Enfim, coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza, seja para uso ou troca.

No campo da teoria do *valor*, em Marx, encontra-se o termo fetichismo da mercadoria, que significa propriedades ocultas sob as mercadorias produzidas pelo sistema capitalista. Na compreensão do autor, a mercadoria ocupa um lugar de

[...] caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias surge, como a análise anterior já mostrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias (MARX, 1983, p. 206-207).

Marx (1983) mostra que, na produção capitalista, o fetiche da mercadoria oculta o trabalho alienado ou subtraído como tempo de trabalho do trabalhador pelos patrões, os donos de capital, das fábricas e das empresas. Desse modo, o caráter social das relações de produção de mercadoria resulta no ocultamento, que domina e explora o ser humano sob seu domínio ideológico¹³. Assim, os homens vivem reféns do próprio fetiche, e o trabalhador humano é um objeto da produção alienada.

Em Marx (2004), a ideia de alienação aparece como uma relação de estranhamento entre o trabalhador e aquilo que ele produz.

[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação (MARX, 2004, p. 80).

Para Marx, o trabalhador se torna alienado ao passo que produz um objeto e não pode usufruí-lo, em razão desse objeto ser usufruído por outro homem. Trata-se da alienação. Quanto mais o trabalhador põe de si nos objetos que cria, mais poderoso se torna o mundo estranhado por ele.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2004, p. 81).

O trabalho, que deveria ser condição de dignificação e realização do ser humano, transforma-se, nesse processo, em ser estranho a ele. Marx (2004) assinala que o objeto que o trabalhador produz surge diante dele como um ser estranho, hostil, o que faz com que ele se sinta desumanizado. Os objetos produzidos não pertencem ao trabalhador, mas simplesmente se apresentam a ele na condição de estranho.

Conforme apontado anteriormente por Marx (2004), o trabalhador é separado de seus meios de produção por meio do trabalho alienado. Dessa maneira, continua fazendo parte da estrutura fundamental que garante o funcionamento do sistema capitalista de produção. A ideia de alienação consiste em um mundo do fetiche, do manipulado, da falsa realidade e da aparência, em contraposição ao mundo da essência. Assim, a força de trabalho do homem é

¹³ O conceito de ideologia foi tratado anteriormente.

ocultada pela exploração da mais-valia pelo capital, como será discutido no próximo item.

2.2.1 Mais-valia absoluta e mais-valia relativa

Na exposição do Livro I de “*O Capital*”, particularmente nas partes III e IV, dedicadas à produção da mais-valia absoluta e mais-valia relativa, Marx chama atenção para o fato de que o trabalho realizado pelo trabalhador se faz sob o comando do capital, ou melhor, é regulado conforme as leis de mercado.

Para Marx (2004), “A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho”. Significa que é na ação de trabalhar que o vendedor de sua força de trabalho se torna um trabalhador. “O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe” (MARX, 2004, p. 326). Nos modos de produção capitalista, essa relação entre trabalhador e capital se pauta na exploração da força de trabalho exercida pelos capitalistas sobre a mão de obra de seus assalariados. Surge, então, um conceito importante segundo Marx, o da mais-valia.

A mais-valia é, primeiro, um excedente do valor da mercadoria sobre seu preço de custo. Como, porém, o preço de custo é igual ao valor do capital despendido, em cujos elementos materiais ele também é constantemente retransformado, então esse excedente de valor é um acréscimo de valor do capital despendido na produção da mercadoria e que retorna de sua circulação (MARX, 1988, p. 26).

Com base no modo de produção capitalista, a mais-valia se relaciona com o conceito da economia política marxista, que consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, e que é apropriado pelo capitalista, que acumula sua riqueza.

A mercadoria possui duplo caráter: o valor de uso (produto do trabalho concreto) e o valor de troca (produto do trabalho abstrato). De acordo com Marx (1988), para o valor de uso,

A mercadoria é [...], uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. [...] A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Essa utilidade não flutua no ar. Condição pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem o mesmo. Por isso, o próprio, corpo da mercadoria mesmo, como ferro, trigo, diamante etc., é portanto, um *valor de uso* ou um bem [...] Os valores de uso formam o conteúdo material da *riqueza*, qualquer que seja a forma social desta (MARX, 1988, p. 157-158).

Na compreensão do autor, a mercadoria é um valor de uso. Enquanto objeto físico que satisfaz as necessidades humanas de qualquer natureza, as mercadorias são trabalhos materializados em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua

produção. Por assim ser, de acordo com Marx (1988),

O valor de troca aparece, inicialmente, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de espécie diferente trocam-se um contra o outro, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca parece ser, portanto, algo arbitrário e puramente relativo; um valor de troca intrínseco, imanente à mercadoria (MARX, 1988, p. 158).

A mercadoria é um valor de troca devido à sua capacidade de comprar outras mercadorias existentes no mercado. E a expressão desse valor é o dinheiro necessário para se obter a mercadoria desejada. Valores de troca caracterizam o seu aspecto social, aparecem como relação quantitativa de mercadoria.

Em Marx (1988), a mais-valia é o processo de extorsão por meio da apropriação do trabalho excedente na produção de produtos com valor de troca, e pode ser dividida em absoluta e a relativa. Para o autor, a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. Nesses termos, o trabalhador produz

[...] não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital [...]. A extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho pelo capital – nisso consiste a produção do mais-valor absoluto. Ela forma a base geral do sistema capitalista (MARX, 1988, p. 706-707).

A mais-valia absoluta ocorre em função do sistema capitalista e está ligada ao prolongamento da jornada de trabalho. O empregador exige maior empenho na produção sem oferecer nenhum tipo de compensação em troca, e recolhe o aumento da produção de excedentes em forma de lucro.

Já a mais-valia relativa

[...] deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho[...] Para reduzir o valor da força de trabalho, o aumento da força produtiva tem de afetar os ramos da indústria cujos produtos determinam o valor da força de trabalho, portanto, aqueles ramos que ou pertencem ao círculo dos meios de subsistência habituais, ou podem substituí-los por outros meios. (MARX, 1988, p. 485).

A mais-valia relativa foca na redução do valor de força de trabalho do operário pelo uso da tecnologia, de modo que aumenta o número de máquinas nas indústrias, sem aumentar o salário dos trabalhadores. Assim, a produção e o lucro crescem, ao passo que o número de trabalhadores e o salário permanecem os mesmos.

Rosar (1999) apresenta os processos de subcontratação da força de trabalho no mundo do trabalho contemporâneo, os quais assumem duas modalidades:

A primeira seria a terceirização da produção motivada pelas necessidades de alcançar níveis de qualidade e produtividade superiores. As inovações tecnológicas e de gestão são transferidas da empresa subcontratante para as subcontratadas (realidade mais próxima da especialização flexível); e a segunda modalidade, “terceirização por contingência”, significa reduzir os custos de produção, transferindo para o trabalhador todos os custos da operação produtiva, isentando-se do ônus dos encargos sociedade. Ao mesmo tempo, amplia-se efetivamente o número de horas de trabalho não-pago, aumentando a extração de mais-valia tanto relativa, como absoluta (ROSAR, 1999, p. 86).

Nessa situação, são identificados processos semelhantes de exploração da força de trabalho, o que é manifesto, em muitos casos, pela presença do sexo feminino e infantil, subcontratação, terceirização e trabalho por tempo parcial. Desse modo, a acumulação de capital se amplia, acarretando na exploração das grandes massas.

O tema da exploração da mais-valia será retomado no Capítulo 3, momento em que serão apresentados dados da pesquisa empírica que buscarão compreender o objeto de estudo. Na sequência, será feita a contextualização da educação politécnica, nos conceitos de Marx, e da escola unitária, proposta por Gramsci. Os conceitos centrais dessa temática constituem a base para a formação omnilateral, que consiste na formação do ser humano na sua integridade. Nessa perspectiva, apresenta-se o compromisso que o Estado deve ter para com a educação.

2.3 Educação politécnica e escola unitária

Recorre-se a Marx para compreender a proposta de educação omnilateral, integral ou politécnica e que atenda, especialmente, aos interesses da classe trabalhadora, que produzem a vida em meio às relações sociais e de produção.

No pensamento marxiano,

[...] A politecnia constitui-se o desenvolvimento de uma cultura geral para a compreensão do processo produtivo dentro e fora da fábrica, com o domínio da técnica e da tecnologia dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e apropriação técnica e científica dos processos de produção. A omnilateralidade compreende o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano para se alcançar a Formação Integral do Trabalhador (LAUDARES; QUARESMA, 2007, p. 519).

Marx associa a educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido. Nessa perspectiva, para o indivíduo, não é suficiente apenas o domínio das técnicas, mas,

também, o desenvolvimento intelectual. A educação omnilateral objetiva um homem completo, pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade.

Frigotto (1989) concebe a escola politécnica como uma instituição

[...] cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual e físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto com o trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que se posta como escola da sociedade futura, onde se tenha superado a divisão social do trabalho e o “trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade de vida”, indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1989, p. 189).

No entendimento do autor, a educação integral, que tem o trabalho como princípio educativo indissociável de uma formação geral ampla, tem como objetivo preparar o cidadão para a intelectualidade e para a profissionalização, ou seja, para a vida social como um todo.

As possibilidades de formação humana para além da instrumentalidade profissional, ou seja, uma formação omnilateral, estão presentes nos estudos de Fidalgo e Machado (2000). De acordo com os autores, essa formação

[...] objetiva o alcance de omnilateralidade (a formação completa). Contrapõe-se, portanto, a educação instrumental especializada, tecnicista e discriminatória. Busca o alcance da relação dialética entre a teoria e a prática, visa incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física na formação do e educando. A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de educação politécnica e de escola unitária, como meio para a consolidação da perspectiva do amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.126).

Diante do exposto, espera-se que a formação omnilateral saia do papel e ganhe espaço efetivo nas relações envolvidas no processo didático-pedagógico, seja em sala de aula, nos laboratórios ou mesmo nas atividades de campo.

Manacorda (2007) explica que

A omni ou onilateralidade é a [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

A formação omnilateral destacada por Manacorda (2007) significa a formação dos sujeitos na sua totalidade, tornando-os capazes de promover transformações nas relações sociais, por meio de uma educação que supere a perspectiva unilateral de formação para o trabalho, sendo capaz de construir o homem completo. Nesse entendimento, a formação

omnilateral é um dos elementos centrais para a superação da formação unilateral do homem.

Marx (1983) traz para discussão a educação politécnica como processo educativo, assim como Gramsci propõe com a escola unitária. As duas visões do processo educacional expressam ideias semelhantes em relação a uma escola mais técnica e orgânica frente ao mundo industrial moderno. Essa escola deve ser pública, gratuita, obrigatória, baseada em princípios científicos e tecnológicos. Além disso, deve se constituir em um espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual. Enfim, trata-se de uma instituição que contemple a formação do homem completo, omnilateral.

As raízes do pensamento gramsciano estão em Marx, nos escritos produzidos no cárcere. No Caderno 12, Gramsci expõe uma relevante teoria sobre a concepção de instituição escolar denominada escola unitária, básica para todos, fundamentada “desinteressadamente” no trabalho moderno (industrial) como princípio educativo.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2011, p. 33-34).

Gramsci (2011) apresenta a proposta de uma escola humanista, formativa, cujo objetivo é proporcionar o conhecimento científico, moral, político e a cultura geral para os seres humanos, de acordo com suas expectativas e necessidades físicas e espirituais. Isso é possível por meio da omnilateralidade e do trabalho como princípio educativo.

Uma outra dimensão importante no estudo da organização prática da escola unitária diz respeito

[...] ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (GRAMSCI, 2011, p. 36).

A escola única, de Gramsci (2011), foi pensada em seus vários níveis (pedagógico e cultural), para todas as idades. Essa instituição, no lugar de servir como reprodutora da cultura burguesa e de seu modelo de sociedade, serve de base para a transformação radical das relações sociais, para formação de um novo intelectual, o operário trabalhador, livre dos vestígios burgueses.

Gramsci (2011) entende que a escola unitária requer um novo papel de Estado. Em suas palavras,

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. [...] Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2011, p. 36-37).

Para Gramsci (2011), a organização da proposta de escola unitária requer um Estado não apenas como aparelho estatal, em sentido amplo, que atende somente aos interesses dos burgueses. O que se propõe é um Estado ético e educador, compreendido como uma organização capaz de agir em função da educação pública, garantindo ampliação dos prédios, aquisição de material científico, bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios, refeitórios e corpo docente. Essa escola deveria ser de tempo integral, com vistas a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, de modo a possibilitar o desenvolvimento de condições físicas, mentais e afetivas dos mesmos.

Gramsci (2011) salienta que a escola unitária é ativa e criativa, sendo dividida em dois níveis de ensino: o elementar e o médio.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso

não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2011, p. 37).

Na escola unitária, o ensino é dividido em dois níveis: o elementar e o médio. O elementar não poderia ultrapassar três ou quatro anos, e deveria contemplar, além das primeiras noções de Português, Matemática, Geografia e História, conteúdos relacionados às concepções de Estado e sociedade, noções de cidadania, direitos e deveres, entre outros. Já o nível médio não deveria durar mais de seis anos.

[...] a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2011, p. 39).

A proposta de escola unitária se fundamenta na busca pela emancipação humana e aquisição de maturidade intelectual, aspectos necessários à formação de um novo tipo de homem, autônomo, livre e construtor da sua história.

Gramsci (2011) sinaliza o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial. Para ele,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo [...] Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender (GRAMSCI, 2011, p. 40-41).

Nessa acepção, Gramsci (2011) propõe uma escola que equilibre os trabalhos manual, técnico, industrial e intelectual, e que priorize uma cultura humanística e formativa. Essa proposta é constituída com base em uma educação escolar emancipadora, fruto de um

trabalho educativo emancipado.

Vencida a etapa de compreender a relação trabalho e educação, bem como o papel da escola na formação onmililateral, ao adotar uma concepção crítica de educação, defendida pelos autores aqui elencados, parte-se para o entendimento de um dos níveis que compõem a educação brasileira: a educação superior.

Embora a educação superior no Brasil não seja reconhecida como um nível obrigatório, e não tenha sua oferta garantida a todos os brasileiros, sabe-se que, no contexto de reestruturação do trabalho, ela passou a ser condição para acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, nos itens que se seguem, aborda-se esse nível educacional, o último na estrutura da educação brasileira, revisitando o seu processo histórico.

2.4 A educação superior no Brasil: algumas considerações históricas

A educação superior no Brasil, em seu processo de constituição histórica, possui marcos legais distintos, vinculados aos determinantes econômicos, sociais, religiosos, políticos e às ideologias de dominação das elites, que influenciaram na criação das primeiras instituições de educação superior no país.

Fávero (2006) enfatiza que a Coroa Portuguesa, instalada na cidade do Rio de Janeiro, propiciou a criação de escolas superiores especializadas.

No ano da transmigração da Família Real para o Brasil foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica (FÁVERO, 2006, p. 20).

Com a chegada da família Real Portuguesa em 1808, após a invasão napoleônica em Portugal, o Brasil deixou de ser colônia e se tornou sede do reino. Nesse alinhamento histórico, teve início a história da educação superior no Brasil, voltada para profissões liberais, como Direito, Medicina e algumas Engenharias, com vistas a atender os interesses da corte portuguesa.

No Brasil, as primeiras instituições públicas fundadas foram de nível superior, quais sejam: “[...] a Academia Real Militar (1810); o curso de Agronomia (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808); o curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817)” (MANFREDI, 2002, p.74).

Em 1810, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformou na Escola Central e, depois, em Escola Politécnica. Hoje, trata-se da Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No período monárquico, não foram criadas universidades, mas escolas autônomas, com vistas à formação de profissionais liberais. A criação dessas escolas era de iniciativa exclusiva da coroa.

O período monárquico vai de 1808 até o início da República, em 1889. É caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa. [...] a Primeira República, de 1889 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais), quanto privadas (DURHAM, 2006, p. 2).

Durham (2006) ressalta que houve dois períodos que acompanharam as transformações políticas da educação superior: o das escolas universitárias, que foi do período monárquico até o início da República; e o da criação das universidades, que abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930.

A autora esclarece que, com a Proclamação da República e a promulgação da Constituição Federal de 1988, novas instituições foram criadas.

Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua maioria privadas. Havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampadas por eles, outras permaneceram essencialmente privadas (DURHAM, 2006, p. 5).

No entendimento de Durham (2006), a nova Constituição descentralizou a educação superior e permitiu a criação de novas instituições, tanto pelas demais instâncias do poder público (estaduais e municipais), como pela iniciativa privada. Além disso, pela primeira vez, foram criados estabelecimentos confessionais no país.

Em 1927, foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. Mas as primeiras universidades brasileiras foram criadas apenas posteriormente, na década de 1930 (DURHAM, 2006), período que coincide com o final da Primeira República e a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo.

Romanelli (1978, p. 58) apresenta fatores que marcaram o período de 1930 a 1937: “Governo provisório, lutas ideológicas sobre o regime; setor econômico mobilizando para sair

da catástrofe financeira. Na educação: Reforma Francisco Campos e Manifesto dos Pioneiros”. A autora mostra momentos de destaque no setor educacional, sendo o primeiro deles a reforma educacional implementada por Francisco Campos em nível nacional. Nessa reforma, houve a organização do ensino superior no Brasil, a implementação do regime universitário, e a modernização do ensino secundário.

O segundo momento é caracterizado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), movimento de educadores que defendia uma escola oficial, única, na qual se construiria uma educação comum, igual para todos, pautada em princípios como laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação dos sexos.

Uma das lutas do movimento foi a reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, abrangendo desde educação infantil até a superior. Sobre a educação superior, o documento traz que:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (AZEVEDO et al., 2010, p. 55).

O documento indica que a educação superior deveria ser oferecida pelas universidades gratuitamente, e ser voltada para formação de profissionais e pesquisadores, indivíduos capazes de colaborar com a ciência. A intenção era formar docentes ou profissionais, a fim de transmitir conhecimentos e dialogar sobre eles. No mais, deveria formar o cidadão que trabalharia com a extensão universitária, indo a campo para realizar suas pesquisas e divulgar seu conhecimento. O tripé ensino, pesquisa e extensão passou a ser defendido pelos Pioneiros da Educação Nova para toda instituição que oferecesse educação superior. No entanto, com o passar dos anos, essa forte relação foi se desestruturando, pois inúmeras instituições se dedicam apenas ao ensino.

2.4.1 As diretrizes educacionais para a educação superior

Ao longo dos 35 anos de existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diversas foram as emendas que alteraram o texto regulamentar da Lei nº 4.024/1961, bem como das subsequentes, marcando o progresso e retrocesso das diretrizes e bases

nacionais da educação. O quadro a seguir evidencia períodos históricos da Legislação Educacional.

Quadro 01 – Histórico da Legislação Educacional

ANO	HISTÓRICOS
1948 a 1961	Debates para a aprovação da LDB.
1961	Aprovação Lei nº 4.024/1961, a primeira LDB.
1968	Aprovação da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/1968.
1971	Aprovação da Lei nº 5.692/1971, segunda LDB do país.
1996	Aprovação da Lei nº 9.394/1996, terceira LDB do país.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A promulgação da Lei nº. 4.024/1961, a LDB, sancionada pelo presidente João Goulart, instituiu a autonomia das universidades brasileiras. Apesar disso, o Conselho Federal de Educação tinha o poder de aprovar estatutos universitários, como também de realizar sindicâncias nos estabelecimentos de ensino.

No Brasil, no campo político-econômico, no ano de 1961, ocorreu a sucessão de Juscelino Kubitschek pelo presidente eleito Jânio Quadros. A presidência deste representava esperanças para o futuro do país, que enfrentava grandes dificuldades. Porém, esse governo durou menos de sete meses, após renúncia de Jânio. As esperanças de futuro foram, então, substituídas por uma grave crise política e uma acirrada disputa pelo poder. Após resistências, em setembro do mesmo ano, João Goulart sucedeu a Jânio Quadros.

Três anos após a promulgação da LDB, ocorreu uma profunda mudança no espaço político: o Golpe Militar, que instituiu um regime autoritário, e que vigorou de 1964 a 1985.

Durante vinte anos (de 1964 a 1985) os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito, esses anos de chumbo, além do sofrimento dos tortuosos e ‘desaparecidos’, foram desastrosos para a cultura e a educação. Também provocaram prejuízos econômicos e políticos ao país (ARANHA, 2006, p. 313).

Nessa época, aconteceram várias reformas, entre elas a da educação superior, instituída através da Lei nº 5.540/1968, regulamentada pelo Decreto nº 464/1969, conhecida como Reforma Universitária. Essa reforma fixou normas de organização e funcionamento desse nível de ensino.

Para Romanelli (1978), três componentes estruturais dessa reforma foram a organização, a administração e os cursos.

1- Organização: a lei exige que o ensino superior passa a ser ministrado

preferentemente em Universidade se só excepcionalmente em estabelecimentos isolados [...];

2- Administração: Além do Reitor, que responde pelo executivo na Universidade, a administração passa a ser exercida pelos seguintes órgãos principais. 2.1- Um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa. 2.2- Um conselho de Curadores, quando se tratar de autarquia, composto de membros da Universidade [...];

3- Cursos: A Universidade, através de suas unidades, deve promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização (ROMANELLI, 1978, p. 228-229).

De acordo com a autora, as modificações estruturais e administrativas consagradas pela Reforma Universitária através da Lei nº 5.540/1968 ocorreram durante o regime militar, momento político marcado por repressão (ROMANELLI, 2001).

Sampaio (2000) destaca dois pontos da Lei nº 5.540/1968. O primeiro se trata da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a ser realizada nas universidades. O segundo, era aceitar, excepcionalmente, a existência de estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. A lei determinava, também, que esses estabelecimentos formariam federações de escola nas cidades próximas, ou seriam incorporados às universidades na própria cidade (SAMPAIO, 2000).

Com a aprovação da Reforma Universitária de 1968, ainda houve incentivo para a abertura de vagas nas instituições de educação superior privadas, de forma a atender a demanda. Essa era uma maneira de ampliar a oferta sem aumento de custos para o Estado, bem como de criar novas oportunidades de investimento para os empresários do ensino.

Nesse contexto, também foram colocadas em prática iniciativas para o controle central sobre a educação superior, como o vestibular classificatório. Além do mais, matérias filosóficas, fonte de discussão e questionamento, tornaram-se optativas para a maior parte dos cursos, e o foco foi dado aos conteúdos específicos.

Ainda no período ditatorial, o então presidente, General Emílio Garrastazu Médici, promulgou a Lei nº. 5.692/1971, que é conhecida como a primeira LDB. Vale salientar que, para muitos estudiosos, não houve uma nova LDB, e sim uma reformulação da anterior. O principal alvo dessa nova legislação foi o ensino básico, que passou a se constituir de duas etapas: 1º e 2º graus¹⁴. Essa reforma educacional visava a implantar o ensino de 2º grau profissionalizante nas redes de ensino pública e privada. Em relação à educação superior, não houve mudanças significativas.

Pode-se analisar que essa política pública foi uma estratégia com duplo objetivo: a preparação de mão de obra para o mercado imediato e a contenção da demanda por educação

¹⁴ Na Lei 4.024/1961 tínhamos primário e ginásio, que a partir da Lei 5.692/71 passa a ser 1º grau. O ensino secundário que vigorou até então, passa a ser 2º grau.

superior, uma vez que o 2º grau passou a ter prerrogativa de terminalidade.

Na compreensão de Sampaio (2000), é possível assinalar que, a partir da década de 1970, o acesso à educação superior no Brasil foi expandido. De acordo com o autor, em

[...] meados da década de 1970 e meados da década seguinte, houve a aglutinação de instituições: primeiro pela transformação de estabelecimentos isolados em federações de escolas e, depois, no final da década de 1980, pela transformação desses estabelecimentos (isolados ou federações de escolas) em universidades privadas (SAMPAIO, 2000, p. 76).

Houve um aumento expressivo de matrículas na educação superior, impulsionado pela concentração urbana e pela exigência de melhor qualificação da mão de obra industrial e de serviços. E o governo, sem condições de atender essa nova demanda nas instituições públicas, abriu espaço para as privadas.

A Lei nº 9.394/1996 veio regulamentar as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Com essa lei, a educação passou por grandes mudanças, entre elas, a garantia dos princípios constitucionais, inclusive no que diz respeito à gestão democrática.

A LDB/1996, organizada em 92 artigos, regulariza o sistema de ensino no país. No caso das instituições de educação superior, objeto desta pesquisa, elas são organizadas e classificadas nos artigos 16 e 20, e, posteriormente, modificadas por alguns decretos que complementam a referida lei.

No art. 16 da LDB/1996, o sistema federal de ensino está organizado da seguinte forma: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada; e III - os órgãos federais de educação. O sistema federal de ensino, sob a responsabilidade da União, é formado por instituições, órgãos, leis e normas, concretizando-se nos estados e municípios, nos seus sistemas de ensino, conforme expresso no artigo acima.

Já de acordo com o art. 20 da mesma lei, as instituições privadas de ensino se enquadram nas seguintes categorias:

- I- particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, art. 20).

O sistema de ensino superior, é constituído por IES, de acordo a referida lei, as categorias administrativas são divididas em dois tipos: públicas e privadas. As públicas são criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público, categoria em que se incluem as instituições federais, estaduais ou municipais. As privadas, por sua vez, são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e organizadas como instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Esta última categoria abarca instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. No quadro abaixo podemos observar a classificação das instituições de educação superior.

Quadro 02: Classificação das instituições de educação superior por categorias de organização acadêmica e natureza jurídica

CLASSIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
1- Categorias e Sub-categorias Administrativas	
Federação/Categoria Administrativa	Sub-categoria Administrativa
Pública	Federais
	Estaduais
	Municipais
Privada	Particular
	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas
2- Referente a organização acadêmica e a finalidade Institucional conforme Decreto n.º 5.773/2006, artigo 12	
Faculdades	
Centros Universitários	
Universidades	

Fonte: BRASIL (1996) e o Decreto nº 5.773/2006.

O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, estabelece o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. As instituições de educação superior de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são identificadas como: faculdades, centros universitários e universidades.

No sistema federal de ensino, estão às instituições de educação superior mantidas pela União, e as faculdades, universidades e centros universitários particulares. Além do sistema federal, o ensino superior compreende, aos sistemas estaduais e municipais. As universidades estaduais estão sob a jurisdição dos respectivos sistemas estaduais.

O quadro a seguir retrata os dispositivos da LDB/1996 relacionados especificamente no Título V, Capítulo IV, referentes à educação superior.

Quadro 03: Artigos da LDB/1996 referentes à educação superior

ARTIGOS	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996
43	Tem por finalidade de fomentar a criação cultural, o desenvolvimento do pensamento científico, e reflexivo ou crítico; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o aprimoramento das novas tecnologias e o desenvolvimento do homem e do meio onde vive;
44	Identifica a diversificação dos cursos superiores que abrangerá os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais por campo de saber; graduação; pós-graduação; extensão.
45	A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.
46	A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.
47	Trata-se da emissão dos diplomas; e no parágrafo 2º: Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos;
48	Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.
49	As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.
50	As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.
51	Deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes a seus cursos.
52	As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.
53	Criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; fixar os currículos de seus programas, dentro das diretrizes gerais; elaborar e reformar seus próprios estatutos e regimentos; administrar os rendimentos; decidir sobre ampliação e diminuição de vagas;
54	Propor o seu quadro de pessoal docente e seu plano de cargos e salários entre outras atribuições que lhes são conferidas.
55	Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.
56	As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.
57	Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

Fonte: BRASIL (1996).

O quadro acima mostra o capítulo IV, e seus artigos de 43 a 57, da LDB de 1996 que se referem à educação superior, considerando sua organização acadêmica, estabelece suas finalidades, cursos e programas, regulamenta os processos de autorização e reconhecimento dos cursos, define o ano letivo regular, trata da emissão dos diplomas, das regras de transferência de alunos, disponibilidade das vagas não preenchidas para alunos não regulares, das normas de seleção e admissão dos estudantes, a padronização dos processos de avaliativos, financiamento, gestão, currículo, apoio aos programas de educação continuada,

credenciamento de instituições de educação superior e cursos superiores sequenciais.

Antes da aprovação da LDB/1996, foram editados dois decretos. O primeiro, Decreto nº 1.916/1996, regulamenta o dispositivo da Lei nº 9.192/1995 no que concerne aos processos de escolha dos dirigentes das instituições federais. O segundo, Decreto nº 2.026/1996, posteriormente substituído pelo Decreto nº 2.306/2007, regulamenta os dispositivos relacionados ao exame nacional das condições de oferta de cursos de graduação, apelidado de “provão”, aplicado apenas aos alunos concluintes.

A LDB/1996 incorporou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de educação superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores.

Na tentativa de dar visibilidade ao recorte histórico (1971-2016), apresenta-se, abaixo, uma tabela com as instituições de educação superior segundo as categorias administrativas, públicas e privadas. Vale registrar que a opção pelo recorte temporal de 1971 a 2016 foi em razão da ocorrência de diversas mudanças significativas no contexto educacional. Entre as principais, destacam-se a Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 9.394/1996.-

Tabela 01 – Número de instituições de educação superior brasileiras, segundo a categoria administrativa – 1971 a 2016

ANO	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS	IFs e CEFETs
1971	639	112	527	-
1975	860	128	732	-
1981	876	259	617	-
1986	855	263	592	-
1991	893	222	671	-
1996	922	211	711	-
2001	1.391	183	1.208	-
2006	2.270	248	2.022	33
2011	2.365	284	2.081	40
2016	2.407	256	2.111	40

Fonte: INEP/MEC - Censo da Educação Superior 1991 a 2016.

*A tabela apresenta os dados de 5 em 5 anos.

Notas:

-O INEP/MEC passou a informar o número dos Institutos Federais e CEFETs em seu censo, somente a partir de 2005.

-Não foram encontrados os resultados completos do censo da educação superior do ano de 1976, por esta razão, optamos em apresentar os dados referentes ao ano de 1975.

-O INEP disponibiliza no Portal oficial os dados da educação superior a partir de 1991.

Para este estudo, recorremos a Sampaio (2000).

Conforme observado na Tabela 01, no período de 1971 a 1981, década sob domínio da Ditadura Militar, ocorreu expansão da educação superior. O número de instituições públicas passou de 112 para 259, enquanto as instituições privadas aumentaram de 527 para 617. O grande peso dessa expansão, portanto, ocorreu na iniciativa pública, que teve um

crescimento de 130%, em contraposição às instituições privadas, que expandiram apenas 17%.

Outra tendência constatada na tabela acima foi o crescimento das instituições a partir do ano de 1996, com a aprovação da LDB. Em 1996, havia 922 instituições de educação superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2016, 20 anos mais tarde, havia 2.407 instituições, sendo 296 públicas (12%) e 2.111 privadas (88%), as quais assumem a maior parte da formação dos profissionais em nível superior no Brasil.

O aumento expressivo das instituições privadas causa preocupação, pois a maioria delas, como é o caso das faculdades e centros universitários, dedicam-se apenas ao ensino, e pouco desenvolvem pesquisa e extensão. Surgem outros fatores preocupantes, como a infraestrutura, o corpo docente qualificado, que são aspectos necessários ao funcionamento desse nível de ensino.

Nota-se que, durante o período de 1971 a 2016, as instituições públicas de educação superior não acompanharam o crescimento das instituições privadas. A oferta educacional superior por parte de instituições lucrativas remete à ótica dos processos educativos que produzem a força de trabalho, transformada em mercadoria, regida pelos princípios da economia geral do capitalismo. Esse quadro reforça a educação como mercadoria, objeto de exploração da mais-valia. E a transformação do setor educacional em objeto de interesse do grande capital é uma das consequências da globalização.

A oferta de educação superior nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) começou a partir de 1978, quando as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em CEFETs. Desde então, essas instituições tiveram como objetivo inicial ofertar cursos de graduação. Por essa razão, o último item deste capítulo trata da historização dos IFs no Brasil.

Os dados da Tabela 01 mostraram a participação dos IFs e CEFETs na oferta de educação superior somente a partir de 2005, quando o INEP passou a divulgar dados do censo. Em 2016, o Censo da Educação Superior revelou a existência de 2.407 instituições de educação superior, sendo 2.111 (88%) privadas e apenas 296 (12%) públicas. Nessa última categoria, estão somados os IFs e CEFETs. Essas informações demonstram o crescimento da oferta de vagas para a educação superior gratuita, tendo um crescimento de 16% com a criação dos CEFETs e IFs.

Apresenta-se, a seguir, dados referentes ao crescimento das matrículas de graduação em instituições de educação superior públicas e privadas, no período de 1971 a 1996.

Tabela 02 – Evoluções das matrículas nos cursos de graduação do Brasil, segundo a categoria administrativa - 1971 a 2016

ANO	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS	IFs e CEFETs
1971	561.397	252.263	309.134	-
1976	1.044.472	395.610	648.862	-
1981	1.386.792	535.81	850.982	-
1986	1.418.196	577.632	840.564	-
1991	1.565.056	605.736	959.320	-
1996	1.868.529	735.427	1.133.102	-
2001	3.036.113	944.584	2.091.529	-
2006	4.883.852	1.220.586	3.632.487	30.779
2011	6.739.689	1.671.689	4.966.374	101.626
2016	6.554.283	1.711.694	4.686.806	155.783

Fonte: INEP/MEC - Censo da Educação Superior 1991 a 2016.

*A tabela apresenta os dados de 5 em 5 anos.

Notas:

O INEP/MEC passou a informar o número de matrículas na educação profissional em seu censo somente a partir de 2005.

-O INEP disponibiliza no Portal oficial os dados da educação superior a partir de 1991.

Para este estudo recorremos a Levy (1986).

A tabela acima mostra que, de 1971 a 1996, as matrículas na educação superior passaram de 561.397 para 1.868.529, um crescimento da ordem de 232,8% no espaço de tempo de 25 anos. Houve, portanto, um crescimento desmedido e praticamente sem controle da oferta privada desse nível de ensino. No Brasil, em 1996, o número de matrículas na rede privada era 1.133.102, um percentual 154% superior à oferta na rede pública no mesmo período.

No governo de FHC, em 1996, o número de matrículas na rede pública era de 735.427, e em 2001 esse número passou para 944.584, um aumento de 28%. Já na rede privada, nesse mesmo período, passou-se de 1.133.102 matrículas para 2.091.529, o que representa um crescimento de 84%. É possível verificar que o número de matrículas aumentou tanto na rede pública como na rede privada. Porém, enquanto a rede pública cresceu 22,14%, na rede privada o crescimento foi de 45,82% no mesmo período, ou seja, mais que o dobro.

Cumprir registrar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), ao lançar os dados do Censo da Educação Superior, separa os IFs e CEFETs da rede pública. Trata-se de uma contradição, pois essas instituições de educação superior, em relação à categoria administrativa, são públicas. Logo, seus dados deveriam ser adicionados aos das demais instituições públicas.

No período de 2006 a 2016, o Censo da Educação Superior registrou um crescimento de 406% das matrículas nos IFs e CEFETs. Essa expansão pode ser atribuída à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, e sua ampliação

no Governo Lula, o que permitiu, a partir de 2005, a criação de 214 escolas.

Essa foi uma expansão significativa. Porém, a Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no governo FHC, trazia o seguinte texto na Meta 1: “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Portanto, o crescimento das matrículas na educação superior não foi o suficiente para atingir o objetivo estabelecido.

O PNE de 2001, aprovado e sancionado, apresentou 35 objetivos e metas para a educação superior, sendo que quatro delas foram vetadas. É importante ressaltar que, embora ocorressem alterações na configuração da educação superior, o plano em questão mostrou uma pequena participação da União em relação às metas. Das 35 metas, apenas 10 foram realçadas pela União como a única responsável. Nas demais, sua atuação é de colaboradora. Isso implicou em importantes restrições à gestão e ao financiamento da educação no país, em especial, do nível superior, como está posto nas metas 24, 26 e 29.

A meta 2 propunha que a União e os Estados deveriam:

Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (BRASIL, 2001, s/p).

Para elevar as vagas a um percentual nunca inferior a 40%, o governo federal recomendou políticas de expansão e interiorização, como a criação de novos campi e universidades federais. Nessa direção, observa-se a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como a criação e implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

As metas 24, 26 e 29, vetadas pelo governo, incidiam, principalmente, sobre as metas financeiras, impondo limites à gestão e ao financiamento da educação nos seus diferentes níveis e modalidades. Com esses vetos, eliminou-se a exigência de assegurar “proporção nunca inferior a 40% do total de vagas no ensino público” (MEC, 2010, p. 225); a criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior para as instituições federais; a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular; e a triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica.

Nesse alinhamento, Mesquita e Carneiro (2014) asseguram:

Os vetos presidenciais impostos ao PNE 2001-2010 impossibilitaram um aporte maior de recursos para financiar a educação superior e foram impedimentos para o alcance da meta 01 que previa a expansão da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, até o final de sua vigência [...] A falta de uma política efetiva de financiamento com vinculação de recursos, a manutenção do percentual dos investimentos em educação em relação ao PIB e a não parceria formal entre os entes federados com alocação de recursos impediram e continuam impedindo que se invista de forma mais expressiva em ações que objetivem vencer os desafios educacionais postos ao longo do processo histórico (MESQUITA, CARNEIRO, 2014, p. 11-12).

Uma crítica recorrente, dirigida ao texto final do PNE, diz respeito à vasta quantidade de objetivos e metas. Em avaliação liderada pelo MEC, reconhece-se que o Plano adveio de “[...]uma formulação bastante genérica, constituindo mais uma diretriz geral para as políticas educacionais do que um alvo preciso a ser avaliado” e “[...] não houve a definição de indicadores para o monitoramento das metas” (DOURADO, 2009, p.23).

No primeiro ano do governo Lula, em 2003, foi extinto o Exame Nacional de Cursos, denominado “provão”, avaliação aplicada aos alunos concluintes. Posteriormente, instituiu-se, por meio da Lei nº 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Trata-se de um instrumento de avaliação externa, formado por três componentes: Avaliação das Instituições, Avaliação dos Cursos e Avaliação do Desempenho dos Estudantes. Esta última é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo condição prévia para a expedição e registro dos diplomas em nível superior. Com o objetivo de coordenar e supervisionar o SINAES, foi instalada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

A Lei nº 10.861/2004 preconiza no seu artigo 5º que “A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE”. O ENADE é de caráter obrigatório, avalia os concluintes e os ingressantes dos cursos de graduação, e segue um calendário trienal.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para atuação profissional e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2007, s/p).

Toda instituição de educação superior está passível de descredenciamento pela União, mediante análise dos resultados da sua avaliação. O resultado insatisfatório pode ocasionar o descredenciamento de cursos, intervenção na instituição, suspensão temporária de sua autonomia, rebaixamento da instituição a centro universitário, em caso de universidade, ou

mesmo descredenciamento. Passa a ser solicitado, além disso, o credenciamento das universidades a cada cinco anos.

No segundo governo de Lula (2007-2010), pelo Decreto nº 6.096/2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que estimula as instituições públicas a elaborarem planos de democratização das suas estruturas, favorecendo o aumento do número de vagas. Esse decreto, no seu artigo 1º, apresenta como objetivo do programa:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades de federais respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, art. 1º).

O novo PNE, para vigorar de 2014 a 2024, foi instituído pela Lei nº 13.005/2014. Houve, portanto, uma lacuna de três anos após o término do primeiro plano, em 2011. Sancionada sem vetos, a lei determina diretrizes, metas e estratégias, para a política educacional. Cinco das 20 metas do novo PNE tratam, especificamente, da educação superior. No âmbito geral, as metas versam sobre a garantia do direito à educação básica com qualidade; a redução das desigualdades e a valorização da diversidade; caminhos imprescindíveis para a equidade; e valorização dos profissionais da educação.

Verifica-se, portanto, que, do total de 20 metas traçadas para o plano decenal, cinco estão ligadas à educação superior (12 a 16). Esse nível de ensino é de responsabilidade das instituições federais, estaduais ou privadas. A meta 12 pretende elevar a taxa bruta de acesso à educação superior para 50% e a líquida para 33%, da população de 18 a 24 anos, o que é extremamente desafiador. Segundo o PNE (2014-2024), o acesso à educação superior, sobretudo da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado no Brasil, mas é preciso um planejamento que envolva a União, os Estados e os municípios (BRASIL, 2014).

A meta 13 do PNE propõe elevar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto das instituições de educação superior, públicas e privadas, para 75%, no geral, e o de doutores para, no mínimo, 35%.

Verifica-se uma elevação da titulação do total de funções docentes de 2001 para 2012. O maior aumento ocorreu em relação ao título de doutorado (157,2%), seguido de crescimento na titulação de mestrado (102,6%). Especificamente em relação à categoria pública, as funções docentes com doutorado passam de 33,9%, em 2001, para 50%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 30,2%, em 2001, para 30,4%, em 2012. Sobre a categoria privada, importa observar a participação majoritária do mestrado, que

passa de 35,3% das funções docentes, em 2001, para 45,4%, em 2012. O doutorado passa de 11,8%, em 2001, para 17,6%, em 2012 (MEC/SASE, 2014, p. 43).

Apesar da elevação das funções docentes com doutorado, nas instituições privadas esse percentual ainda se mostra bastante reduzido, comparando-se ao verificado nas instituições públicas no período de 2001 a 2012 e ao que prevê a meta 13 do PNE (2014-2024).

A meta 14 propõe elevar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* para desenvolver a titulação dos docentes para mestres e doutores, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal. Além disso, com a meta 15, pretende-se assegurar que os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior. Na meta 16, o objetivo é garantir aos profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação.

Em relação à educação superior, nota-se que o PNE (2014-2024) apontou a necessidade de ampliar o acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação. Nesse contexto, os IFs são instituições públicas de educação que podem viabilizar o alcance desse propósito. Isso porque, com a criação dos IFs no Brasil, a educação superior passou por uma expansão e interiorização considerável. O item a seguir traz um breve histórico da implantação dos IFs, tendo como ponto inicial o Estado Republicano.

2.5 A participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no acesso à educação superior

Em 2009, a Rede Federal de Educação Profissional completou um século. Esse processo teve início em 1909, quando o então presidente, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro, criando, nas capitais dos Estados, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

A Lei nº 378/1937 transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.

Art. 37 - A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes e artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos.

§- Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e grãos, por todo o território do Paiz¹⁵ (BRASIL, 1937, art. 37).

¹⁵ Texto mantido no português original de sua publicação.

Essa transformação da Escola de Artíficeis para Liceus ocorreu no governo de Getúlio Vargas. Os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, posto que, para sustentar esse crescimento, era fundamental formar mão de obra qualificada.

Em 1942, o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, promoveu uma reforma no sistema educacional brasileiro. Na mesma ocasião, os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas (EITs). O modelo prevaleceu até 1959, quando as EITs foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e ganharam autonomia pedagógica e administrativa. Apesar da oferta dos cursos técnicos ser diversificada, até então, não havia oferta de nível superior (MEC/SETEC, 2014).

A Lei nº 4.244/1942 redefiniu os currículos e as articulações entre cursos, ciclos e graus. A reforma indicava claramente a demarcação dos que desempenhariam funções profissionalizantes e os que poderiam ingressar na educação superior. A referida lei, no capítulo IV, artigo 3º, expressa que: “[...] aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior” (BRASIL, 1942).

Em 1969, com a promulgação do Decreto-Lei nº 547/1969, foi estabelecido que as ETFs poderiam organizar o funcionamento de cursos profissionais superiores, conforme as necessidades e características do mercado de trabalho nacional e regional (BRASIL, 1969). O curso de Engenharia de Operação foi constituído como uma alternativa aos cursos superiores.

A Lei nº 6.545/1978 veio consolidar um novo momento histórico. Três Escolas Técnicas Federais (ETFs), do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, foram transformadas em CEFETs. Eles tinham por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

- I - ministrar em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica.
 - b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico tecnológico.
- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio (BRASIL, 1978).

As características básicas dos CEFETs foram elencadas no art. 3º do Decreto nº 87.310/1982:

- I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;
- III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;

- IV - atuação exclusiva na área tecnológica;
- V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;
- VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (BRASIL, 1982, art. 3º).

Com a promulgação do decreto em questão, precisamente no inciso IV, ficou oficializado que a atuação cursos superiores ofertados nos CEFETs seriam exclusivos da área tecnológica. Além disso, abriu-se espaço para a oferta de cursos voltados para a formação de professores e especialistas, conforme artigo V.

Posteriormente, a Lei nº 8.948/1994 dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica,

Transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, SETEC, 2014).

No governo FHC, foi aprovado o Decreto nº 2.208/1997, responsável pela promoção da Reforma da Educação Profissional (REF), que promoveu a desvinculação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico. No mais, apresentou um novo nível para a educação profissional, o tecnológico, que compreende os cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Na gestão do presidente FHC, várias medidas foram implantadas, entre elas, um modelo específico de educação profissional. As mudanças foram propostas a partir do Projeto de Lei nº 1.603/1996, substituído pelo Decreto Presidencial nº 2.208/1997, a Portaria nº 646/1997, Parecer 16/1999, Resolução CNE/CEB nº 04/1099 e a Lei nº 9.649/1998. As mudanças promovidas por todos esses marcos legais alteraram profundamente as estruturas das instituições que ofertavam educação profissional. Por conta da influência neoliberal, essas modificações retiraram um pouco mais a participação financeira da União na criação e manutenção das escolas que ofereciam educação profissional.

No art. 47 da Lei nº 9.649/1998 está posto que:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:
§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com

Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2001, p. 49).

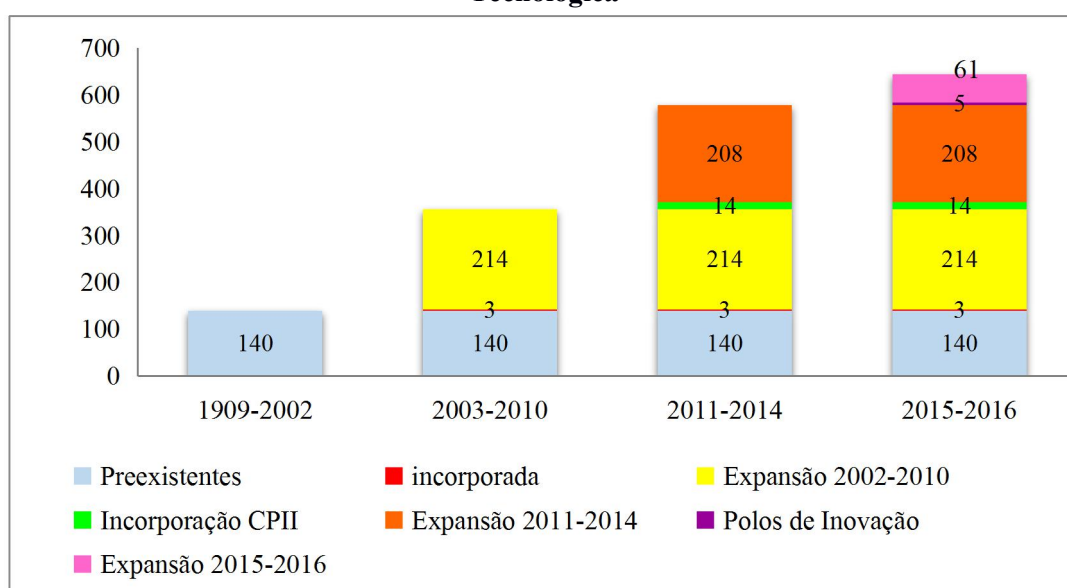
Sob o poder hegemônico neoliberal, o governo federal limitou a abertura e financiamento de novas unidades de educação profissional. As escolas poderiam ser criadas somente por meio de parcerias com a iniciativa privada, estados e municípios, conforme a referida lei. No tocante à educação profissional, deparou-se com um quadro de visível estagnação.

Já no governo Lula, por meio da Lei nº 11.195/2005, foi dada uma nova redação ao parágrafo citado anteriormente da Lei nº 8.948/1994, que passou a vigorar com o seguinte texto:

“§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

Com a publicação da Lei nº 11.195/2005, é instituído um novo rumo para a educação profissional. A alteração legal da substituição da palavra “somente” expressa no art.47 da Lei nº 9.649/1998 para “preferencialmente” possibilitou o Governo Lula ampliar o número de instituições federais de ensino em todo o país. Conforme, demonstra a figura abaixo.

Figura 01: Fases da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC/2016.

A expansão de Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi planejada em fases distintas, conforme observado na Figura 1. Importa lembrar que o início das ações do governo federal voltadas para educação profissional ocorreu em 1909. De 1909 a 2002, em um período de 93 anos, foram criadas 140 instituições, entre escolas técnicas, agrotécnicas e colégios de aplicação, de caráter técnico-profissionalizante.

Em 2005, o governo federal lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que incluía a construção de 64 novas unidades de ensino, em cooperação com os estados, municípios e a sociedade. O plano ocorreu de forma sucessiva e contínua, passando por três fases: Fase I (2005-2007), Fase II (2007-2010) e a Fase III (2011-2014). Essas fases atenderam três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento, cada uma delas marcada por um conjunto de critérios, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 04: Critérios adotados pelo governo federal para definição da localização dos novos campi para concretizar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

FASES DA EXPANSÃO	CRITÉRIOS
Fase I (2005 a 2007)	a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional; b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte; c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade; e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.
Fase II (2007 a 2010)	a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais; d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias.
Fase III (2011 a 2014)	f) População dos Estados em relação à população total do Brasil; g) Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); h) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; i) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; j) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.

Fonte: TCU (2012, p. 6-7).

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) tecem algumas considerações sobre essa expansão da Rede Federal. Para eles,

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 73).

Na visão dos autores, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem seus objetivos bem definidos, como: elevação das matrículas, interiorização da rede, e criação de instituições em estados e municípios que não tinham sido beneficiados anteriormente.

A fase I (2005-2007) anunciava como objetivo:

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos Estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (MEC/SETEC, 2011, s/p).

Nesse aspecto, percebe-se a intencionalidade do governo federal de estender a oferta de educação profissional e superior aos estados que não foram beneficiados anteriormente, nas áreas de periferias de grandes centros urbanos e em municípios afastados das regiões metropolitanas.

A capacidade de expandir e interiorizar os IFs viabiliza às populações urbanas e rurais o acesso a um ensino público de qualidade, bem como o contato com outra realidade educacional. Isso seguramente proporciona a esse contingente populacional um outro referencial de educação pública (ARRUDA; CARNEIRO, 2010).

Os IFs atendem os interesses e demandas locais, e foram instalados em “[...] cidades estratégicas de regiões do país, levando e criando cursos que, em tese, estão em consonância com o mercado de trabalho e políticas regionais” (OLIVEIRA, 2014, p. 155). Ainda de acordo com Oliveira (2014), a política de expansão trouxe contribuição para o desenvolvimento local e regional.

Os sujeitos da pesquisa reconhecem que a criação do IF Goiano foi um avanço significativo, com aumento de unidades, **interiorização** e vagas. Em relação ao impacto regional com a criação do IF Goiano, 88% (36) dos sujeitos da pesquisa concordam que sua criação significou uma transformação social e econômica na região onde os *Campi* estão localizados. A presença de um campus do IF Goiano em

um município faz que haja uma mobilização em todos os sentidos: empresas, órgãos públicos e sociedade em geral. A possibilidade de o indivíduo não sair do lugar onde mora é fundamental para, inclusive, o desenvolvimento local. Com a **interiorização** dos Institutos Federais, as pessoas não precisam mais, obrigatoriamente, se deslocar de sua região para os grandes centros, gerando, inclusive a possibilidade de se manter na região e contribuir para o desenvolvimento local (OLIVEIRA, 2014, p. 155-156).

Oliveira (2014) mostra que a expansão da Rede Federal trouxe para o IF Goiano ampliação de *campi*, além dos campus avançados, interiorização e ampliação de vagas. A interiorização dos IFs contribuiu para que os estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos pudessem buscar a formação e, assim, permanecer e contribuir para o desenvolvimento regional.

A fase II dessa expansão é registrada de 2007-2010, sendo denominada “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (MEC/SETEC, 2011). A definição das cidades-polo ocorreu em conformidade com os critérios sinalizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e havia um cronograma que contemplava a criação de 150 novas unidades.

No período de 2003 a 2010, foram inauguradas 214 novas unidades de educação profissional. Somadas as 140 construídas no período de 1909 a 2002, totalizou-se 354 unidades e mais de 400 mil vagas (BRASIL/MEC/SETEC 2014). Além disso, a participação dos municípios passou de 118 em 2003 para 310 em 2010, um crescimento de 163%. Em termos quantitativos, nota-se um aumento considerável no número de *campi* criados no interior do país, e, consequentemente, ampliação da oferta de matrículas.

A fase III foi lançada pela presidente Dilma Rousseff e ocorreu de 2011 a 2014. Nesse período, houve a conclusão de 88 *campi* iniciados no período anterior e a construção de 120 novos. A meta do Plano de Expansão da Rede Federal dessa fase era a implantação de 208 novas unidades, projetando atingir o total de 562 ao final de 2014, ampliando o total de vagas para 600 mil estudantes.

2.5.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e suas características

Os IFs estão vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) e fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892/2008. Os IFs, têm como propósito fomentar o desenvolvimento local e regional, além da transferência de tecnologia e inovação para a sociedade.

De acordo com o art. 2º da referida lei,

Os Institutos Federais são 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 nos termos da referida Lei (BRASIL, 2008, art. 2º).

Esse artigo confere aos IFs uma organização pedagógica verticalizada, atribuindo a uma única instituição a oferta de mais de um nível de educação. Tratam-se de instituições voltadas para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, focalizadas na oferta de cursos de ensino médio integrado à educação profissional, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias. Ainda, há oferta de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

De acordo com o art. 6º da Lei nº 11.892/2008, os IFs têm por finalidades e características:

I- ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
 II- desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
 III- promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
 IV- orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...] (BRASIL, 2008, art. 6º).

Já entre os objetivos dos IFs, o art. 7º da Lei nº 11.892/2008 apresenta os seguintes:

[...] VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008, art. 7º).

A legislação concede aos IFs autonomia pedagógica. Entretanto, determina a forma de distribuição de sua oferta educativa, estipulando que 50% das vagas devem ser ofertadas aos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na modalidade integrado. No mais, 20% das suas vagas devem atender aos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia. E 30% da oferta deve ser em cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, abrangendo os cursos de pós-graduação *lato sensu* e de *stricto sensu*.

As diretrizes, estrutura organizacional, definição de parâmetros e normas para a expansão dos IFs foram publicadas pelo MEC, pela Portaria nº 1.291/2013. Em relação à nova expansão, a portaria trouxe a conceituação sobre o que seriam as novas unidades, com as definições de campus, campus avançado, polo de inovação e polo de educação a distância. Para tanto, foram observados os objetivos, as finalidades, as características e a estrutura organizacional do IFs, estabelecidas na Lei nº 11.892/2008.

I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial;

II - Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada;

III - Polo de Inovação, destinado ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica;

IV - Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal (BRASIL, 2013).

Observa-se que, por meio da política educacional de expansão, a Rede Federal passou de Escolas de Aprendizes Artífices a campus, campus avançado, polo de inovação e polo de educação a distância. Todas essas unidades escolares integram a estrutura organizacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O que foi dito sobre os IFs e CEFETs mostrou que sua implantação passou por uma série de medidas legais durante a história centenária das Escolas de Educação Profissional da Rede Federal. A instituição delineou possibilidade de ampliação e diversificação de cursos, bem como buscou maior autonomia administrativa e pedagógica, tudo com vistas a atender uma diversidade regional, estadual e local, sintonizado com o seu tempo histórico e as exigências do mundo globalizado.

Para atender aos objetivos da pesquisa, no próximo capítulo, apresenta-se o IF

Goiano – Campus Morrinhos, instituição pesquisada. Em seguida, será delineada a pesquisa empírica realizada com vistas a apreender o objeto em suas contradições, mediações e determinações.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO LOCAL, REGIONAL E O INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos para a implantação do IF Goiano – Campus Morrinhos, lócus da pesquisa, e demarca sua importância para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do município e da região onde se situa.

A instituição de ensino pública federal em questão, ao longo dos seus 20 anos, passou por diversas alterações em decorrência das políticas públicas educacionais. Tendo isso em vista, este capítulo mostra o histórico de implantação do IF Goiano em Morrinhos. Em seguida, faz uma breve discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Agronomia. E, por último, mostra os resultados da pesquisa empírica realizada com os egressos do curso de Agronomia, das turmas ingressantes em 2010 e 2011.

Ao dialogar com os dados empíricos coletados dos 40 egressos, sujeitos desta investigação, pretende-se alcançar o objetivo deste estudo, qual seja: conhecer e interpretar as relações entre a formação e o trabalho desses egressos, buscando compreendê-los em sua totalidade, historicidade e contradições de uma realidade complexa.

3.1 IF Goiano - Campus Morrinhos e sua conexão com o município de Morrinhos

O IF Goiano - Campus Morrinhos está localizado às margens da Rodovia Federal - BR 153, km 633, zona rural. Segundo o Departamento Nacional de Infraestrutura (DNIT), a BR-153, que é a quarta maior rodovia do Brasil, também é conhecida como Transbrasiliana, Belém-Brasília e Bernardo Sayão. O acesso ao campus também pode ser feito pela GO 476, rodovia que liga os municípios de Morrinhos e Buriti Alegre, ambos pertencentes ao estado de Goiás.

O IF Goiano - Campus Morrinhos fica situado a 17,8 km do município de Morrinhos-GO. O processo de formação do município teve início no século XIX, com a chegada de Antônio Corrêa Bueno e seus irmãos, Jacinto e Caetano, naturais de Santo Antônio do Monte-MG. Esses homens, atraídos pela beleza da região e fertilidade do solo, resolveram se fixar ali e se dedicar, em pequena escala, à agricultura e à pecuária (BARBOSA, 2017).

A fixação desses irmãos na região propiciou o desenvolvimento de atividades econômicas diversificadas, sobretudo com a incorporação de novos cultivos. A localidade, que possuía terra fértil e água em abundância, propiciava as práticas agrícolas nas áreas de matas ciliares, com solos aluviais ricos em micronutrientes e várzeas. De acordo com Barbosa (2017), a região também era uma opção satisfatória para a pecuária devido às pastagens naturais para gado, equinos, suínos e muares do sertão.

O município de Morrinhos foi constituído em 1822, no período do Brasil Império.

Com a assinatura da Lei n.º 686, pelo Presidente da província de Goiás, Cornélio Pereira de Magalhães (20/06/1882-20/09/1882), em 29 de agosto de 1882, a Vila Bela de Morrinhos alcançava o status de cidade [...] Vila Bela de Morrinhos, lugar de clima sadio, bonito, de posição geográfica privilegiada (BARBOSA, 2017, p. 21-23).

Ao longo dos anos, o povoado que deu origem à cidade de Morrinhos recebeu vários nomes, tais como: Nossa Senhora do Monte do Carmo, Nossa Senhora do Carmo dos Morrinhos, Vila Bela do Paranaíba e Vila Bela de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos (BARBOSA, 2017).

O município de Morrinhos, situado na região Sul do estado de Goiás, possui uma área territorial de 2.846,199 km², e está localizado a 128 km da capital do Estado de Goiás, Goiânia, e a 336 km da capital federal, Brasília. O município se destaca pelas vias de acesso. Ao Norte ele é limitado pelo município de Piracanjuba (61 km); ao Sul por Goiatuba (57 km) e Buriti Alegre (48 km); a Leste por Caldas Novas (56 km), Rio Quente (48 km) e Água Limpa (63 km); e a Oeste por Pontalina (59 km), Aloândia (51 km) e Joviânia (74 km).

De acordo com dados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município é de 41.460 habitantes, sendo 35.959 residentes na zona urbana e 5.501 na zona rural. A estimativa populacional para Morrinhos em 2017 é de 45.382 habitantes (IBGE, 2018).

Em relação ao desenvolvimento econômico, Morrinhos apresenta características voltadas para a pecuária, e sua localização estratégica favorece o desenvolvimento do comércio local (OLIVEIRA, 2015). Observa-se que a economia do município passou por profundas transformações em razão das indústrias de processamento de alimentos, as denominadas agroindústrias, que levaram à formação de uma cadeia produtiva bastante diversificada, promovendo negócios e empregos na região.

A produção agrícola sobressaiu na região, com destaque para as culturas de soja, arroz, milho, feijão, algodão, abacaxi, banana, mandioca, tomate e cana-de-açúcar, que são

cultivados tanto com o manejo de sequeiro quanto irrigado por pivô central. Os grãos são abrigados nas empresas Somisa, Caramuru, Sementes Selecta e na Cooperativa Mista do Produtor de Leite (COMPLEM), que atuam na área de armazenamento.

Na cadeia agroindustrial, a produção de tomate vem expandindo no município de Morrinhos devido à presença de três indústrias: Angelo Auricchio & Cia Ltda (marca OLÉ), Indústria Sul-Americana Ltda (Cisal Alimentos) e Dez Indústria e Comércio de Conservas Alimentícias Ltda (marca Predilecta). Todas elas produzem molhos de tomate de diversos sabores, extratos, conservas de milho, entre outros produtos.

No que se refere à avicultura, Morrinhos dispõe da Abatedora Avícola Santa Vitória (Qualitti Alimentos), que favoreceu o surgimento de granjas voltadas para a criação de vários tipos aves comerciais (como frango, galinha e peru) destinadas à produção, ao abate, ao processamento e à distribuição. A empresa também demanda atividades auxiliares de corte de peças das aves.

Morrinhos ainda se destaca na pecuária com a criação de gado bovino, havendo rebanho de corte (cria e engorda) e de produção de leite. De acordo com os dados do IBGE, em 2017, houve um total de 36.950 cabeças de vacas ordenhadas, apresentando um quantitativo considerável de animais leiteiros no município. Morrinhos também foi considerado uma das maiores bacias leiteira do Brasil, e ocupou, em 2013, o segundo lugar no ranking das 20 cidades com maiores produções de leite do país. De acordo com esse ranking, o município foi vencido apenas por Castro-PR, que conquistou o primeiro lugar, e esteve à frente do município Patos de Minas-MG, o terceiro classificado (IBGE 2013).

A principal empresa beneficiadora de leite no município é a Cooperativa Mista do Produtor de Leite (COMPLEM), que quando iniciou suas atividades, na década de 1970, dedicava-se ao resfriamento de leite. Na última década, a cooperativa diversificou suas atividades e não se dedica apenas à produção de leite e derivados, mas também é composta por fábrica de ração, moderno supermercado, loja de produtos veterinários, loja de roupas e sapatos, além do posto de combustível, que atende cooperados e não cooperados.

Em tempo de privatizações e avanços de multinacionais, as cooperativas trazem outras propostas. Elas atuam como reguladoras de preços e mercado, e geram emprego e renda para as pessoas que se organizam em torno de um objetivo coletivo, em que haja investimento financeiro e trabalho dos sócios cooperados.

As privatizações de órgãos públicos são apresentadas para a sociedade como interesses universais, sob a alegação de contribuírem para a redução de gastos pelo Estado. Entretanto, elas sustentam uma dinâmica de exploração de recursos, transferência de riquezas,

mão de obra barata, e visam a obtenção de lucro pelo mercado consumidor, apoiando-se nas leis que regem o mercado.

As rendas advindas das cooperativas são distribuídas entre as partes envolvidas, em benefício dos próprios cooperados. Isso inviabiliza a exploração do trabalho e o acúmulo de lucros por empresas privadas e pelo mercado internacional. No Brasil, as cooperativas datam da primeira metade do século XX.

A proposta de cooperativismo de trabalho, juntamente com outras formas associativas de organização dos trabalhadores, tem sido recuperada com o objetivo de dar continuidade à luta por uma sociedade mais igualitária e socialista, no novo contexto do desenvolvimento capitalista (LIMA, 2004, p. 45).

As comunidades, sem alternativas de trabalho e com crescimento da taxa de desemprego, buscam nas cooperativas uma forma de organização do trabalho e, também, de garantir a autonomia dos trabalhadores.

A estrutura histórica agrícola e pecuária, própria do município de Morrinhos, pode ser considerada como elemento que justifica a demanda por profissionais especializados, como também a procura por cursos técnicos e superiores que proporcionem o desenvolvimento de conhecimentos nessas áreas. Em decorrência dessa demanda, o IF Goiano chegou na região em 1997, e vem fazendo história em Morrinhos e em várias cidades do entorno. Tendo isso em vista, na próxima seção, apresenta-se o momento sócio-histórico do IF Goiano - Campus Morrinhos.

3.2 Contextualização sócio-histórica do IF Goiano - Campus Morrinhos

O IF Goiano - Campus Morrinhos é uma instituição pública federal que em seu percurso histórico passou por diversas mudanças. A instituição iniciou suas atividades de ensino em 1997, ocasião em que era denominada Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Morrinhos, vinculada à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR).

A EAFUR iniciou suas atividades de ensino em 1953, com o nome de Escola Agrícola de Urutaí. Em 1964, passou a ser denominada Ginásio Agrícola de Urutaí, e no ano de 1979 foi transformada em Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, por força da Lei nº 83.935/1979, constituindo-se como uma nova e promissora realidade educacional para Urutaí e região.

A criação da UNED Morrinhos começou a ser discutida em 1992, sendo proposta

por lideranças políticas locais que lutaram para que houvesse a regularização das instalações da nova unidade.

A celebração do termo de convênio entre governo federal, estadual e prefeitura de Morrinhos consolidou uma parceria para a efetivação da mesma.

A Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos-GO do CEFET-Urutaí-GO foi criada pelo MEC, através de Portaria Ministerial n.º 46 de 13 de janeiro de 1997, do ministro da educação, Paulo Renato de Souza, que autorizou a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO a promover o seu funcionamento na forma de Unidade de Ensino Descentralizada [...]. Foi assinado um convênio entre a União, o Estado e o Município para viabilizar o funcionamento da escola (ROSA FILHO, 2005, p. 14).

No convênio firmado, a União, por meio do MEC, ficou com as seguintes incumbências: construção das obras físicas, aquisição de equipamentos, garantia de recursos financeiros para implantação e manutenção dos cursos técnicos. O governo do estado, por sua vez, assumiu o compromisso de disponibilizar docentes por meio de contratos temporários, conhecidos como pró-labores. E coube à prefeitura municipal providenciar funcionários para atender a área administrativa, a vigilância e a limpeza, interna e externa (ROSA FILHO, 2005).

A Lei nº 9.649/1998, em seu artigo 47, parágrafo 5º, dispõe que:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998, art. 47).

A referida lei vinculava a ampliação da oferta de educação profissional à criação de novas unidades de ensino por parte da União, apenas por meio de parcerias entre estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais.

Em seus estudos, Oliveira (2014) salienta que

As poucas unidades de ensino recém-criadas que iniciaram suas atividades no período da vigência desta Lei, tendo em vista que os prédios já se encontravam em condições de uso, mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Podemos citar como exemplo a UNED-Morrinhos, hoje, Campus Morrinhos do IF Goiano (OLIVEIRA, 2014, p.132).

Segundo Oliveira (2014), a Lei 9.649/1998 manteve as UNEDs vinculadas às autarquias federais preexistentes. A UNED Morrinhos, com sede própria, era dependente da

autonomia administrativa, financeira e didática da EAFUR.

Essa unidade se constituiu a partir área que pertencia a um conjunto de produtores rurais de Morrinhos. Na década de 1950, esses proprietários doaram cerca de 971,670 ha ao Ministério da Agricultura, para a realização de atividades de pesquisa, que tiveram continuidade com a transferência da área para a Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária (EMGOPA), e depois para a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), que se tornou Agência Rural-GO.

Em 1994, desse total de 971,670 ha, uma área de 191,2383 ha foi cedida para a implantação da EAFUR – UNED Morrinhos. Esta unidade iniciou suas atividades escolares em janeiro de 1997, sendo que suas aulas teóricas aconteciam no prédio da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos (FECLEM), instituição de educação superior que se tornou Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Morrinhos. Vale ressaltar que as aulas práticas ora eram realizadas na UNED Morrinhos, ora aconteciam fora da instituição, em fazendas, ou mesmo na EAFUR.

Com a finalização das obras em agosto de 1998, as aulas passaram a ser ministradas na UNED Morrinhos. Os cursos oferecidos à época eram técnicos em Agricultura, Agropecuária e Zootecnia, com duração de três anos, ofertados na forma concomitante com o ensino médio, nos turnos matutino e vespertino.

A Lei nº 9.394/1996, recém-aprovada na ocasião, estabeleceu, em seu art. 36B, que a educação profissional técnica de nível médio poderia ser ofertada nas seguintes formas: “I- articulada com o ensino médio e II- subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996).

Em agosto de 2000, a UNED Morrinhos passou a ofertar o Curso Técnico em Informática, na modalidade subsequente, com duração de 1,5 ano, no período noturno. Este curso foi ofertado até junho de 2002. A partir de agosto 2002, a Instituição começou a ofertar curso Técnico em Sistemas de Informação, nos períodos matutino, vespertino e noturno, também com duração de 1,5 ano. Em 2006, deixou-se de ofertar Curso Técnico em Sistemas de Informação, que foi substituído pelo Curso Técnico de Manutenção e Redes de Computadores.

Tendo em vista que a UNED Morrinhos era mantida pela EAFUR, já em pleno funcionamento e desenvolvimento, ela teve que enfrentar diversas dificuldades, principalmente relativas à limitação nos laboratórios e nos setores agropecuários, com falta de equipamentos de informática e escassez de recursos humanos, como servidores administrativos e docentes efetivos.

A fim de atenuar as dificuldades enfrentadas pela UNED Morrinhos, a Direção Geral do CEFET Urutaí, viabilizou, via MEC, em 2004, que a Instituição fosse beneficiada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com um investimento em torno de 1,5 milhão, em equipamentos e acervo bibliográfico para áreas agrícola e de informática. Tal investimento viabilizou a ampliação da oferta de vagas e de novos cursos.

É oportuno observar que, em 1978, teve início o processo de cefetização de instituições de ensino profissional, com a transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs, que tiveram a permissão para ministrar educação superior. Conforme mencionado no capítulo anterior, as três primeiras Escolas Técnicas Federais que se tornaram CEFETs foram as do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

Quando sancionada a Lei nº 8.948/1994 pelo presidente Itamar Franco, abriram-se caminhos para que mais Escolas Agrotécnicas Federais pudessem fazer parte da cefetização. Fernandes (2012) mostra que, no caso específico da EAFUR, em 1999, foi criado o primeiro curso de graduação de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, o que foi fundamental para que surgissem novas oportunidades regionais, e demarcou o início do processo de cefetização da instituição.

A transformação da EAFUR em CEFET de Urutaí foi um processo lento e exaustivo. Desde que o governo federal iniciou os processos de *cefetização*, a Instituição trazia o anseio de um dia tornar-se um CEFET. No entanto, esse anseio somente se concretizou no final do governo FHC, quando pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Urutaí, momento histórico que pode ser traduzido como uma conquista para toda a comunidade. A *cefetização*, sem dúvida, foi a ruptura que promoveu grandes transformações possibilitando o oferecimento de diversos níveis e modalidades de ensino, além de uma nova estrutura organizacional para a Instituição. Foram várias as transformações, sofridas com a *cefetização* que podem ser percebidas, desde os currículos até os investimentos realizados em infraestruturas (OLIVEIRA, 2014, p. 80).

Segundo a autora, em função do Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, a EAFUR passou a ser denominada CEFET Urutaí. No período em que ocorreu a cefetização, estava à frente do poder executivo o presidente FHC, que desde o seu primeiro mandato se mostrou em consonância com os objetivos de natureza neoliberal em curso. No campo educacional, esse governo iniciou a configuração “[...] de uma nova realidade social e política, que permite identificar mudanças nas estratégias de ação do Estado para a aprovação de políticas educacionais” (HERMIDA, 2012, p. 1.446), respaldando-se em reformas estruturais encaminhadas por organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial.

Assim, o processo de cefetização pode ser compreendido como um meio de vincular

educação e desenvolvimento, tendo a instituição escolar o papel de formar recursos humanos e contribuir “[...] na reprodução social das formas econômico-sociais capitalistas dependentes [...]” (HERMIDA, 2012, p. 1.449).

Em 2003, durante o primeiro ano do governo Lula, o Ministério do Planejamento disponibilizou 18 vagas para a contratação de docentes, via concurso público, para a UNED Morrinhos. Até então, o quadro de docentes da Instituição era constituído de professores contratados sob o regime pró-labore, pagos pelo governo do Estado.

Dessa forma, a partir de 2004, todos os docentes da UNED Morrinhos eram do quadro efetivo do CEFET Urutaí. Em 2006, houve a expansão do número de docentes efetivos e a criação do quadro de técnicos administrativos em educação (TAEs), por meio de concurso público.

O Decreto nº 5.224/2004 dispõe que o CEFET é uma instituição de educação superior pluricurricular, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa nomenclatura e organização foram mantidas até a aprovação da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IFs em todo o país. Nessa ocasião, estava à frente do executivo federal o presidente Lula. A referida lei estabeleceu que:

Art. 1º - Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012); V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, os IFs devem se constituir em “[...] instituições de educação superior, básica e profissional” e se especializar “[...] na oferta de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008). Dessa forma, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reorganizou as instituições existentes em 38 IFs.

Em 2008, o IF Goiano foi criado mediante a integração da UNED Morrinhos, da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, e dos CEFETs de Rio Verde e Urutaí. Em 2010, foi criado o Campus Iporá, e em 2013 o campus Posse iniciou suas atividades. No ano seguinte, em 2014, foram criados os *campi* avançados de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri.

Posteriormente, em 2015, foram criados os *campi* de Trindade e Campos Belos. No total, são 12 campi ligados à reitoria da instituição, que está localizada em Goiânia.

Conforme Oliveira (2014),

Desde dezembro de 2008, com a publicação da Lei n.º 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a UNED Morrinhos passou a se denominar Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Essa mudança trouxe autonomia administrativa para a instituição, possibilitando um desenvolvimento mais acelerado maior qualidade no serviço prestado e maior celeridade no cumprimento das demandas internas (OLIVEIRA, 2014, p.85).

A partir do momento em que se consolidou o IF Goiano – Campus Morrinhos, houve profundas mudanças na gestão, na parte pedagógica, bem como no que se refere à autonomia administrativa, proporcionando qualidade ao ensino. Essas mudanças foram notadas tanto no aumento de recursos humanos, como na ampliação de sua estrutura física.

Em 2018, a instituição conta com 208 servidores, sendo 84 docentes, 71 técnico-administrativos concursados, 05 servidores cedidos pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), 01 servidor cedido pela Prefeitura Municipal de Morrinhos e 53 servidores terceirizados (copeira, porteiro, telefonista, motorista, trabalhador rural, tratorista, jardineiro, vaqueiro, encarregado, auxiliar de limpeza, vigilante, auxiliar de cozinha e cozinheiro).

Do total de pessoal, os servidores terceirizados representam 25%, o que é um percentual robusto. Cada vez mais, a prática de terceirização se faz presente nos setores da administração pública, o que desperta uma preocupação com o desemprego. Isso porque a terceirização de serviços continuados de limpeza, manutenção, entre outros, ocorre em razão de cargos efetivos que são extintos. Logo, a oferta de serviços privados é utilizada sob o discurso ideológico de melhorar a prestação de serviços, ou mesmo diminuir o gasto público. Assim, intensifica-se a privatização de funções até então exclusivas do Estado.

Com a terceirização, verifica-se o aumento da participação de empregos temporários, o que favorece a exploração do trabalho na sociedade capitalista. As empresas terceirizam mão de obra e submetem os trabalhadores a condições precárias de salário e de acesso a direitos trabalhistas. Na compreensão de Druck (2002), a precarização ocorre pela subcontratação do mercado de trabalho, que aumenta a participação de terceirizados através de empregos temporários, e também em razão do aumento de atividades autônomas, da informalidade e das cooperativas.

A Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016, dispõe sobre os modelos de cargos

efetivos, cargos de direção e funções dos IFs. Nesse documento, os funcionários públicos são divididos em duas categorias: docentes e técnico-administrativos. No grupo dos técnico-administrativos encontram-se os profissionais da área de saúde, como: médico, odontólogo, enfermeiro, psicólogo, assistente social, nutricionista, e outros, que trabalham com a atenção aos estudantes. Esse quadro funcional colocado à disposição dos discentes do IF Goiano – Campus Morrinhos é um diferencial em relação às demais instituições de ensino públicas (municipal e estadual), que não dispõem dos mesmos no seu quadro de servidores.

No texto da LDB/1996, para o financiamento da educação, no que se refere à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público, os percentuais de recursos a serem investidos pelos entes federados são definidos no seu art. 69, que diz: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados e Municípios, vinte e cinco por cento [...] na manutenção e do desenvolvimento do ensino público” (BRASIL, 1996).

A referida lei, no art. 70, trata da manutenção e do desenvolvimento do ensino público, e estabelece:

Art. 70 - Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à construção dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I-remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II-aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III-uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV-levantamentos, estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V-realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI-concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII-amortização e custeio de operações de créditos destinadas a atender aos dispositivos nos incisos deste artigo;
- VIII-aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Os artigos 69 e 70 da LDB/1996 mostram que os serviços na área da saúde, como pagamento de médico, enfermeiro, psicólogo, assistente social, nutricionista ou qualquer outro, não se inserem no rol dessas ações. Portanto, os pagamentos desses profissionais e serviços estão além das demais despesas consideradas na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A União destina 18% dos impostos que arrecada para a educação, em conformidade com o artigo 70 da LDB/1996. E os recursos reservados ao pagamento dos profissionais de saúde não são contabilizados nesse percentual. Isso faz com que todas as esferas

administrativas do governo não coloquem esses serviços à disposição de seus alunos nas escolas públicas, por terem que buscar outros recursos para garantir o pagamento desses profissionais, e em razão da dificuldade para conseguir esse aporte financeiro.

O fato dos IFs terem os serviços desses profissionais da saúde à disposição dos seus alunos representa uma condição diferencial, o que pode contribuir para a obtenção de resultados favoráveis no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que esses serviços, quando voltados para a atividade fim da instituição de ensino, e se integrados às atividades de ensino, podem auxiliar na conquista da qualidade educacional.

Em relação à estrutura física, o IF Goiano – Campus Morrinhos dispõe dos seguintes espaços: salas de aula no pavilhão pedagógico, unidade de apoio pedagógico, setores administrativos, unidade de assistência estudantil, unidade de estágio, emprego e egressos, unidades de registros escolares e acadêmicos, refeitório, almoxarifado, biblioteca, núcleo integrado de saúde, cooperativa e auditórios. Todos esses ambientes são, direta ou indiretamente, fundamentais para o desenvolvimento das atividades educativas.

Na instituição, ainda há três prédios com salas de aula e laboratórios, sendo um voltado para o curso superior de bacharelado em Agronomia; outro para o curso Técnico em Informática e para os cursos superiores de bacharelado em Ciência da Computação e Tecnologia em Sistemas para Internet; e um terceiro destinado ao curso superior de licenciatura em Química. Ainda há um prédio para os alunos denominado Centro de Convivência.

Quanto à equipe diretiva, o IF Goiano – Campus Morrinhos é composto por: Diretoria Geral, Diretoria de Ensino, Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Diretoria de Administração, Planejamento e Finanças, Gerência de Infraestrutura e Gerência de Extensão.

Os laboratórios são de informática, tecnologia de frutas e hortaliças, tecnologia de panificação, tecnologia de carnes, leites e derivados, microbiologia, anatomia animal, solos, físico-química, química orgânica, física, brinquedoteca, entre outros. Além desses, há estruturas para as atividades de pesquisas e aulas práticas nos setores de Avicultura, Bovinocultura, Fruticultura, Suinocultura, Mecanização Agrícola, Olericultura.

Em 2018, o IF Goiano – Campus Morrinhos oferta cursos técnicos de nível médio, superiores e pós-graduações, relacionados no quadro abaixo.

Quadro 05: Cursos do IF Goiano - Campus Morrinhos por modalidade de ensino e duração - 2017

TIPO DA MODALIDADE DE ENSINO	CURSOS	DURAÇÃO
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária	3 anos
	Técnico em Alimentos	3 anos
	Técnico em Informática	3 anos
Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)	Técnico em Agroindústria	3 anos
Educação a Distância (EaD)	Técnico em Administração, Segurança do Trabalho, Serviços Públicos, Meio Ambiente e Secretariado.	2 anos
	Técnico em Eventos e Informática para Internet e Logística	18 meses
Tecnológico	Tecnologia em Alimentos	3 anos
	Tecnologia em Sistemas para Internet	3 anos
Bacharelado	Agronomia	4 anos
	Ciência da Computação	4 anos
	Zootecnia	5 anos
Licenciatura	Pedagogia	4 anos
	Química	4 anos
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática	18 meses
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Profissional em Olericultura	24 meses
	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	24 meses

Fonte: Núcleo Apoio Pedagógico/IF Goiano - Campus Morrinhos.

No quadro acima, pode-se visualizar os cursos oferecidos pelo IF Goiano – Campus Morrinhos, que são: técnicos profissionais de nível médio integrados, técnicos na modalidade Proeja, cursos superiores nas modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnologias, especializações, além de mestrado profissional em Olericultura (Morrinhos) e em Educação Profissional e Tecnológica. Este último é oferecido em 17 polos pelo Brasil, com sede no IF do Espírito Santo.

A organização pedagógica verticalizada do IF Goiano – Campus Morrinhos permite-lhe oferecer cursos da educação básica (ensino médio) à educação superior, em nível de graduação e pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*. Essa amplitude da oferta de educação promovida pela instituição é assegurada pela Lei nº 11.892/2008, que ressalta a importância de se promover a integração e verticalização da educação em consonância com os arranjos produtivos e as demandas nacionais, regionais e locais.

Disso, pode-se entender que a oferta de cursos superiores de licenciatura constitui uma ação que visa a atender a demanda nacional por formação de professores em determinadas áreas do conhecimento. Os IFs têm como objetivo oferecer formação inicial e continuada a trabalhadores, entendimento que pode ser atribuído à formação docente, que também é colocada como uma das atribuições dos IFs.

A obrigatoriedade da oferta de cursos superiores de licenciatura está expressa no art. 1º, inciso VI, alínea b, da Lei nº 11.892/2008, segundo a qual devem ser ofertados “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Ainda de acordo com a referida lei, um percentual mínimo de 20% das vagas da instituição de ensino deve ser destinado a esses cursos.

O que se constata é a presença de um novo papel direcionado aos IFs, que historicamente têm maior tradição na educação técnica profissional, de ofertar cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas exatas. Essa é uma estratégia para atender uma demanda por professores para atuarem no ensino médio nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

Essa reconfiguração ocorreu mediante o processo de expansão e interiorização da educação profissional, que passou a ser compreendida como “[...] uma possibilidade estratégica, pois, ao integrarem essa política, obtinha-se maior abrangência numérica e espacial de oferta de cursos de licenciatura” (VERDUM; MOROSINI; GIRAFFA, 2017, p. 179).

É importante registrar que os IFs, entre outras finalidades que lhes foram atribuídas, passaram a assumir o desafio de formar professores para a educação básica, formação em relação a qual possuem restrita ou nenhuma experiência.

3.3 Curso superior em Agronomia: relação entre educação e desenvolvimento

Entre os diferentes cursos oferecidos pelo IF Goiano – Campus Morrinhos, merece atenção o curso superior de bacharelado em Agronomia. Isso porque ele atende à demanda do agronegócio, um dos setores que mais movimentam a economia do Brasil, e, em especial da região Centro-Oeste, que se sustenta nas atividades agrícolas e pecuárias.

A região Centro-Oeste tem participação significativa no agronegócio, com destaque para a produção de grãos (soja, milho, arroz), cana-de-açúcar e pecuária bovina. É relevante mencionar que a cada ano os índices de produtividade se elevam na região, o que ocorre em razão de investimentos em tecnologia, aquisição de maquinários, insumos agrícolas (fertilizantes, defensivos e corretivos), utilização de mão de obra especializada (técnicos) e desenvolvimento de atividades ligadas à produção e comercialização.

No estado de Goiás, a partir de 1970, o agronegócio se expandiu em decorrência do

processo de modernização da agricultura, que incorporou novos mecanismos à prática agrícola. Esses instrumentos foram capazes de adaptar as culturas às condições do cerrado, especialmente aliados ao uso de insumos e equipamentos. Por meio do emprego da tecnologia, os cerrados “[...] de recurso natural, herdado, os solos transformaram-se em capital artificialmente produzido” (RESENDE, 2003, p. 207).

De acordo com a Secretaria de Planejamento de Goiás (Segplan-GO, 2016, p. 12), “Goiás é o quarto produtor nacional de grãos com uma produção em torno de 16,93 milhões de toneladas o que representa 9,05% da produção de grãos brasileira”. Os grãos são bastantes diversificados, como soja, sorgo, milho, feijão. Além disso, há outros produtos, como cana-de-açúcar, algodão e tomate.

Segundo a Segplan (2016, p. 12), “A pecuária goiana também é altamente expressiva e posiciona o estado entre os maiores produtores do país. O rebanho bovino é o 3º no ranking brasileiro e é formado por 21,9 milhões de cabeças, com participação de 10,2% no efetivo nacional”.

Em relação aos setores da suinocultura e avicultura, o estado se encontra no “[...] 6º lugar no ranking nacional, cuja produção representa 5,0% e 4,8% da produção brasileira” (SEGPLAN, 2016, p. 12). O efetivo desses rebanhos cresceu muito a partir dos anos 2000, em razão da presença de grandes empresas que atuam no setor de carnes na região.

O estado de Goiás, assim como toda a região Centro-Oeste brasileira, viveu um intenso processo de crescimento da economia. Esse avanço tecnológico propiciou significativas mudanças no ramo do agronegócio, fenômeno fortalecido pela modernização da agricultura, processo que passou a ter relevância mundial.

Essa nova dinâmica da agricultura pode ser visualizada após a Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, o setor passou por profundas mudanças nas bases técnicas, o que modificou completamente a produção no campo, assim como as relações entre capital e trabalho. Essas mudanças estão atreladas à “modernização da agricultura e agropecuária”, que teve início na década de 1960, sendo caracterizada pela utilização de máquinas, implementos agrícolas e insumos químicos.

A modernização no setor agrícola, iniciada nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu em razão da necessidade crescente de ampliação do capital, vivenciada em âmbito mundial. Essa modernização foi levada a efeito pela incorporação de tecnologia aos processos produtivos, de modo a intensificá-los, bem como para diminuir os custos e garantir maior produtividade. Esse movimento foi responsável pelo avanço do agronegócio, expresso na mecanização de grande parte do processo de produção agrícola, apoiando-se no discurso de potencialização

da produção, diminuição das taxas de fome, barateamento dos alimentos e eficiência no campo.

Em contrapartida, esse movimento de modernização fez surgir questões sociais antes despercebidas, como a perda de postos de trabalho, o êxodo rural, o crescimento dos grandes latifúndios em detrimento da agricultura familiar, e mais. Além disso, despontaram problemas ambientais, decorrentes do emprego de produtos agroquímicos no processo de produção vegetal, e que têm como alguns de seus impactos a poluição e o desequilíbrio ecológico.

Na mesma direção, é importante lembrar que a modernização da agricultura causou impactos socioambientais. Dowbor (2014) afirma que é natural ver a agricultura como produção regulada pelo mercado. No entanto, sua base é o solo e água, e ambos são recursos limitados.

Na realidade, Dowbor (2014) mostra que no Brasil existe uma imensa reserva subutilizada do solo.

O Brasil herdou um setor de agricultura familiar que assegura cerca de três quartos da base alimentar do país. Usa o solo de maneira intensiva, e ocupa pouca terra no seu conjunto. É um universo muito diferente dos gigantes do agronegócio, centrados na exportação, e diferente ainda dos que guardam a terra parada, com fins de especulação fundiária, atividade fragilmente disfarçada como “pecuária extensiva”. Com a pressão da demanda e o esgotamento das reservas mundiais de solo agrícola e água doce, um país como o Brasil que tem estas reservas, que não cobra impostos sobre a terra - o ITR, Imposto Territorial Rural é uma ficção, sofre hoje uma invasão de interesses internacionais. Aqui também, é indispensável uma política no sentido amplo [...] a política de acesso à base produtiva que são o solo e a água deve ser organizada e regulada (DOWBOR, 2014, p. 06).

Para o autor, políticas como a agricultura familiar deveriam ser perseguidas e fomentadas, diferente do que se percebe no país, com o crescimento do agronegócio. Dowbor (2014) alerta para a fragilidade da política fiscal, como o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), que pouco impacta na carga tributária do país, mas passa a ser atrativo para os que desejam adquirir terras brasileiras, inclusive para fins especulatórios.

Desde 1975, vem se destacado na agricultura brasileira a integração entre indústria e agricultura, o que se denomina de agroindústria. A partir então, a dinâmica da agricultura passou a ser determinada pelos Complexos Agroindustriais (CAIs) que se constituíram em vetores fundamentais da inserção técnico-científica de produção.

Pinto (2010) explica que

A evolução das técnicas de produção, em sua grande maioria extraída do

conhecimento dos trabalhadores, combinada com o desenvolvimento científico aplicado aos processos produtivos, possibilitou um avanço da mecanização das atividades de trabalho. Se certas atividades como carregamento de pesos excessivos ou manipulação de produtos tóxicos foram assumidas por máquinas eletromecânicas, ampliou-se o controle do trabalho de execução pelos administradores, pois a automação, além de incorporar gradualmente o conhecimento técnico dos trabalhadores, intervinha diretamente no ritmo e na intensidade das atividades por eles realizadas (PINTO, 2010, p. 24).

O conhecimento científico e tecnológico é incorporado aos sistemas produtivos informatizados e à maquinaria. A máquina passou a executar trabalhos que eram anteriormente executados de forma manual. Logo, a habilidade manual deixou de ser necessária, e o trabalho hábil, utilizado nos padrões anteriores, perdeu importância. Sendo assim, a atividade do operário passou a ser a de vigiar e acompanhar as operações executadas pela máquina.

Diante do desenvolvimento econômico, agropecuário e industrial, pode-se destacar um integrante importante nesse processo, o agrônomo. Este possui uma formação voltada para o campo e para o manejo, com implantação de técnicas que permeiam o desenvolvimento sustentável da agricultura. Ele é imaginado como um trabalhador que tenta resolver os problemas físicos, químicos, biológicos, além de acompanhar os desafios da tecnologia para atender as exigências do mundo contemporâneo.

De acordo com o PPC (2014) de Agronomia do IF Goiano, espera-se que o bacharel em Agronomia:

Tenha autonomia de decisão e capacidade para trabalhar em equipe, tenha clareza de suas atribuições profissionais, seja capaz de planejar, executar, criar, controlar e resolver problemas de natureza comum e inusitados, como sujeito indispensável no processo de utilização racional dos recursos naturais, utilização e desenvolvimento de (bio) tecnologias, e co-responsável das questões sócio-ambientais e de segurança no trabalho agrícola. Para tanto, estes egressos deverão construir uma formação permeada pela ética profissional, associada a uma base científica sólida e universal, indispensável ao exercício da agronomia (PPC, 2014, p. 47).

O PPC (2014) delinea o que a instituição espera do agrônomo. Como consta no documento, cabe ao egresso do curso colocar em prática, no mundo do trabalho, todo conhecimento científico e técnico relacionado com as ciências agrárias adquirido ao longo de sua formação. Ainda, deve atuar de forma crítica e ética, criando alternativas para um desenvolvimento sustentável articulado com a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

O Conselho Superior do IF Goiano, por meio da Resolução nº 012/2010, aprovou o funcionamento do curso de bacharelado em Agronomia no campus Morrinhos, possibilitando a oferta de educação superior gratuita na região. O curso é oferecido na modalidade

presencial, nos turnos matutino e vespertino. Anualmente, são ofertadas 40 vagas.

O PPC de Agronomia esboça em sua justificativa que, na região onde se encontra o curso, grande parte da população “[...] está envolvida, direta ou indiretamente com atividades rurais. Característica esta que é mantida desde o início de seu povoamento, quando os primeiros desbravadores e colonos ali se estabeleceram dedicando-se à criação de gado e ao cultivo de lavoura” (PPC, 2014, p. 03).

A oferta do curso no município também se justifica tendo em vista que

Toda essa estrutura na área agrícola gera uma demanda por profissionais especializados. Demanda esta, que se reflete na procura por cursos da área. Na região, um dos entraves era a falta de uma instituição pública que ofertasse estes cursos em nível de graduação. Assim, a localização geográfica do IF Goiano - Campus Morrinhos para com o Agronegócio goiano; a importância agropecuária regional; e as bases condições de infraestrutura e de recursos humanos são fatores importantes para a criação do Curso Bacharelado de Agronomia nesta instituição (PPC, 2014, p. 4).

De acordo com o PPC (2014), as justificativas apresentadas para a criação do curso de Agronomia estão fortemente comprometidas com o desenvolvimento regional da sociedade urbana e rural. Esse compromisso resulta em oferecer mão de obra qualificada para atender o processo de desenvolvimento econômico do município e da região goiana, que gira em torno do agronegócio (agricultura e agropecuária).

O curso de Agronomia tem por finalidade formar profissionais aptos a trabalhar com sistemas agrícolas, pecuários, silvipastoris, paisagismo, planejamento e administração de propriedades agrícolas e extensão rural, controle do meio ambiente, manejo e conservação do solo, bacias hidrográficas e recursos naturais renováveis, beneficiamento e armazenamento de produtos agrícolas e agroindustriais. Espera-se que seus egressos sejam profissionais capazes de projetar, coordenar, assessorar, supervisionar projetos agroindustriais e do agronegócio, além de participar do desenvolvimento de pesquisas técnico-científicas, por meio de programas de mestrado e doutorado.

De acordo com a matriz curricular (Anexo B), o curso de Agronomia tem uma carga horária total de 4.033,33 horas, correspondendo a 87 créditos, distribuídos nos diferentes núcleos de conteúdos curriculares (básicos, profissionais, essenciais e específicos). Além do mais, há atividades complementares a serem desenvolvidas ao longo do curso, com carga horária mínima de 90 horas, as quais não podem ser integralizadas em um único período letivo. O discente ainda deve participar de atividades extracurriculares realizadas dentro e/ou fora da instituição, em momentos distintos, oportunizando ao aluno conhecer diferentes

culturas, e promovendo o enriquecimento dos conhecimentos do profissional.

O acadêmico deverá participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que é uma das diretrizes que os IFs adotam, conforme a Lei nº 11.892/2008. Dessa forma, a extensão e a pesquisa se alinham com o objetivo central de colaborar para o desenvolvimento local. As atividades complementares possuem caráter obrigatório. “Trata-se de atividades de enriquecimento didático, curricular e cultural, com o objetivo de enriquecer e implementar o perfil do profissional [...]” (PPC, 2014, p. 46).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve ser desenvolvido durante o curso, a partir da integralização de 80% da carga horária total do mesmo. “É um componente curricular obrigatório com carga horária de 60 horas, cuja matrícula pode ser realizada após conclusão de 80% das unidades curriculares (equivalente a 8 semestres, 4 anos)” (PPC, 2014, p. 52). O aluno apresentará o TCC no último semestre letivo, sob a forma de monografia, elaborada a partir de dados experimentais coletados, ensaios de pesquisa a campo, ou de revisão de literatura. Essa atividade proporciona condições para que o aluno desenvolva a articulação entre teoria e prática.

O estágio curricular supervisionado, com carga horária de 180 horas, pode ser “[...] realizado após conclusão de 50% das unidades curriculares (equivalente a 5 semestres ou 2,5 anos), em horários distintos das disciplinas em curso, ou após conclusão de todas as unidades modulares, no 10º e último semestre do curso” (PPC, 2014, p. 53). Cabe destacar que a instituição possui um departamento de estágio que tem por finalidade ser o canal de aproximação entre os acadêmicos e o mundo do trabalho, atuando nas atividades de estágio, emprego e egressos.

Observa-se que o curso de bacharelado em Agronomia, pela complexidade de suas disciplinas, carga horária total e exigências impostas ao discentes, não pode ser cursado por quem trabalha e estuda. Embora se entenda que estudar é trabalho intelectual, uma categoria de estudantes que precisa trabalhar para custear suas despesas ou para auxiliar na renda familiar não pode frequentar cursos oferecidos em tempo integral.

Os estudos de Mesquita (2010) mostram que

O acesso a cursos oferecidos em tempo integral não é possível para o trabalhador estudante, o que torna a realidade ainda mais cruel e perversa. Quem tem que conciliar trabalho e estudo jamais poderá ter acesso a cursos como medicina, engenharia, odontologia, entre outros que formam bacharéis. Há claramente a constatação que em determinados cursos não há como trabalhar e estudar; isto quer dizer que fica determinado pelas condições econômicas que o estudante destes cursos não se enquadra na categoria trabalhador estudante, pois tem que dedicar ao trabalho estudo tempo integral (MESQUITA, 2010, p. 103).

Pelo que foi expresso por Mesquita (2010), é possível deduzir que a maioria dos alunos ingressantes no curso superior de Agronomia possuem condições socioeconômicas que os possibilitam dedicar apenas ao estudo. Em razão de fazerem um curso de tempo integral, não necessitam trabalhar para custear suas despesas pessoais ou auxiliar com as despesas familiares, conforme dados apresentados na pesquisa empírica.

No tocante ao processo seletivo dos cursos superiores do IF Goiano, o ingresso nesse nível de ensino é regido por edital único para todos os *campi*, no qual estão especificados: a forma de ingresso - vestibular e Enem, o cronograma com etapas e datas, os requisitos necessários para concorrer às vagas, a especificação dos cursos e número de vagas oferecidas em seus *campi*, entre outras informações fundamentais.

Em relação ao curso superior de bacharelado em Agronomia, turmas de 2010 e 2011, as duas primeiras turmas do curso, observa-se que nesses anos, o processo seletivo era denominado vestibular, realizado por meio de provas, conforme tabela abaixo.

Tabela 03 – Relação ano/vagas/demanda/aprovação - Agronomia

ANO/ SEMESTRE	VAGAS		INSCRITOS	CANDIDATO/ VAGA	ALUNOS APROVADOS	TOTAL DE EGRESSOS POR TURMAS
	VESTIBULAR	ENEM				
2010	24	06	259	8,633	30	16
2011	28	12	291	7,275	40	27

Fonte: Secretaria do Ensino Superior, IF Goiano - Campus Morrinhos, 2017.

A Tabela 03 permite visualizar a relação candidato/vaga no decorrer dos processos seletivos de 2010/1 a 2011/1. Com esses dados, percebe-se que o número de inscritos aumentou 12% de 2010 para 2011. Apesar disso, dois aspectos chamam a atenção: a relação candidato/vaga e o número de concluintes, que merecem ser considerados na análise conjunta desses dados.

No ano de 2010, a relação candidato/vaga era de aproximadamente 8,633, para um total de 30 vagas disponíveis. Em 2011, esse número caiu para 7,275. Essa diferença pode se justificar pelo aumento do número de vagas, que passou de 30 para 40, um crescimento de 33%. Outro dado importante é que o percentual dos que concluíram o curso é baixo, sendo de 53% na turma de 2010 e de 67,5% na turma de 2011.

O Tribunal de Contas da União (TCU), no ano de 2012, realizou uma auditoria na Rede Federal de Ensino, e um dos temas foi a evasão nos IFs de todo o país. No relatório apresentado pelo órgão, os altos números da evasão aparecem como preocupantes.

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos. A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo-prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo (TCU, 2012, p. 10).

O relatório apresentado pelo TCU revela uma taxa baixa de alunos concluintes de cursos de nível médio integrado e cursos superiores, o que demonstra um descompasso entre o número de ingressantes e o de formandos. Diante disso, o relatório trata do desperdício de dinheiro público. “Isso sem falar nos casos de desistência, que caracterizam típico desperdício de dinheiro público, vez que não haverá retorno para a coletividade em decorrência dos valores investidos” (TCU, 2012, p. 57).

Diante dessa situação os IFs têm o desafio de promover condições de permanência e êxito para os estudantes das diferentes modalidades e níveis de ensino. Atendendo ao Acórdão nº 506/2013 do TCU item 9.1.1 é preciso instituir um Planejamento voltado para o tratamento da evasão em toda rede, bem como atender às diferentes questões que permitam ao aluno dos cursos oferecidos, sejam em nível médio ou superior, a entrada, permanência e a conclusão com êxito. Em 2017, o IF Goiano sentiu a necessidade de elaboração de eixos e indicadores capazes de superar a evasão e retenção na educação básica e na educação superior. Tal esforço inicial pode ser observado na publicação da revista Ciclo de Revista, v. 04 n.01, com o estudo intitulado Experiência em formação no IF Goiano no ano de 2017.

A seguir, será apresentado o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, são trazidos para a pesquisa os egressos do curso de Agronomia e os resultados empíricos, os quais ajudam a compreender melhor o objeto da pesquisa.

3.4 A pesquisa empírica: os egressos do curso de Agronomia

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os egressos do curso de Agronomia, que ingressaram nas turmas 2010 e 2011, escolhidas em razão de serem as duas primeiras do referido curso no IF Goiano – Campus Morrinhos. Participaram da pesquisa 15 egressos da turma 2010, o que representa 93,75% dos alunos ingressantes, e 25 egressos da turma 2011, 92,60% dos ingressantes. A tabela a seguir apresenta o universo da pesquisa:

Tabela 04 – Turma/amostra/egressos respondentes e percentual

TURMA	AMOSTRA	EGRESSOS RESPONDENTES	PERCENTUAL
2010	16	15	93,75%
2011	27	25	92,60%
Total	43	40	93%

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Definidos os sujeitos da pesquisa, procurou-se identificar o perfil dos egressos, suas expectativas em relação ao mundo do trabalho e sua inserção profissional. Cabe ressaltar que os estudos sobre acompanhamento de egressos permite-lhe conhecer questões relevantes, como a continuidade da formação, a inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento profissional.

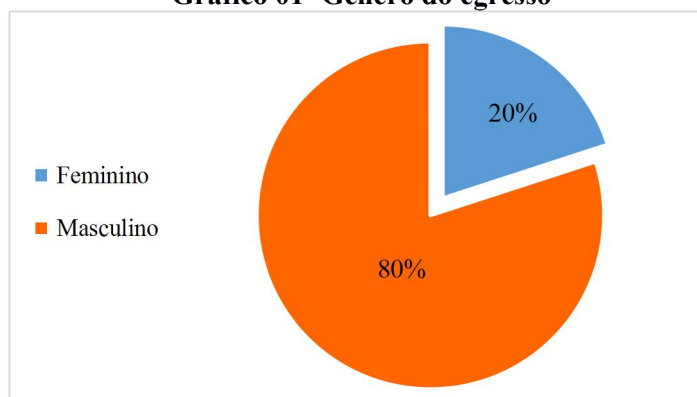
Conforme anunciado na introdução deste trabalho, com vistas a refletir sobre o tema desta pesquisa, utilizou-se para apreensão dos dados um questionário semiestruturado (Apêndice B). Esse instrumento foi elaborado por meio do software SurveyMonkey e enviado através do correio eletrônico (*e-mail*). No e-mail enviado, foi disponibilizado um link para acesso ao questionário, composto por 34 questões. Para efeito de análise, as questões foram organizadas em quatro dimensões, quais sejam: perfil, aspecto econômico, trabalho e formação continuada, e curso e expectativa de trabalho.

3.5 Sujeitos que se revelam: um diálogo com a fonte da pesquisa

Com o propósito de apreender as percepções dos egressos do curso superior de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos, são apresentados, a seguir, os dados empíricos que constituem esta pesquisa. Esse processo permitiu uma interação constante com a realidade e as contradições no caminho percorrido.

3.5.1 Dimensão 1: perfil geral dos egressos

Inicialmente, a pesquisa esboça o perfil dos acadêmicos a partir de dados obtidos por meio de questionário socioeconômico. Dos 40 egressos que responderam à pesquisa, 32 são do gênero masculino e apenas 8 do gênero feminino, o que aponta uma diferença significativa quanto ao gênero. Esses dados são evidenciados no Gráfico 01.

Gráfico 01- Gênero do egresso

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima evidencia a dispersão numérica entre os gêneros masculino e feminino no curso analisado, pois o percentual do sexo masculino é quatro vezes maior que o do sexo feminino. Esse dado reforça uma tendência nas matrículas na educação superior. Embora as mulheres tenham, especialmente a partir do final do século XX, maior escolaridade que os homens, elas são maioria principalmente nos cursos de licenciatura.

Nessa direção, Mesquita (2010) afirma que:

A crescente participação da mulher no mundo do trabalho se manifesta principalmente em profissões consideradas “femininas”, como o magistério, a enfermagem e a assistência social. Em relação ao magistério a presença da mulher encontra justificativa ao longo da história, porque enquanto profissionalização permitia a extensão da imagem idealizada do papel da mulher de cuidadora e de maternagem do privado/família para o público/educação (MESQUITA, 2010, p. 89).

Segundo a autora, a presença de mulheres em profissões tradicionalmente consideradas femininas é maior, e ocorre principalmente em cursos das áreas de Educação, Saúde e Ciências Sociais. Isso acontece pelo fato de que o papel da mulher, como foi construído ao longo da história, remete à imagem de mãe, cuidadora. Já quando se observa os cursos das áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas, Tecnologias e Engenharias, nota-se que a participação feminina é minoritária. Lombardi (2005, p. 91) pondera que “[...] deve-se notar, porém, um discreto, mas constante crescimento das mulheres nos empregos para engenheiros civis, agrônomos, de produção, de eletricidade e eletrônica”.

Sabe-se que com advento da Revolução Industrial e da mecanização dos processos produtivos, a mulher aumentou consideravelmente sua participação no mercado de trabalho. Mas, junto a isso, observa-se uma sobrecarga de suas funções. Nas palavras de Antunes (1999, p. 108), a mulher tem dupla jornada de trabalho, isto é, “dentro e fora da fábrica”.

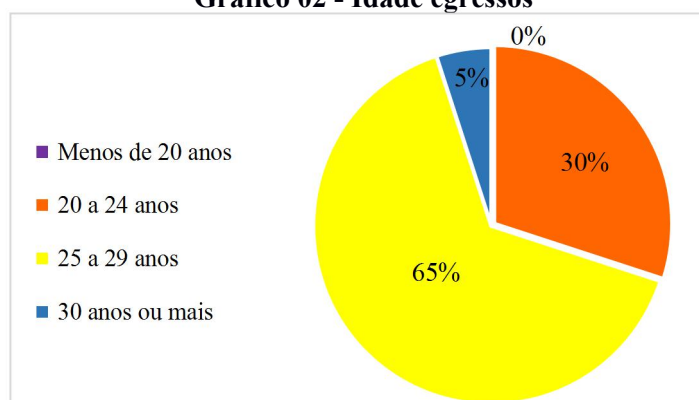
Mesquita (2010) reforça esse entendimento ao afirmar que:

A inserção da mulher no mundo do trabalho acontece principalmente em decorrência da Primeira Revolução Industrial, com a chegada do período moderno. No Brasil, com a industrialização tardia, é no final do século XIX que a mulher vai ocupando os postos de trabalho à medida que o contingente masculino se retira para outras áreas de ocupações profissionais mais rentáveis e de prestígio social (MESQUITA, 2010, p. 89).

Ainda existem outros fatores que demarcam as desigualdades em relação aos gêneros feminino e masculino, como a remuneração e a disparidade de direitos e de condições de trabalho. O modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que cria condições para a emancipação da mulher nas universidades e no mundo do trabalho, também promove a precarização de suas condições trabalhistas.

Em relação à idade, dos alunos investigados, o maior grupo, que representa 65% do total, possui idade entre 25 e 29 anos. Na sequência, aparecem os 30% com idade entre 20 e 24 anos; e, por fim, há apenas 5% que possuem 30 anos ou mais.

Gráfico 02 - Idade egressos



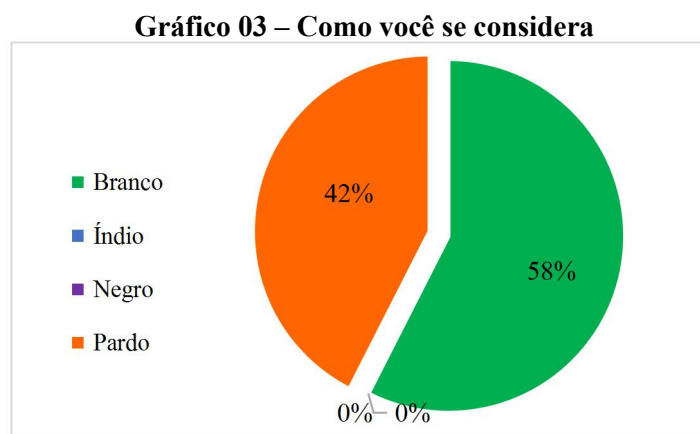
Fonte: Dados da pesquisa

Pelo exposto, a maioria dos egressos do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos está na faixa etária de 25 a 29 anos, seguido dos alunos de 20 a 24 anos. Considerando que o curso de Agronomia em questão tem duração de cinco de anos, aqueles com idade de 20 a 29 anos iniciaram o curso superior na idade regular, de 18 a 24 anos. Nesse caso, a distorção idade-série quase não se evidencia.

O PNE (2014-2024), na meta 12, prevê “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para a 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Logo, pode-se dizer que o curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos está colaborando para a elevação da taxa bruta e líquida de escolarização dessa população.

Contudo, ainda há muito que avançar para que essa meta seja uma realidade no Brasil, já que apenas 18,4% dos jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos estavam na educação superior em 2015 (IBGE, 2016, p. 62). Para cumprir a referida meta, portanto, é preciso firmar um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Além dos esforços colaborativos entre os entes da federação brasileira, também é necessário que sejam criadas políticas públicas educacionais voltadas para a criação e interiorização de instituições de educação superior, em nível federal e estadual.

O Gráfico 03 apresenta o percentual de distribuição de raça/cor, evidenciando a ausência de negros entre os sujeitos da pesquisa.

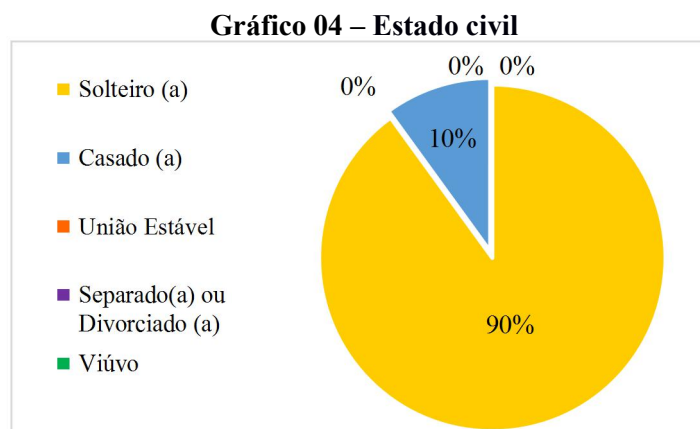


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados indicam que 58% dos egressos do curso de Agronomia, o que representa a maioria, consideram-se brancos; e os demais, 42%, autodeclararam-se pardos. Por assim ser, a despeito das políticas públicas de inclusão social, os negros estão timidamente presentes na educação superior. Segundo o IBGE, em 2015, apenas 12,8% dos jovens negros de 18 a 24 anos chegaram à educação superior (IBGE, 2017). Cabe ressaltar que a luta para combater as desigualdades raciais na educação e no mercado de trabalho se arrasta ao longo dos tempos. Mas uma conquista da sociedade brasileira foi a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas. Essa legislação recente tem contribuído para minimizar a injustiça histórica que a sociedade brasileira tem que reparar em relação aos negros, embora não seja uma medida suficiente para a inclusão total desse segmento na educação superior. O IF Goiano com o intuito de diminuir as desigualdades existentes na sociedade adota mecanismos voltados às ações afirmativas que proporcionam o acesso, a permanência e ao êxito. Com isso O IF Goiano busca implementar políticas educacionais fundamentadas no respeito às diversidades de gênero e sexuais; aos estudantes de escolas públicas; aos estudantes indígenas; negros;

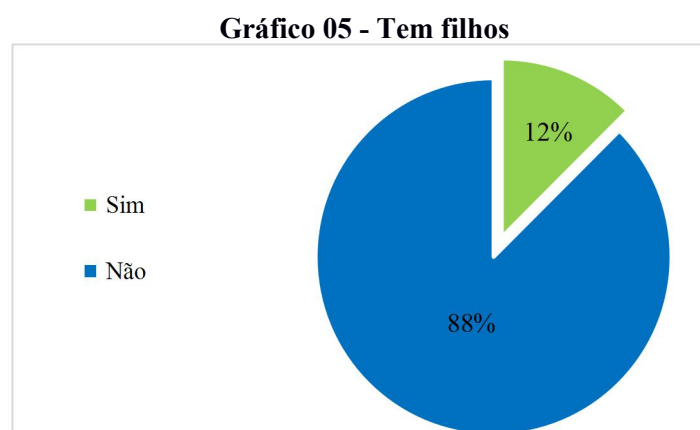
quilombolas e aos estudantes com necessidades específicas (PDI, 2014-2018).

Quanto ao estado civil, verifica-se que acerca de 90% dos informantes são solteiros, conforme o Gráfico 04.



Fonte: Dados da pesquisa

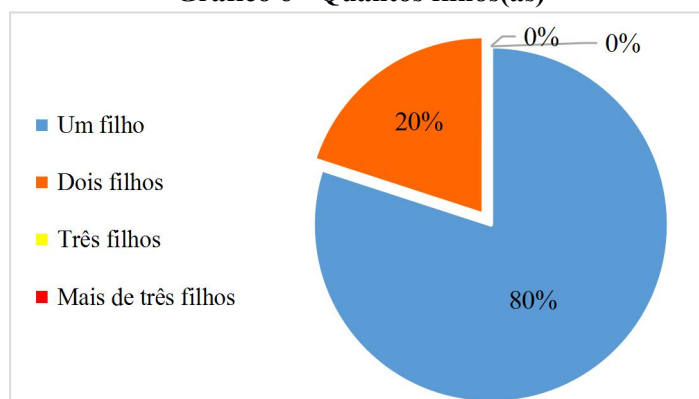
Os dados apresentados no Gráfico 04 revelam que 90% dos alunos pesquisados são solteiros e apenas 10% são casados. O horário das aulas do curso pode ter sido um fator decisivo para a grande concentração de respostas “solteiros”, já que esse perfil de estudante possui maior disponibilidade de tempo para frequentar as disciplinas, bem como as atividades de campo e de laboratório. Os mecanismos de ingresso dos jovens em cursos superiores ofertados em tempo integral parecem ser mais complexos, pois envolvem vários fatores. Além da disponibilidade de tempo, é preciso considerar as condições socioeconômicas para custear os estudos, mesmo em instituições públicas. O estudante que realiza um curso em período integral vive exclusivamente para os estudos e é totalmente mantido pela família. As perguntas 5 e 6 do questionário socioeconômico se referem à composição familiar.



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao número de filhos (as), 88% declararam não os ter e apenas 12% afirmaram tê-los.

Gráfico 6 - Quantos filhos(as)



Fonte: Dados da pesquisa

Dos que possuem filhos (as), 80% têm um único filho (a) e 20% dois filhos (as). A pesquisa não buscou saber se a constituição da prole ocorreu durante ou após a conclusão do curso superior. Mesmo assim, esses resultados demonstram, de modo especial, a tendência de redução do número de filhos(as) por mulher nas famílias brasileiras.

De acordo com dados do IBGE (2009), houve uma mudança nos padrões reprodutivos da mulher brasileira.

No Brasil, [...] em 1970, que era de 4,5 filhos por mulher, declina para 1,6 filho em 2005, isto porque, entre outros fatores, a taxa de fecundidade total estimada para mulheres com até 3 anos de escolaridade passa de 7,2 filhos para 3,0. Importante destacar que, a partir de 1980, as mulheres mais instruídas começaram a ter taxas de fecundidade total abaixo do nível de reposição, sendo que, em 2005, esse valor situava-se em 1,4 filho, indicativo de um maior controle de reprodução por parte destes segmentos populacionais mais instruídos (IBGE, 2009, p. 32).

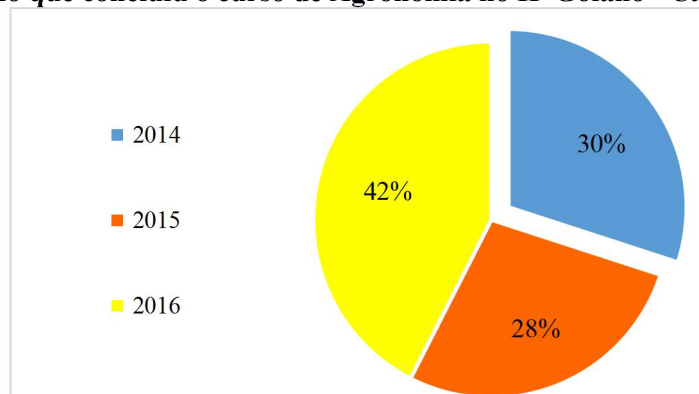
Os dados mostram que, de 1970 a 2005, manteve-se um declínio de filhos (as) por mulheres. Outro fato é que a fecundidade das mulheres varia de acordo com escolaridade, sendo que, quanto menor o número de filhos, maior a escolaridade.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, registrou que a taxa de fecundidade, no período de 2003 a 2013, reduziu em todas as regiões do Brasil. Em 2010, a média foi de menos de 2 filhos por mulher (IBGE, 2010). Em 1970, a média era de 5,8 filhos por mulher. Logo, quando se compara os dois períodos, o número de filhos por mulher caiu mais da metade.

Além do número de filhos (as), outro fator investigado foi o ano de conclusão do

curso, para verificar quanto tempo os alunos levaram para ser formar, conforme mostra o Gráfico 07.

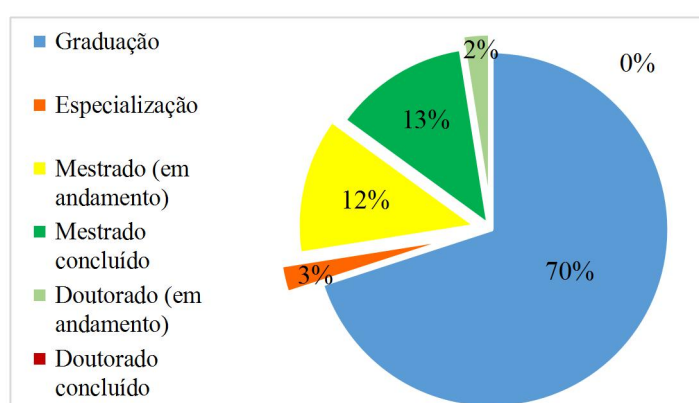
Gráfico 07 - Ano que concluiu o curso de Agronomia no IF Goiano - Campus Morrinhos



Fonte: Dados da pesquisa

O período de conclusão do curso superior em Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos é variado. Os dados mostram que 30% dos alunos concluíram o curso em 2014, 28% em 2015 e 42% em 2016. Já quando se analisa a continuidade da formação dos egressos, verifica-se que 30% deram prosseguimento aos estudos, seja em nível de especialização, mestrado ou doutorado.

Gráfico 08 - Nível de escolaridade atual



Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte dos egressos, 70% do total, não realizou formação continuada. Apenas 30% deu continuidade à sua formação, sendo que 15% concluíram uma etapa da formação continuada (3% especialização e 12% mestrado).

Essa tendência de procurar cursos de pós-graduação pode ser explicada, entre outros fatores, pela imposição do mercado de trabalho, que cada vez mais exige do trabalhador o

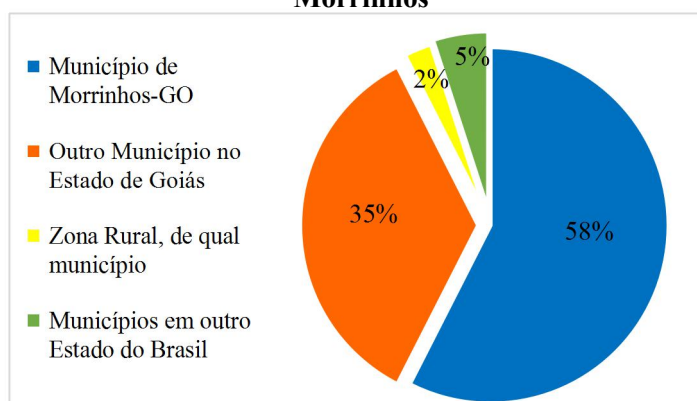
domínio das tecnologias, além de agilidade e apropriação de novas competências e habilidades em sua área de formação. Ou seja, são requeridos conhecimentos técnicos e domínio da tecnologia, que está em constante evolução.

O fato é que os implementos agrícolas, cada vez mais, estão interagindo com softwares sofisticados. Logo, o domínio do conhecimento das áreas de informática e tecnologias passa a ser determinante para a inserção e permanência no mercado de trabalho. Diante disso, a formação continuada deve ser compreendida como parte do desenvolvimento profissional, que busca aprendizado constante, tendo como finalidade acompanhar as novas tecnologias presentes em um mercado em transformação.

Para Freire (2001, p. 245), a formação é um processo constante, de modo que “[...] não existe formação momentânea, formação do começo, formação de fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca”. A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira de forma contínua, coerente e integrada.

O Gráfico 09, a seguir, mostra a região de origem dos egressos:

Gráfico 09 - Em qual município residia antes de cursar Agronomia no IF Goiano – Campus Morrinhos



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que 58% dos respondentes, antes de cursar Agronomia no IF Goiano – Campus Morrinhos, residiam no município de Morrinhos; 35% eram residentes de outros municípios do estado de Goiás (Cabeceiras, Caldas Novas, Goiatuba, Goiânia, Joviânia, Mairipotaba, Piracanjuba, Pontalina, Porteirão, Vicentinópolis e Quirinópolis); 5% residiam em outros estados brasileiros (Patos de Minas - MG, Cruz Alta - RS, Campo Grande – MS, e Bandeirantes – PR); e 2% viviam na zona rural.

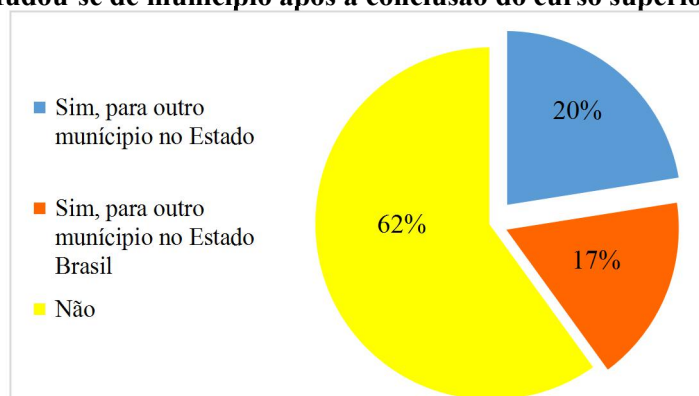
Entre os objetivos dos IFs está a interiorização da educação superior. Além disso, há a intenção de atender a demanda e a vocação da região na qual se localiza a instituição de

ensino. Nesse sentido, pode-se dizer que o IF Goiano – Campus Morrinhos alcançou esses objetivos com as turmas de 2010 e 2011 do curso de Agronomia, uma vez que a maioria dos alunos que buscaram a instituição são oriundos de Morrinhos e de municípios que se localizam nas suas proximidades. Apenas 5% dos alunos são de outros estados. De todo modo, o município mais distante da instituição é Cabeceiras, a 490 km de Morrinhos.

Um dado que chama a atenção é o pequeno número de alunos oriundos da zona rural. Esse dado permite inferir que, contraditoriamente, foram os alunos residentes na zona urbana que procuraram a formação superior, melhor dizendo, que tiveram condição de acesso a esse nível de ensino. Mas a formação em Agronomia deveria ser acessível, também, para os residentes da zona rural, que vivem principalmente da agricultura e da pecuária.

Outro aspecto investigado foi para onde os egressos se mudaram após a conclusão do curso. Verificou-se o seguinte:

Gráfico 10 - Mudou-se de município após a conclusão do curso superior em Agronomia



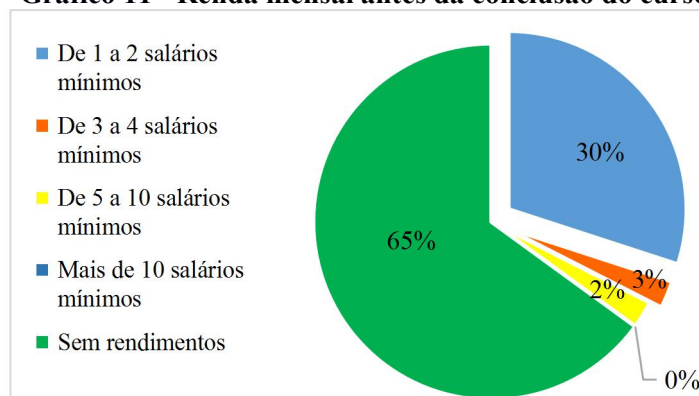
Fonte: Dados da pesquisa

Do total de alunos que participaram desta pesquisa, 62% continuaram em Morrinhos. Quando se compara esse dado com o apresentado no Gráfico 09, constata-se que o percentual de alunos das turmas analisadas que vive no município cresceu 4,5%. Como as atividades agrícolas e pecuárias são fortemente desenvolvidas no município, pode-se concluir que o mercado de trabalho local absorveu os jovens formandos. Outro ponto a ser considerado é que a expansão da agricultura comercial e da pecuária leiteira contribuíram para a implantação de indústrias no município, promovendo o crescimento regional. Tudo isso justifica o aumento da demanda por profissionais qualificados no município e na região.

3.5.2 Dimensão 2: Aspecto econômico

Quando questionados sobre a renda mensal, verificou-se o seguinte quadro, delineado nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 - Renda mensal antes da conclusão do curso

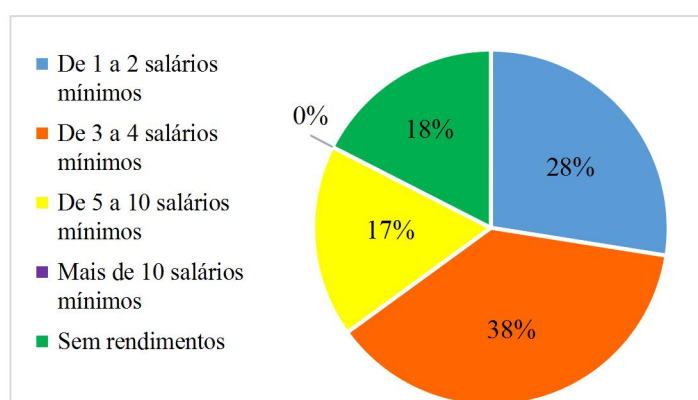


Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere à renda mensal dos egressos anteriormente à conclusão do curso superior em salário mínimo¹⁶, é bastante expressivo o percentual que indica a opção sem rendimentos 65%. Além desses, 30% recebiam de 1 a 2 salários mínimos. Esse dado reforça que os estudantes do curso de Agronomia têm que se dedicar integralmente aos estudos, e, por isso, não trabalham. A carga horária do curso e sua natureza (integral) é um impedimento para que o estudante possa realizar trabalho remunerado.

Ainda assim, a pesquisa revelou que uma parte considerável, 30%, recebia entre 1 a 2 salários mínimos vigentes. Porém, a pesquisa não tratou da origem desse recurso, se proveniente de trabalho remunerado ou de contribuição familiar. Logo, não é possível afirmar se esse percentual de estudantes conciliava trabalho e estudo.

Gráfico 12 - Renda Mensal Atual



Fonte: Dados da pesquisa

¹⁶ O valor do salário mínimo vigente no ano de 2017 no período de realização das entrevistas era de R\$937,00 (novecentos e trinta e sete reais).

Após a conclusão do curso superior, 18% dos egressos permanecem sem nenhum rendimento. Considerando que no início do curso 65% dos entrevistados informaram não receber nenhum rendimento, o diferencial para grande parte desses sujeitos foi a conclusão do curso superior, que deu oportunidades de conquista de trabalho e de rendimentos.

O quadro abaixo mostra o rendimento dos sujeitos da pesquisa, antes e depois da conclusão do curso de graduação em Agronomia:

Quadro 06: Rendimento Financeiro

RENDA MENSAL	ANTES DO CURSO	DEPOIS DO CURSO
Sem rendimento	65%	18%
De 01 a 02 salários mínimos	30%	28%
De 03 a 04 salários mínimos	2%	37%
De 05 a 10 salários mínimos	3%	17%
Mais de 10 salários mínimos	0%	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se constatar que, após a conclusão do curso, 37% dos egressos passaram a receber renda de 3 a 4 salários mínimos. Esse percentual supera o apresentado antes da conclusão do curso, que era de 2%. Além disso, antes da conclusão do curso, 30% dos alunos recebia entre 01 a 2 salários mínimos, e, após a conclusão do curso, esse percentual caiu para 28%. Pelo exposto, percebe-se que a formação em nível superior também foi relevante para os que passaram a receber entre 5 a 10 salários mínimos. Antes da formação, apenas 3% dos alunos tinham rendimentos nessa faixa, e, após a conclusão, esse percentual passou para 17%. No mais, 65% dos estudantes não possuíam rendimento antes da conclusão do curso, e esse percentual foi minorado para 18% após o término da graduação. Esse é um percentual aceitável, uma vez que 22% dos egressos estão em processo de formação continuada, conforme será analisado adiante.

Mas é preciso ponderar que, embora a conclusão do curso superior tenha melhorado significativamente o rendimento dos entrevistados, a maioria deles possui renda menor do que o salário mínimo profissional estabelecido pela Lei nº 4.950-A/1966 e descrito pela Resolução nº 397/1995, que regulamenta a remuneração dos profissionais diplomados em Engenharia, Arquitetura, Agronomia e Veterinária. Essa lei assegura seis vezes o salário mínimo comum vigente no país para o profissional de Agronomia com carga de trabalho de 30 horas semanais e 6 horas diárias (CONFEA, 2013).

Analisando os resultados da pesquisa, constata-se que 65% dos bacharéis em Agronomia não recebem o piso salarial, conforme previsto na legislação. O descumprimento

da lei trabalhista acarreta na parcela do trabalho não pago aos trabalhadores. Esses dados refletem uma realidade do mercado de trabalho brasileiro, que é a extração do tempo de trabalho não pago ao trabalhador.

Consoante com os estudos de Marx (1982),

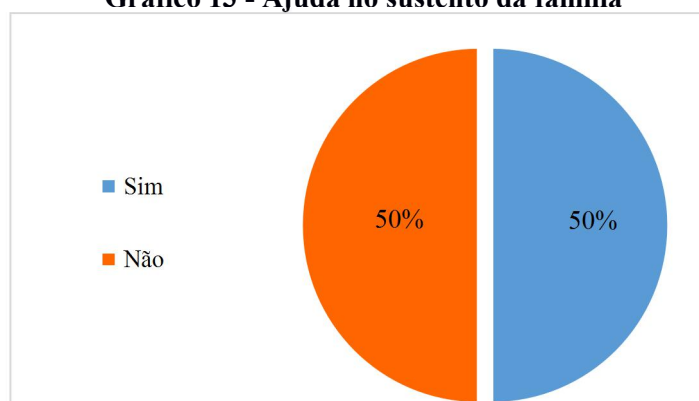
A produção de mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista [...] (MARX, 1982, p. 585).

Para Marx (1982), a mais-valia absoluta é classificada pelo tempo de trabalho não pago ao assalariado. Ela consiste no aumento da exploração do trabalho pelo prolongamento da jornada, em detrimento do tempo de trabalho necessário.

Nota-se uma contradição entre o que estabelece a Resolução nº 397/1995, referente ao salário dos profissionais diplomados em Agronomia, e o valor dos salários declarados pelos respondentes desta pesquisa. Assim sendo, fica evidenciada a exploração do tempo de trabalho não pago ao trabalhador.

Outra questão investigada é a participação dos egressos do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos no sustento da família, como é apresentado nos gráficos 13 e 14. Os dados mostram que metade dos entrevistados têm participação financeira no sustento familiar.

Gráfico 13 - Ajuda no sustento da família



Fonte: Dados da pesquisa

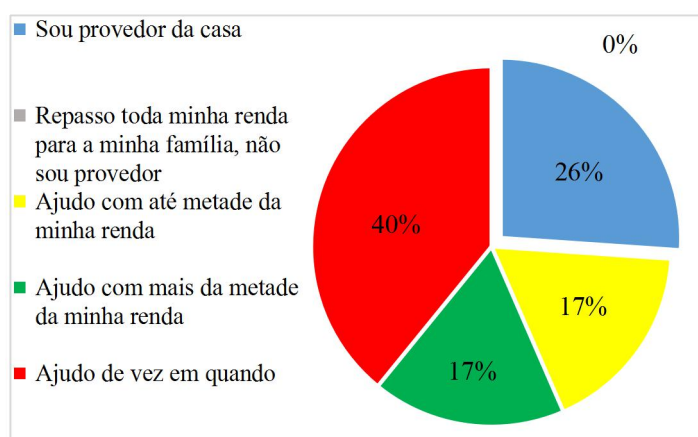
O Gráfico 12 mostra que, após a conclusão do curso, 18% dos egressos não possuem rendimento, e 72% recebem proventos. Dos que recebem proventos, 50% ajudam no sustento da família, o que representa 35% do total de participantes da pesquisa.

Depreende-se, pelos dados apresentados, que os egressos do curso de Agronomia

pertencem a grupos familiares com poder aquisitivo maior que a média dos brasileiros. Isso porque, mesmo depois de concluída sua formação, esses sujeitos não precisam ajudar no sustento da família. Antes da conclusão do curso, 65% dos egressos não tinham rendimento, seja porque não tinham ingressado no mercado de trabalho ou porque prosseguiram seus estudos.

Sobre a forma de colaboração no sustento familiar, verificou-se o seguinte:

Gráfico 14 - Ajuda como



Fonte: Dados da pesquisa

Atualmente, muitos filhos em idade adulta residem com os pais e, mesmo os que trabalham, não conseguem suprir financeiramente toda a família. Por isso, os egressos foram questionados se contribuem para o sustento do grupo familiar. Sobre essa questão, 40% disseram que ajudam financeiramente a família apenas de vez enquanto; 26% assumem o papel de provedores de sua casa; 17% ajudam com até metade da renda; e 17% contribuem com mais da metade da renda.

3.5.3 Dimensão 3: trabalho e formação continuada

Neste tópico da pesquisa, os egressos foram convidados a expressar suas expectativas em relação ao mundo do trabalho e à formação continuada.

Na compreensão de Marx (2001),

[...] Antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o seu intercâmbio material com a natureza [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2001, p. 211).

Para o autor, o trabalho representa a concretização da relação estabelecida entre o homem e a natureza para a satisfação de suas necessidades, como alimentação, vestuário, moradia, transporte e outras. O trabalho não apenas permite a sobrevivência do homem, como também o transforma constante, histórica e dialeticamente.

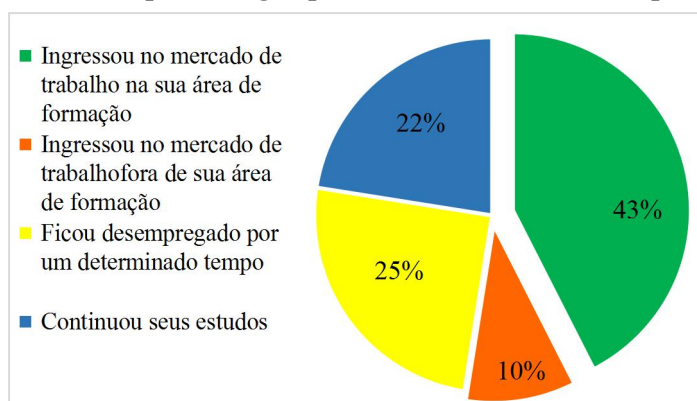
Na sociedade capitalista, na qual o acúmulo de bens é valorizado, o trabalho foi adquirindo novas conotações, como trabalho assalariado, alienado e fetichizado. Em uma sociedade dividida em classes, o trabalhador troca sua força de trabalho pelo salário, que é convertido em mero meio de subsistência. Enquanto isso, o capitalista acumula capital (lucro), que é o símbolo maior de poder, prestígio e status social.

Nessa conjuntura, a busca por uma formação em nível superior é, antes de qualquer coisa, uma tentativa de conquistar melhores condições de trabalho. Mesquita (2010), ao citar Bruno (1996), reforça a importância da educação superior para a qualificação dos sujeitos. Para ela,

É fato que a educação nas sociedades complexas vem, historicamente, qualificando o homem para o trabalho. Esta qualificação vem sofrendo mudanças consideráveis, uma vez que o trabalho também tem apresentado novas formas. De acordo com Bruno (1996, p. 92), a qualificação, na perspectiva capitalista, tem por fim capacitar o homem para realizar as tarefas requeridas pela tecnologia de cada época. Segundo a autora, “é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho” (MESQUITA, 2010, p. 51).

O gráfico que segue registra o que os egressos fizeram após a conclusão do curso superior.

Gráfico 15 - O que fez logo após a conclusão do curso superior



Fonte: Dados da pesquisa

Do total, 43% dos egressos ingressaram no mercado de trabalho em sua área de formação; e apenas 10% ingressaram no mercado de trabalho fora de sua área de formação.

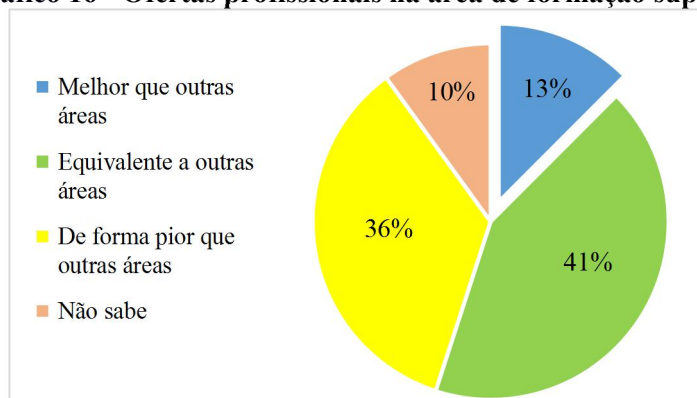
Somados esses dois percentuais, tem-se 53% dos egressos do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos ocupando postos no mercado de trabalho.

Visto que 22% dos egressos continuaram seus estudos, percebe-se que a formação em curso de graduação foi uma etapa inicial da formação desses sujeitos. E foram razões diversas que os levaram a prosseguir seus estudos, seja em cursos *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Além disso, 25% dos egressos ficaram desempregados assim que terminaram a graduação. Ao cruzar os dados levantados no Gráfico 11 vê-se que 65% dos respondentes não possuíam rendimento, logo, estavam fora do mercado de trabalho. O Gráfico 12 revela que, após a conclusão do curso, 18% permaneceram sem rendimento. Ademais, observou-se que, ao terminar o curso, 25% ficaram desempregados. Considerando essas informações, pode-se inferir que o tempo entre a conclusão do curso e o acesso ao mercado de trabalho não foi imediato. O Gráfico 25, mais a frente, apresenta esse tempo.

Os participantes desta pesquisa também foram questionados sobre como são as ofertas profissionais na região onde residem. Nesse aspecto, constatou-se que o curso de Agronomia está equiparado com outras profissões, entretanto, com algumas preocupações.

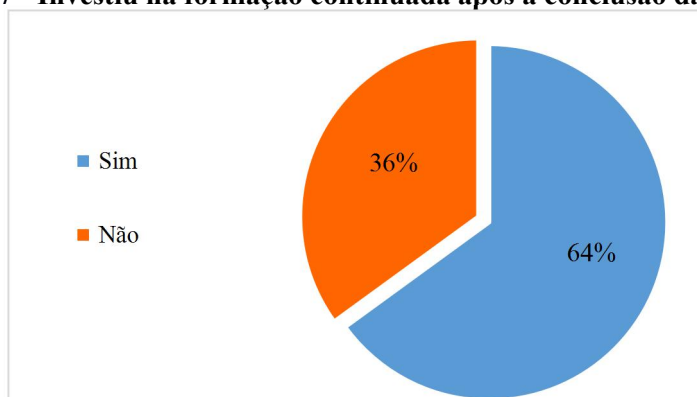
Gráfico 16 - Ofertas profissionais na área de formação superior



Fonte: Dados da pesquisa

Na visão dos respondentes, as ofertas de emprego para os agrônomos são 13% melhores que em outras áreas. Esse percentual, somado ao equivalente a outras áreas, totaliza 54%. Significa dizer que essa profissão vem sendo reconhecida no mercado de trabalho. Porém, de acordo com 36% dos egressos, as opções de trabalho para quem possui essa formação é pior que em outras áreas.

O gráfico abaixo mostra o percentual de egressos que estão investindo na formação continuada, o que é condição necessária para inserção e continuidade na carreira.

Gráfico 17 - Investiu na formação continuada após a conclusão da graduação

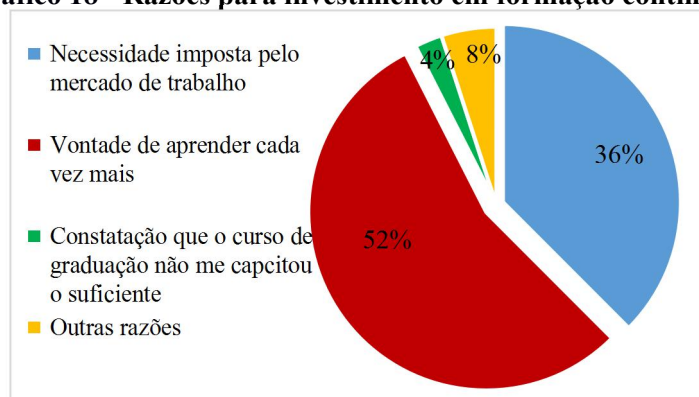
Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados apontam que 64% dos respondentes fizeram investimento na formação continuada após a conclusão do curso de graduação, o que é um número bastante expressivo. Já os demais 36% não continuaram sua formação. A formação continuada proporciona novas reflexões e ações aos agrônomos que precisam sempre atualizar e adquirir novos conhecimentos em sua área. Afinal, esses profissionais trabalham no mundo do agronegócio, que é repleto de desafios e passa por constantes transformações tecnológicas.

Desde 2015, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) está oferecendo cursos na modalidade a distância, ligados à utilização de tecnologia e inovação consciente e sustentável na agricultura. Um dos cursos online é o Irriga Web, que reuni as últimas tecnologias para o uso racional e eficiente da água na agricultura. Além disso, trata da disponibilidade da água no solo; discute sobre as demandas desse recurso natural para o sucesso de diversas culturas; e apresenta todos os métodos e sistemas de irrigação existentes.

Com a formação continuada, o agrônomo obtém novas habilidades e competências, podendo contribuir com novas ações no mundo do trabalho, como também aplicar ferramentas inovadoras nas áreas de solo, clima, irrigação, drenagem, fisiologia vegetal e animal, mecânica, máquinas, pragas, doenças, enfim, na agricultura moderna, tornando-a sustentável e humana. Em breve, a Embrapa oferecerá outro curso online, destinando a todos os interessados capacitação em tecnologias, inovação e mercado de sementes e mudas (EMBRAPA, 2018).

Tendo em vista a formação continuada, procurou-se conhecer as razões que os levaram a investir na formação continuada, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 18 - Razões para investimento em formação continuada

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da pesquisa revelam que 52% dos respondentes buscaram formação continuada pela vontade de aprender cada vez mais. Esse dado indica que, para a maioria deles, a formação permanente assume importância no processo aperfeiçoamento e atualização dos saberes. Além disso, 36% dos participantes da pesquisa citaram que a formação continuada é uma necessidade imposta pelo mercado de trabalho. Aqui, essa formação é entendida como capacitação, treinamento da mão de obra do trabalhador, cuja finalidade é aumentar a capacidade produtiva do homem com qualidade, possibilitando maiores lucros para a empresa.

Segundo Schultz (1961) o capital humano é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhantes que tenham significativa influência sobre o crescimento econômico. De acordo com o autor a Teoria do Capital Humano visa a qualificação profissional do trabalhador com vistas a elevar o aumento da produtividade.

Isso implica maiores ganhos para as empresas e consequentemente para o crescimento econômico. Para essa teoria a educação resume-se como fator de produtividade que passa a atender aos interesses de mercado de trabalho fortalecendo a manutenção ao capital. Nesse contexto, a educação perde o caráter da formação omnilateral do ser humano ficando reduzida ao fator econômico.

Para Frigotto (2010a),

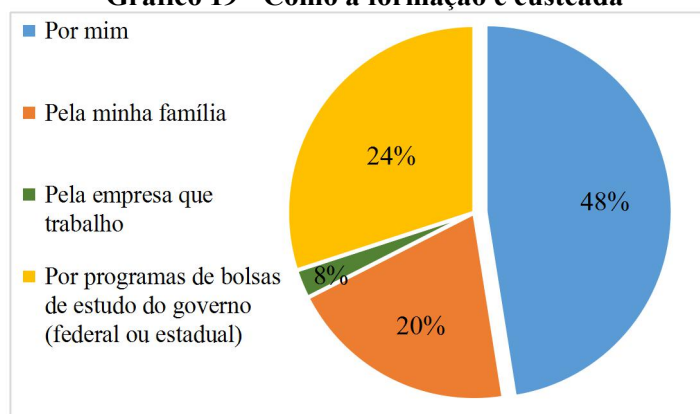
O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção. De acordo com a especificidade e a complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a construir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente, as diferenças de produtividade e

renda (FRIGOTTO, 2010a, p. 51).

Para o autor, o processo educativo não se resume apenas nas habilidades e conhecimentos ligados estritamente ao profissional, mas no processo educativo, o indivíduo deve ser educado para sua emancipação como ser social para que alcance uma formação omnilateral.

Ainda sobre a formação continuada, questionou-se os egressos sobre quem a custeia.

Gráfico 19 - Como a formação é custeada



Fonte: Dados da pesquisa

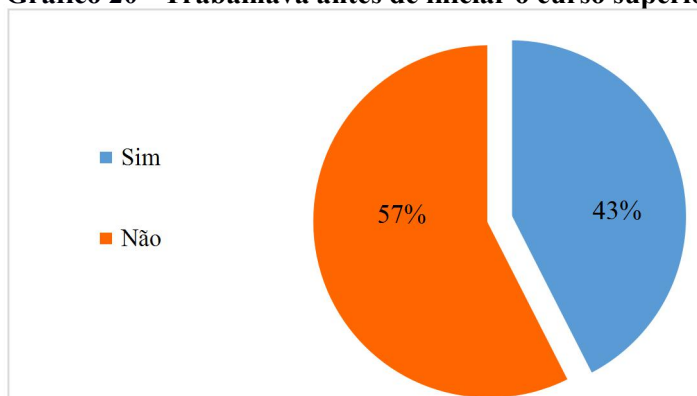
Os dados mostram que 48% das capacitações são custeadas pelos próprios egressos, e 24% são financiadas por programas de bolsas do governo, seja federal ou estadual, o que é inferior ao investimento do próprio sujeito em sua formação. Nesse caso, os programas governamentais cumprem sua função de auxiliar na formação qualificada de mão de obra para o mercado.

As políticas públicas são um conjunto de programas, atividades e ações concebidas pelo Estado, com a participação de entidades privadas ou públicas, com o propósito de garantir determinado direito de cidadania para algum seguimento social, étnico ou econômico (CUNHA, 2006).

As políticas públicas educacionais de ampliação dos programas de bolsas de estudos, tanto para educação superior em nível de graduação como para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), subsidiam o ingresso de estudantes em instituições privadas, e buscam oferecer mais oportunidades às pessoas consideradas excluídas. Ainda se verificou que 20% dos egressos têm a capacitação mantida pela família, e 8% pela empresa em que trabalham.

O estudo sobre a inserção profissional tem como objetivo desvelar o caminho de transição entre a saída da vida escolar e a busca pela inserção profissional. Com o intuito de verificar a atividade laboral dos respondentes, eles foram questionados se trabalhavam antes de iniciar o curso.

Gráfico 20 - Trabalhava antes de iniciar o curso superior

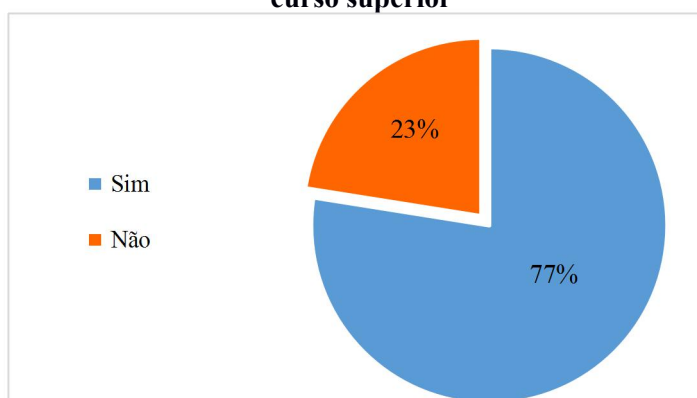


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados mostram que 56% dos respondentes não trabalhavam antes de iniciar o curso superior; ao passo que 44% já trabalhavam nas seguintes atividades: professor de matemática, técnico agrícola em fazenda, auxiliar de produção, vigilante noturno e auxiliar de escritório.

Os participantes da pesquisa também foram indagados se tinham informações sobre o mercado de trabalho na área de Agronomia antes de iniciar o curso, ao que responderam:

Gráfico 21 - Conhecimento prévio sobre o mercado de trabalho para profissionais na área do curso superior



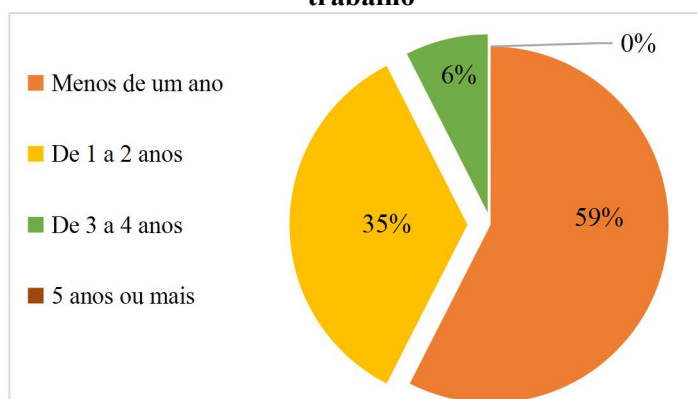
Fonte: Dados da pesquisa

Verificou-se que 77% dos respondentes mencionaram que conheciam o mercado, e somente 23% declararam que não. Esse dado permite dizer que as informações de absorção

no mercado de trabalho podem ter influenciado a escolha da maioria dos alunos pesquisados em relação ao curso superior. Logo, a maioria buscou o curso de Agronomia estando ciente das possibilidades do mercado.

Outro aspecto investigado foi o tempo entre a conclusão do curso de graduação e a inserção no trabalho, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 22 - Intervalo de tempo entre a conclusão do curso superior e a inserção no mercado de trabalho

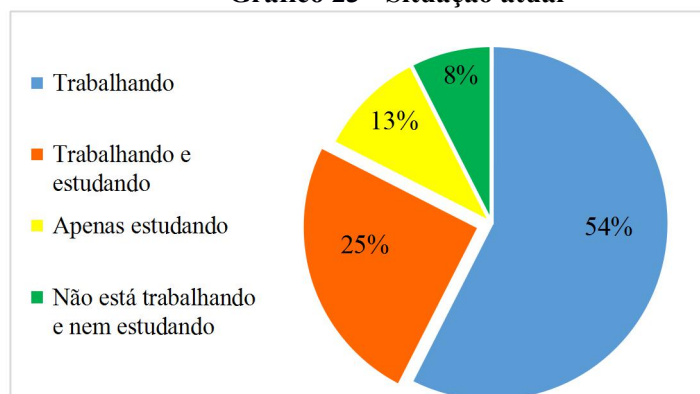


Fonte: Dados da pesquisa

Dos respondentes, 59% declararam que foi menos de 1 ano o intervalo de tempo transcorrido entre o término da graduação e a inserção no mercado de trabalho. Os dados mostram uma realidade relativamente favorável a esses egressos, que já conseguiram se inserir no mercado de trabalho. Além desses, 35% declararam que o tempo após o término do curso de graduação e inserção no mercado de trabalho foi de 1 a 2 anos; e 6% responderam que esse prazo foi de 3 a 4 anos.

Também se procurou saber qual a situação dos egressos no momento da pesquisa, que foi realizada em 2017.

Gráfico 23 - Situação atual



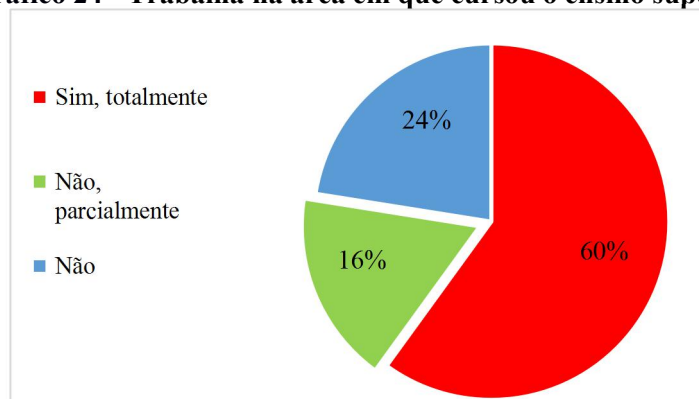
Fonte: Dados da pesquisa

Constatou-se que 54% estavam trabalhando, 25% trabalhando e estudando, 13% apenas estudando, e os demais 8% não estavam trabalhando, tampouco estudando. Logo, 79% dos egressos conseguiram ocupação no mercado de trabalho. Caso se considere que estudo também é trabalho, pode-se dizer que 92% dos egressos estavam ocupados.

Esses dados corroboram o que foi discutindo em relação à formação e ocupação no mercado de trabalho, e mostram que o percentual de desocupados é menor entre os que possuem uma melhor formação.

Esta pesquisa também versou sobre a atuação profissional dos egressos, se correlata ou não à formação em Agronomia. O gráfico a seguir mostra o seguinte resultado:

Gráfico 24 - Trabalha na área em que cursou o ensino superior

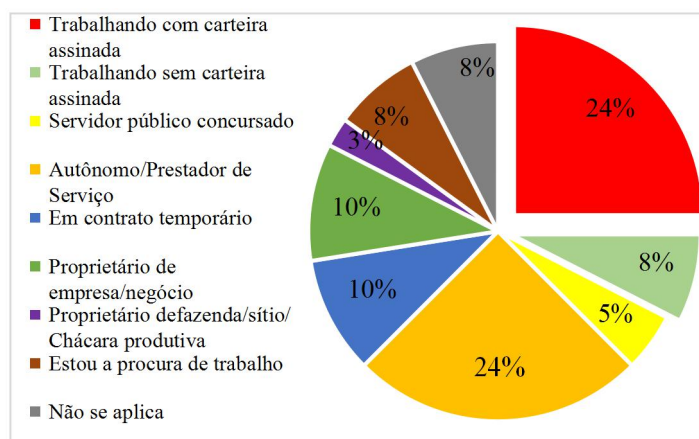


Fonte: Dados da pesquisa

Dos egressos do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos, 60% estavam atuando diretamente na área de sua formação. Dessa maneira, entende-se que há uma perspectiva positiva e animadora para o campo de atuação da profissão de Engenheiro Agrônomo.

Ainda se constatou que 16% estavam trabalhando em áreas correlatas; e 24% não conseguiram postos de trabalho em sua área de formação. Sendo assim, pode-se justificar a importância do curso de Agronomia para o desenvolvimento local e regional do país.

A condição expressa nas relações de trabalho é também foco desta pesquisa. Por essa razão, os egressos foram questionados sobre qual vínculo de trabalho possuem. Pelos dados apresentados, nota-se que os vínculos de trabalho dos sujeitos desta pesquisa são os mais diversos, como: trabalho formal (com carteira assinada), trabalho informal (sem carteira assinada), servidor público concursado, autônomo/prestador de serviços, contrato temporário, e até mesmo proprietário de empresas e fazendas.

Gráfico 25 - Vínculo de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa

Apenas 24% dos egressos ocupavam locais de trabalho regidos pela Consolidação da Lei do Trabalho (CLT), ou seja, com carteira assinada. O mesmo percentual é observado para aqueles que trabalham como autônomos. Essa modalidade de ocupação cada vez mais se apresenta como alternativa no mercado, uma vez que as empresas e até mesmo os órgãos públicos optam por oferecer postos de trabalhos para pessoas jurídicas em detrimento de pessoas físicas. Isso se passa, entre outros fatores, pela ausência de vínculo empregatício, desobrigação de contribuição como do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), Contribuição para Financiamento da Seguridade Social (Confins), e mais.

O percentual elevado de trabalhadores sem carteira assinada, autônomo/prestador de serviços e contrato temporário, evidencia uma tendência do vínculo empregatício no setor privado. A esfera privada do trabalho, na sua historicidade, é marcada por traços de desigualdade e precarização.

O processo de precarização do trabalho e a constituição do precário mundo do trabalho são traços do novo sócio-metabolismo do capital nas condições da mundialização financeira. Ela atinge tanto países capitalistas centrais, como países capitalistas periféricos, como o Brasil. Inclusive, no caso do capitalismo brasileiro, o processo de precarização do trabalho assume dimensões histórico-genéticas (originárias da nossa formação colonial), quanto dimensões histórico-sociais vinculadas à nova ordem da mundialização do capital (ALVES, 2007, p. 111).

Segundo o autor, a precarização do trabalho no Brasil se constituiu ao longo do tempo. No caso do capitalismo brasileiro, a produtividade e lucro eram baseados na exploração da mais-valia dos trabalhadores, proporcionando os avanços tecnológicos. Por outro lado, esses avanços impactaram as relações sociais de produção, e fez surgir um mundo do trabalho marcado por uma enorme precarização, expressa na baixa remuneração, falta de vínculo

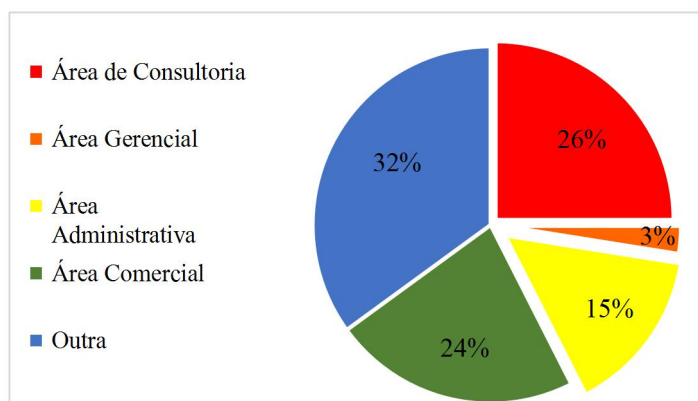
empregatício, desemprego, desigualdade de direitos, além de condições de trabalho e emprego insuficientes.

A expansão das formas de inserção da População Economicamente Ativa (PEA) referentes às ocupações com baixa produtividade e precárias condições de trabalho marca o contexto mais amplo da crise do emprego no Brasil a partir das duas últimas décadas do século XX. A maior parte das vagas abertas no mercado de trabalho não tem sido de assalariados, mas de ocupações sem remuneração, por conta própria, autônomo, trabalho independente, de cooperativa, entre outras. (POCHMANN, 2006, p. 61).

O autor acredita que a força de trabalho no Brasil tem se inserido, cada vez mais, em atividades precarizadas. O trabalhador está inserido no trabalho informal, autônomo ou prestador de serviço, em que não há uma jornada de trabalho definida, seja diária ou semanal.

Também foi solicitado aos respondentes da pesquisa que informassem a área de trabalho em que atuam.

Gráfico 26 - Área do trabalho atual

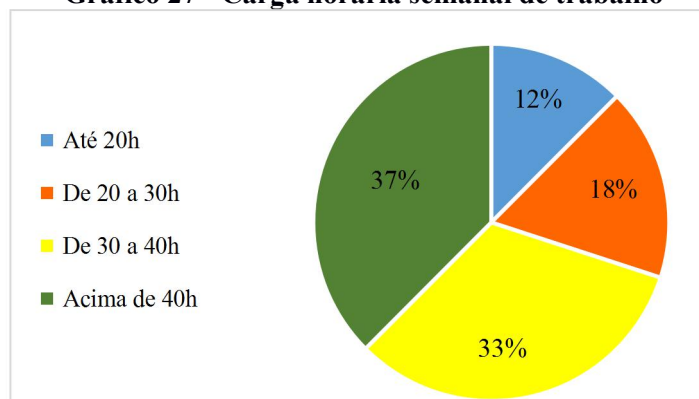


Fonte: Dados da pesquisa

Dos respondentes, 26% disseram que atuam na área de consultoria; 24% na área comercial; 15% na área administrativa; e apenas 3% ocupam cargos na área gerencial. De acordo com o PPC do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos, entre as habilidades e competências do engenheiro agrônomo encontram-se: “Projetar, coordenar, analisar, fiscalizar, assessorar, supervisionar e especificar técnica e economicamente projetos agroindustriais e do agronegócio” (PPC, 2014, p. 47). Assim, os egressos estão atuando no mercado de trabalho em consonância com a formação obtida.

Também foi investigada a carga horária de trabalho dos sujeitos da pesquisa, como se vê abaixo:

Gráfico 27 - Carga horária semanal de trabalho



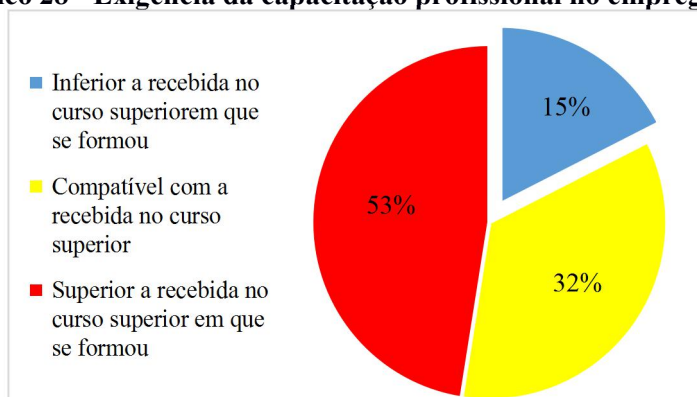
Fonte: Dados da pesquisa

Do total de egressos, 37%, a maior parte, trabalha acima das 40 horas semanais; 33% em regime de 30 a 40 horas; 18% de 20 a 30 horas; e 12% trabalha no máximo até 20 horas por semana.

É preciso considerar que jornada de trabalho e salário, no contexto das relações empregatícias, são temas centrais nas lutas trabalhistas ao longo dos tempos. Na década de 1990, a teoria da flexibilização do Direito do Trabalho ganhou espaço ao modificar os dispositivos legais existentes, reduzindo o teor de proteção da massa proletária.

O Estado, sob um prisma neoliberal, caracteriza-se como mínimo no que diz respeito aos direitos sociais e trabalhistas e, ao mesmo tempo, mostra-se passivo em relação aos lucros dos capitalistas e aos interesses do mercado. O neoliberalismo tem como objetivo o enxugamento do Estado e, nesse contexto de desregulamentação, abala os direitos conquistados pelo Estado Democrático. A Reforma Trabalhista, aprovada pela Lei nº 13.467/2017, no governo Temer, é um exemplo desse cenário, e traz preocupações reais ao trabalhador.

É certo que a formação em nível superior foi determinante para grande parte dos egressos conseguirem ocupar postos de trabalho. Em relação à formação que possuem e à formação exigida no emprego, constatou-se o seguinte:

Gráfico 28 - Exigência da capacitação profissional no emprego atual

Fonte: Dados da pesquisa

Dos respondentes, 53% disseram que a capacitação profissional do seu emprego é superior a recebida no curso superior em que se formou; para 32%, a exigência da capacitação é compatível com a recebida no curso superior; e, para 15%, a formação exigida é inferior à recebida no percurso de sua formação. Esses percentuais sinalizam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a relação escola-trabalho.

A educação tem por finalidade oportunizar o pleno desenvolvimento do indivíduo, de modo a capacitá-lo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Nesse sentido, o diálogo com o mundo do trabalho é esperado pelas escolas, enquanto locus dessa preparação. Sabe-se que a relação entre sociedade e escola é necessária e intrínseca.

A escola determina o tipo de sociedade que se quer construir, e esta, por sua vez, é determinada pela sociedade. Há, pois, uma relação dialética que não pode ser desconsiderada. Por conseguinte, é necessário debruçar sobre os dados desta pesquisa na tentativa de entender o desequilíbrio entre o que se espera da escola e o que o mercado de trabalho demanda.

As empresas buscam por profissionais dispostos a se manter sempre atualizados e preparados para trabalhar com novas tecnologias. No Brasil, mudanças na área agrícola vêm ocorrendo desde 1960, caracterizadas pela utilização de máquinas, implementos agrícolas, insumos químicos e de novas tecnologias. Portanto, o profissional tem que investir em cursos visando a sua qualificação profissional, aperfeiçoamento e desenvolvimento de conhecimentos.

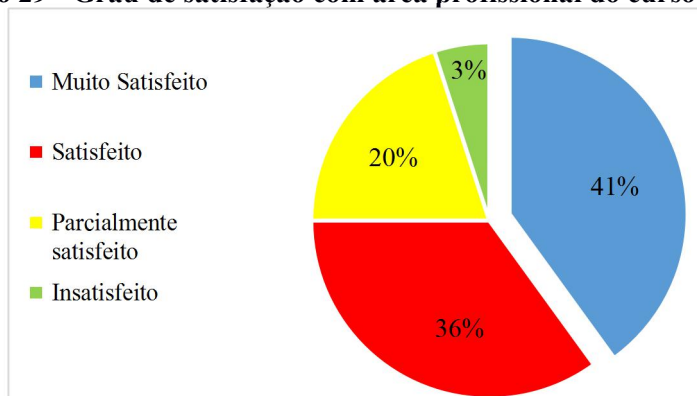
3.5.4 Dimensão 4: Curso e expectativa de trabalho

Nesta dimensão, busca-se perceber a relação entre o curso de Agronomia e os efeitos dessa formação na atuação dos egressos no mercado de trabalho. Acredita-se que a percepção

dos egressos em relação ao curso é um indicativo importante para a reformulação de políticas públicas de acesso, permanência e conclusão com qualidade da educação superior.

Primeiramente, procurou-se conhecer o grau de satisfação com o curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos.

Gráfico 29 - Grau de satisfação com área profissional do curso superior

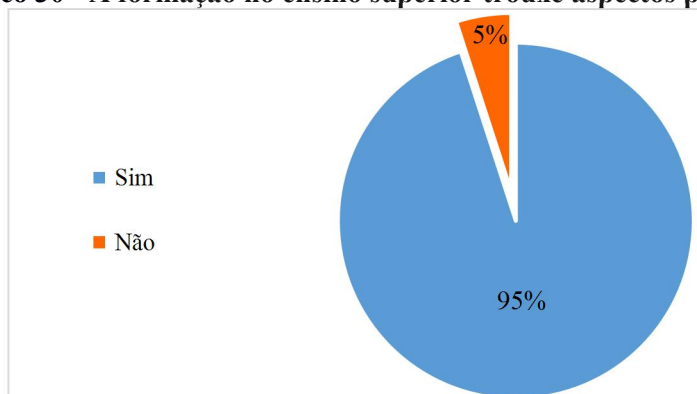


Fonte: Dados da pesquisa

Neste quesito, 41% afirmaram estar muito satisfeitos, e 36% satisfeitos com o curso. Esses percentuais indicam um nível alto de satisfação, pois totalizam 77%. Já os egressos que estão parcialmente satisfeitos correspondem a 20% do total e somente 3% estão insatisfeitos. Os dados apresentados revelaram um considerável grau de satisfação profissional. E, certamente, a atuação profissional tem relação direta com essa satisfação com a área profissional.

Nesse sentido, buscou-se investigar se os sujeitos da pesquisa percebem aspectos positivos na sua formação em nível superior, e quais são eles, conforme evidenciado no Gráfico 30.

Gráfico 30 - A formação no ensino superior trouxe aspectos positivos



Fonte: Dados da pesquisa

Quase a totalidade dos respondentes, 95%, disseram que a formação no ensino superior trouxe aspectos positivos, e apenas 5% afirmaram que não. Para melhor analisar esses aspectos, foi solicitado que os sujeitos da pesquisa apontassem de um a três pontos. O quadro abaixo mostra as respostas mais recorrentes. Já o quadro completo de respostas encontra-se disponível no Anexo C.

Quadro 07: Aspectos positivos da formação

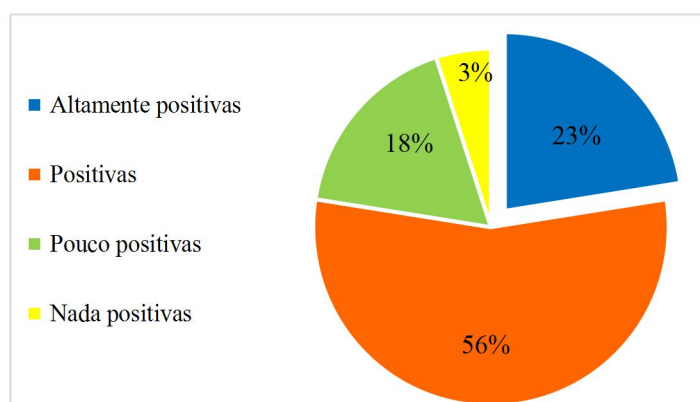
Conhecimento	42%
Oportunidade	18%
Qualidade de vida	16%
Renda	16%
Não responderam	8%

Fonte: Dados da pesquisa.

Para 95% dos egressos, o curso superior trouxe pontos positivos. Entre as opções indicadas, despontaram as seguintes: conhecimento, oportunidade de melhoria na qualidade de vida e renda. Esses apontamentos levam a refletir que os respondentes trazem consigo a ideia de que, por meio do conhecimento, podem galgar melhores oportunidades profissionais, e, conseqüentemente, melhorar sua renda e suas condições de vida.

Ao serem questionados sobre suas expectativas em relação ao mercado de trabalho, os egressos se mostraram confiantes, como se pode ver no gráfico abaixo:

Gráfico 31 - Expectativas em relação ao mercado de trabalho para si próprio



Fonte: Dados da pesquisa

Do total de respondentes, 56% apresentaram expectativas positivas em relação ao mercado de trabalho para si próprio, 23% indicaram expectativas altamente positivas, 18% expectativas pouco positivas e 3% nada positivas. Somados os dois últimos percentuais, tem-

se que 21% dos egressos demonstraram pouca ou nenhuma expectativa positiva em relação ao seu futuro.

Também se buscou conhecer as expectativas dos egressos que concluirão o curso nos próximos anos em relação ao mercado de trabalho. Constatou-se que 48% têm expectativas positivas e 36% pouco positivas.

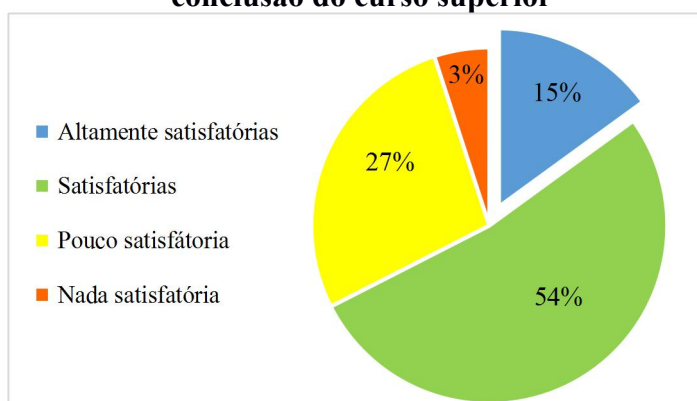
Gráfico 32 - Expectativas em relação ao mercado de trabalho para os que concluirão o curso nos próximos anos



Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar, no gráfico abaixo, dados referentes ao nível de melhoria de renda e condições de vida após a conclusão do curso superior. As expectativas positivas dos egressos em relação à sua formação no curso de Agronomia podem ser atribuídas à melhoria da renda e condições de vida após a conclusão do curso.

Gráfico 33 - Percepção sobre as melhorias de renda e condições de vida após a conclusão do curso superior



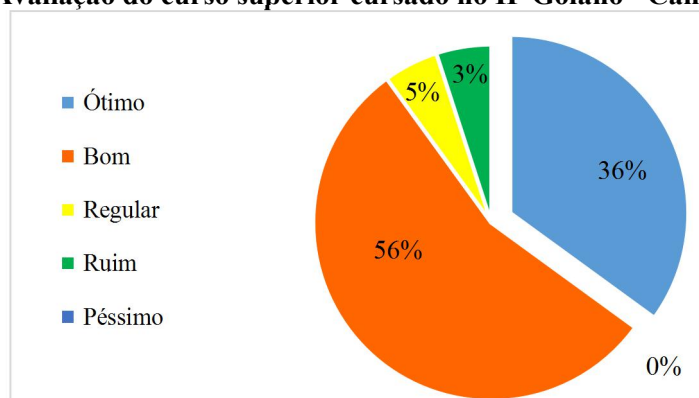
Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos respondentes disseram que houve melhorias em sua renda e condições de vida após a conclusão do curso superior. 54% afirmaram que essa melhoria foi altamente

satisfatória e 15% satisfatória, o que representa um percentual de 69% de satisfação. No outro extremo, 3% afirmaram não ter conquistado melhorias de renda e condições de vida. Esse baixo percentual reforça o que foi discutido anteriormente sobre as boas expectativas dos egressos para o mercado futuro, tanto para si, como para os próximos egressos.

Por fim, os sujeitos da pesquisa foram convidados a avaliar o curso de Agronomia. O resultado dessa avaliação é apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 34 - Avaliação do curso superior cursado no IF Goiano - Campus Morrinhos



Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos egressos avaliou o curso superior de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos entre ótimo (36%) e bom (56%), o que significa que 92% aprovaram o curso. Por outro lado, 5% consideraram o curso regular e 3% o perceberam como ruim.

Dentre os vários setores da economia Brasileira vale destacar a participação do setor agrícola que tem bastante representatividade na economia brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 1,0% em 2017, chegando a R\$ 6,6 trilhões. Entre os setores econômicos, a agropecuária teve o maior crescimento no ano, 13,0%, principalmente devido à agricultura, com destaque para a expansão nas produções nacionais de milho (55,2%) e soja (19,4%) (IBGE, 2012).

Podemos afirmar que o engenheiro agrônomo tem contribuído significativamente para estes números. Sua participação no mercado de trabalho está atrelada ao planejamento e a supervisão do uso dos princípios e processos básicos da produção agrícola e pecuária. Neste estudo pudemos constatar que os sujeitos participantes desta pesquisa também contribuíram para essa posição, uma vez que 60% revelaram que estão inseridos no mundo do trabalho e atuando na área de sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pesquisou-se a realidade dos egressos do curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos, a fim de compreender a relação entre a formação inicial e o trabalho. Entre os diferentes cursos oferecidos pela instituição, o que chamou a atenção foi o bacharelado em Agronomia, por atender a demanda de grande parte do Brasil, uma vez que a economia do país, em especial da região Centro-Oeste, sustenta-se nas atividades agrícolas e pecuárias.

Algumas questões iniciais nortearam esta pesquisa, como: Qual a trajetória dos egressos do curso superior de Agronomia? Há, entre os egressos, interesse na carreira acadêmica e, logo, na continuidade da sua formação inicial? Os egressos do curso de Agronomia atuam na sua área de formação? Qual a contribuição do IF Goiano – Campus Morrinhos para o desenvolvimento local? Partindo dessas questões, emergiu o seguinte problema de pesquisa: A formação superior em Agronomia interferiu na vida econômica, social e profissional dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos?

Como anunciado na introdução deste trabalho, foi delineado como objeto geral conhecer e interpretar as relações entre a formação no curso de Agronomia e o trabalho dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos, com vistas a uma análise das políticas públicas de educação superior no Brasil. Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: conhecer e compreender a situação profissional dos egressos, associada à sua formação profissional; verificar se eles deram continuidade aos estudos após a conclusão do curso superior; e conhecer as dificuldades encontradas por eles para inserção no mercado de trabalho.

O caminho metodológico desta dissertação contou com contribuições teóricas de autores que se dedicam a compreender os conceitos de educação como instrumento de políticas públicas. Lançou-se mão das pesquisas bibliográfica, documental e empírica, com a participação de 92,5% dos egressos do curso de Agronomia das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos, que, por meio de um questionário semiestruturado, forneceram elementos para uma análise qualitativa da realidade observada.

Neste estudo, foi evidenciado como a ideologia, refletida nas políticas públicas de Estado, interferem na educação. A ideia de que os IFs garantem acesso e permanência à educação superior para a população, independente das condições concretas de subsistência, é um discurso ideológico. Prova disso é que cursos integrais, como o analisado neste estudo,

demandam dedicação exclusiva do estudante, impedindo-o de trabalhar e estudar. Logo, os alunos desses cursos são os que pertencem às classes sociais com melhores condições econômicas, as quais não dependem de recursos desses alunos para a composição da renda familiar.

As discussões sobre trabalho e educação levaram a reconhecer que a educação superior no Brasil é tratada como mercadoria e sua maior expansão ocorreu na rede privada. Em 1971, havia 112 instituições públicas e 527 privadas. Após 45 anos, em 2016, o número de instituições públicas passou para 256, um aumento de 129%, e o número de instituições privadas chegou a 2.111, um crescimento de 300%. Fica evidenciado, pois, o crescimento da oferta de vagas na educação superior, sobretudo no sistema privado. Assim, pode-se inferir que muitos estudantes pagam mensalidades por uma mercadoria, no caso, a educação, que é comprada por eles.

O estudo mostrou algumas políticas públicas de expansão e democratização da educação superior concretizadas por meio de diversos programas implantados pelo governo, como: ProUni, Fies, Reuni, UAB, aumento da oferta de cursos superiores a distância e política de cotas. Porém, essas políticas foram limitadas na redistribuição de oportunidades, uma vez que não atingem o interior.

Ainda de acordo com esse conjunto de políticas públicas voltadas para a educação superior, há, dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os IFs, que ofertam educação superior pública e gratuita. Logo, suas vagas são somadas junto à categoria administrativa das instituições públicas. As sinopses estatísticas divulgadas pelo INEP, a partir do ano de 2005, colocam os dados dos IFs e C CEFETs separados dos dados das universidades, faculdades e centros universitários. Isso é um indicativo de contradição nas políticas públicas educacionais, uma vez que IFs e CEFETs fazem parte da categoria administrativa pública federal.

Em sua nova configuração, os IFs tiveram, entre outras propostas, a descentralização/expansão geográfica e interiorização, bem como a ampliação das vagas na educação superior. Mediante esse processo, foi criada uma organização pedagógica verticalizada para os IFs, tendo o compromisso de ofertar 50% das vagas para os cursos técnicos (ensino médio integrado); 20% das vagas para cursos de licenciatura, com o intuito de formar professores para a educação básica, o que se justifica pela escassez de professores em determinadas áreas do ensino médio, particularmente para as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. E os demais 30% das vagas devem ser destinados para a educação superior, em nível de graduação (bacharelado, tecnologia e engenharia), e pós-

graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*.

O problema de pesquisa buscou na empiria estabelecer uma conexão com a realidade observada. As vozes dos egressos do curso de Agronomia possibilitaram o desvelamento dos dados por meio de uma análise qualitativa, considerando o processo histórico social, econômico, político e cultural.

Com a pesquisa empírica, deparou-se, inicialmente, com o perfil dos egressos. Os resultados indicaram que 80% dos sujeitos da pesquisa são do sexo masculino e 20% do sexo feminino, reforçando a presença masculina na profissão do agrônomo.

A idade da maior parte dos alunos é de 25 a 29 anos, seguido dos alunos com idade de 20 a 24 anos. Considerando que o curso em questão tem duração de cinco anos. Esses alunos iniciaram a graduação com na faixa etária dos 20 a 24 anos. Nesse caso, a distorção idade-série quase não se evidencia, pois é desejável que o jovem tenha acesso à educação superior dos 18 aos 24 anos. De acordo com o PNE (2014-2024), a meta 12 prevê “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para a 33% da população de 18 a 24 anos”.

Os dados mostraram que a maioria dos egressos do curso de Agronomia, 58% do total, consideram-se brancos, e os demais 42% se autodeclararam pardos. Apesar das políticas públicas de inclusão social, os negros estão timidamente presentes na educação superior. Segundo o IBGE, em 2015, apenas 12,8% dos jovens negros na faixa etária de 18 a 24 anos chegaram ao nível superior (IBGE, 2017).

Ainda se percebe no processo de formação que o curso de Agronomia é oferecido em tempo integral, e por isso, ele não é acessível ao estudante trabalhador. Geralmente, o estudante em tempo integral, que vive exclusivamente para os estudos, é mantido pela família, e não auxilia na renda familiar.

A pesquisa também indicou que 58% dos respondentes residiam no município de Morrinhos antes da graduação. Diante desse fato, infere-se que a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribuiu para a democratização do ensino e do desenvolvimento local. Ao levar unidades dos IFs para o interior do país, o governo federal propiciou o acesso ao ensino público de qualidade às populações urbanas e rurais. Pela pesquisa, registra-se que o IF Goiano – Campus Morrinhos atendeu à demanda local e da região na qual se localiza a unidade.

Quando questionados sobre o aspecto econômico, 65% dos egressos responderam que não tinham rendimentos mensais antes da conclusão do curso, e 30% informaram que recebiam de 1 a 2 salários mínimos. Após a conclusão do curso superior, 18% dos egressos

permanecem sem nenhum rendimento, mas, para os demais, a conclusão do curso superior oportunizou a elevação de rendimentos. Contudo, nota-se que 65% não recebem o piso salarial do engenheiro agrônomo, conforme descrito na legislação. O descumprimento da legislação trabalhista acarreta na parcela do trabalho não pago aos trabalhadores(as). Esses dados refletem na realidade do mercado do trabalho brasileiro, que é a extração do tempo de trabalho não pago ao trabalhador.

Outra tendência constatada foi em relação ao trabalho e à formação continuada. A pesquisa identificou que 54% dos egressos trabalham, 25% trabalham e estudam, 13% apenas estudam, e os demais 8% não trabalham, tampouco estudam.

Em relação à ocupação no mercado de trabalho, a pesquisa constatou que 79% dos egressos conseguiram ocupação no mercado de trabalho. Caso se considere que estudo também é trabalho, pode-se dizer que 92% dos egressos estavam ocupados. Esses dados corroboram o que foi discutido em relação à formação e ocupação no mercado de trabalho. O índice de desocupados é menor para aqueles que possuem uma melhor formação.

Ainda sobre a relação trabalho e educação, notou-se que 60% dos sujeitos da pesquisa estão inseridos no mercado de trabalho e atuam diretamente na área de sua formação. Dessa maneira, pode-se dizer que existe uma perspectiva positiva e animadora para o campo de atuação da profissão de Engenheiro Agrônomo. Nos dados, ainda aparecem 16% que estão trabalhando em áreas correlatas. Destaca-se que 24%, embora estejam ocupando vagas no mercado de trabalho, não conseguiram postos em áreas de sua formação. Confrontando com os dados acima, pode-se justificar a importância do curso superior em Agronomia para o desenvolvimento local e regional do país.

Os resultados mostraram um percentual expressivo em relação à formação continuada. 64% dos respondentes declararam ter feito investimento na formação continuada após a conclusão do curso de graduação. Os dados da pesquisa ainda revelaram que 52% dos respondentes buscaram a formação continuada pela vontade de aprender cada vez mais. Esse dado sinaliza que, para a maioria dos egressos, a formação permanente assume importância no processo aperfeiçoamento e atualização dos saberes. Do total de respondentes, 36% citaram que a formação continuada é uma necessidade imposta pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, essa formação é entendida como uma capacitação da mão de obra do trabalhador, cuja finalidade é aumentar a aptidão produtiva do homem com qualidade, possibilitando maiores lucros para a empresa.

Pelos dados, constatou-se que 48% das capacitações são custeadas pelos egressos e 24% por programas de bolsas do governo (federal e estadual). Nesse caso, a formação é

custeada por programas governamentais, que cumprem sua função de auxiliar na formação qualificada de mão de obra para o mercado.

No que se refere à expectativa de trabalho, a pesquisa indicou que 41% dos respondentes estão muito satisfeitos, e 36% satisfeitos com o curso. Esses percentuais revelam um nível alto de satisfação, pois representam 77% do total. Os egressos que estão parcialmente satisfeitos são 20% e somente 3% estão insatisfeitos. Os dados mostraram um percentual considerável em relação ao grau de satisfação profissional. Certamente, a atuação profissional tem relação direta com a satisfação com a área profissional. Quase a totalidade dos respondentes, 95% deles, disseram que a formação na educação superior trouxe aspectos positivos.

Concluiu-se, por fim, que o acesso à educação superior ainda é realidade para poucos. Sendo assim, é necessário pensar em políticas de acesso e permanência para esse nível de ensino em todo o país. Por essa razão, entende-se que há muito a ser abordado sobre a temática, e se acredita que o campo está aberto para o desenvolvimento de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Editora Praxis, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**; ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, M. C. C.; CARNEIRO, A. A. Os Jovens rurais matriculados no IFRR/ Campus Novo Paraíso. In: XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010. **Anais...** UFMG, 2010. 1CD.

_____. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Decreto n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

_____. **Decreto n.º 83.935, de 04 de setembro de 1979**. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Diário Oficial da União, Brasília, 05 set. 1979.

_____. **Decreto nº 1.916 de 23 de maio de 1996**. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Diário Oficial da União. Brasília, 27 mai. 1996.

_____. **Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União. Brasília, 10 out. 1996.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42, referente a Educação Profissional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 18 abr. 1997.

_____. **Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto

de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 19 ago. 1997.

_____. **Decreto nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 27 dez. 1961.

_____. **Decreto nº 5.224 de 01 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 01 out. 2004.

_____. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mai. de 2006. Seção 1, p. 6.

_____. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União. Brasília, 23 set. 1909.

_____. **Decreto nº 87.310 de 21 de junho de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Diário Oficial da União. Brasília, 21 jun. 1982.

_____. **Decreto-lei nº 547 de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Diário Oficial da União. Brasília, 22 abr. 1969.

_____. **Lei 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937.

_____. **Lei 8.621 de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 jan. 1946.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 15 abr. 2004.

_____. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro. Diário Oficial da União. Brasília, 15 abr. 2005.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 dez. 2008.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (cotas sociais e raciais). 2012. Diário Oficial da União. Brasília, 29 ago. 2012.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial União. Brasília, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 4.950-A/66, de 22 de abril de 1966.** Dispõe sobre a remuneração de profissionais diplomados em Engenharia, Química, Arquitetura, Agronomia e Veterinária. Brasília, 1966.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 28 de nov. 1968.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. de 2007.

_____. **Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná de Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 jun. 1978.

_____. **Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 8 dez. 1994.

_____. **Lei nº 9.192 de 21 de dezembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 1995.

_____. **Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 27 mai. 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial União. Brasília, 26 nov. 1999.

_____. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013.** Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão.

_____. **Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016.** Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação. Brasília, 2016.

_____. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

_____. **Projeto Lei nº 1603/1996.** Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CP nº 04/99 de 5 de outubro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial União: Brasília, 1999.

_____. **Resolução nº 012, de 28 de maio de 2010.** Aprova Cursos Superiores do IF Goiano. Brasília, 2010.

_____. **Resolução nº 397, de 11 de agosto de 1995.** Dispõe sobre a fiscalização do cumprimento do Salário Mínimo Profissional. Brasília, 2010.

_____. **Lei 4.244 de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União. Brasília, 10 abr. 1942.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.

BARBOSA, J. A. **Triângulo da História** – Subsídios para a História de Morrinhos. 3 ed. Goiânia: Kelps, 2017.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro.** Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1988.

BOBBIO, N. **Dicionário de política.** Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

_____. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **O Conceito de sociedade civil.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

CAMPOS, I. **Ciência Política: Introdução à teoria do Estado.** Goiânia: Vieira, 2014.

CARNOY, M. **Estado e teoria política.** Campinas-SP: Papirus, 1990.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social & Sociedade.** Cidade (Neo) desenvolvimentismo & Política Social, n.112, ano XXXII, p.613-636, out./dez. 2012.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 13 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O que ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CONFEA. **Conselho Federal de Engenharia e Agronomia**, 2013.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

_____. **Gramsci**. Porto Alegre: LPM, 1981.

_____. **Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Rio Grande do Sul Secretaria de Coordenação e Planejamento, 2006.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.89-107, mai./ago. 2000b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: FLACSO, 2000a.

DALLARI, D. A. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOURADO, L. F. (Coord.). **Avaliação do PNE – 2001-2009**. Brasília: INEP, 2009.

DOWBOR, L. **Mecanismos-economicos**. 2014. Disponível em: <<http://dowbor.org/tag/mecanismos-economicos>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DRUCK, G. Flexibilização e precarização: formas contemporâneas de dominação de trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, p. 11-12, jul./dez. 2002.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Documento de Trabalho do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2006.

EMBRAPA. **Agência de informação Embrapa**. Disponível em: <<http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/>> . Acesso em: 18 fev. 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 5 ed. Civilização brasileira, 1985.

ESPING-ANDERSEN, G. **As três economias políticas do Welfare State**. São Paulo: CEDEC, 2002.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Educação Tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos**. 2012. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ucg.br/tde/busca/arquivo.php?CodArquivo=1313>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

FERREIRA, C. J.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Eds.). **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Editora da UFMG, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre a educação e a estrutura econômico-social capitalista. 9.ed.São Paulo:Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010b.

_____. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, v. 14, p. 17-26, jan./jun. 1989.

_____; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

_____; _____. RAMOS, M. O Trabalho como princípio educativo no projeto de formação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M.. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação um estudo introdutório.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos (Orgs.). **Pesquisa educacional:** qualidade-quantidade. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: _____. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática[S.l: s.n.], 2010.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOHN, M. G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2005.

GOIÁS. Secretaria de Planejamento. Morrinhos. 2016. Disponível em: <www.seplan.go.gov.br/sipin/pub/rank/2016/morrinhos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7 ed. v. 02. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 01. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. **Tudo começou com Maquiavel**. Trad. Dario Canali. 14 ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HAYEK, F.A. **O Caminho da Servidão**, São Paulo: Globo, 1977.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HERMIDA, J. F. **A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções**. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

HOBBS, T. **De cive**: elementos filosóficos a respeito do cidadão. Trad. Ingeborg Soler. Petrópolis: Vozes, 1997.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IANNI, O. **Karl Marx**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1980.

_____. A dialética da globalização. In: _____. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico**. Indicadores Sociodemográficos e de Saúde no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. **Cidades**. Morrinhos. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/morrinhos>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=4> Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. **Produção da pecuária municipal**. Rio de Janeiro, v. 41. p 1-108, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Producao_Pecuaria/Producao_da_Pecuaria_Municipal/2013/ppm2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **SIS 2010: Mulheres mais escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=1&idnoticia=1717&t=sis-2010-mulheres-mais-escolarizadas-sao-maes-tarde-tem-menos-filhos&view=noticia>> . Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Puxado pela agricultura, PIB cresce 1,0 em 2017 e chega a R\$ 6,6 trilhões. 2018**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20168-puxado-pela-agricultura-pib-cresce-1-0-em-2017-e-chega-a-r-6-6-trilhoes>> Acesso em 28 ago. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior (vários anos)**. Brasília: Inep [s.d]a. Acesso em: 19 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS MORRINHOS. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Bacharelado em Agronomia**. Morrinhos, 2014.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

JESUS, S. A.; TORRES, L. M. Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens. In FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

KEYNES, J. M. **A Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LAUDARES, J. B.; QUARESMA, A. G. **A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 220, p. 516 -530, set./dez. 2007.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. Campinas: UNICAMP, 2011.

LEVY, D. **Higher Education and the State in Latim America**. The university of chicago Press, 1990.

LIMA, J. C. O trabalho autogestionário em Cooperativas de Produção: O paradigma revisitado. **RCS**, v.19, n. 56, out./2004.

LOMBARDI, M. R. **Perseverança e resistência: a Engenharia como profissão feminina**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas - SP: Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Lafonte, 2012.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____; _____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1989.

_____; _____. **A ideologia alemã (Feurabch)**. 5 ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____; _____. **Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital, crítica da economia política**: Livro primeiro: O processo de produção do capital. 8 ed. v. 02. Trad. Reginaldo Sant'anna. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 01. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 18 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. v. 02. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O capital: crítica da economia política**. v. 01. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MEC. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica**: 2003-2010. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/EIEA/versao/.../encontro%20maio-09%2011b.ppt>. Acesso em: 08 dez. 2017.

_____. **Surgimento das Escolas Técnicas**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/editorial/educacao/2011a/10surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MERCADANTE, A. **O governo Lula e a construção de um Brasil mais justo**. São Paulo: Fundação Abramo, 2010.

MESQUITA, M. C. das G. D.; CARNEIRO, M. E. F. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidade de acesso, permanência com sucesso e formação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Goiânia, 2010.

_____. A Expansão da Educação Superior no Brasil: Meta Frustrada e Vetos 'Vitoriosos'. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação/ Centro-Oeste, 2014, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia-GO: Anped, 2014. p. 1-13.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 17, 2007.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2003.

NUNES, A. Aventuras e desventuras do Estado Social. **Revista da Fundação Brasileira de Direito Econômico**, v. 3, n. 1, p. 141-223, 2011.

OLIVEIRA, J. F. A. **A Institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: Do Decreto n.º 2.208/97 à Lei n.º 11.892/08**. 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ucg.br/tdebusca/arquivo.php?CodArquivo=1313>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

OLIVEIRA, J. O. L. **A modernização agrícola do Sul Goiano: início do processo gerador de exclusão social em Morrinhos**. Goiânia: Kelps, 2015.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

PACHECO, E.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília- DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PARO, V. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERREIRA, C. J.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano (2014-2018)**. Disponível em: www.ifgoiano.edu.br.

PINTO, G. A. **A organização de trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RESENDE, G.C. Ocupação agrícola, estrutura agrária e mercado de trabalho rural no cerrado: o papel do preço da terra, dos recursos naturais e das políticas públicas. In: HELFAND, Steven M.; RESENDE, Gervásio Castro de (Orgs). **Região e Espaço no desenvolvimento**

agrícola brasileiro. Rio de Janeiro: IPEA, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA FILHO, S. N. **O Estudo de Caso como metodologia para avaliação agrônômica e industrial de cultivares de tomateiro para processamento no município de Morrinhos – GO.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2005.

ROSAR, M. F. F. As Políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: A reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos.** 2 ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica** , v .8, n. 2, p. 04-17, ago./dez. 2010.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1991.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, junho de 2012.

TREIN, E. ; CIAVATTA, M. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. **A formação do cidadão produtivo.** A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP/MEC, 2006.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERDUM, P.; MOROSINI, M.; GIRAFFA, L. A formação inicial de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: potencialidades e desafios na visão de gestores. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 15, n. 1, p. 177 – 199, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26295/22383>. Acesso em: 09 jun. 2018.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições de educação de adultos.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

PARECER TÉCNICO CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Relação Educação-trabalho: Um estudo dos Egressos de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos

Pesquisador: LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 69991917.0.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.333.932

Apresentação do Projeto:

A Relação Educação-trabalho: Um estudo dos Egressos de Agronomia do IF Goiano – Campus Morrinhos
Mestrado em Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria das Graças Dutra Mesquita.

LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO

É preciso uma investigação mais consistente para o entendimento e apreensão da realidade dos egressos dos cursos superiores a partir do momento que concluem sua

Formação inicial e se colocam à disposição do mercado de trabalho. Os Institutos Federais de Educação se constituem, na atualidade, como mais uma oportunidade de acesso à Educação Superior por meio dos cursos de bacharelado, tecnológicos e Licenciaturas. Neste sentido interrogamos quais as expectativas dos egressos do Curso Superior em Agronomia em relação ao mercado de trabalho?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer e interpretar as relações entre a formação no Ensino Superior do curso de Agronomia e o trabalho dos egressos, turmas 2010/2011, do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



**PONTÍFICA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS –
PUC/GOIÁS**



Continuação do Parecer: 2.333.932

Objetivo Secundário:

- * Conhecer a situação profissional dos egressos associada à formação profissional;
- * Identificar a continuidade dos estudos dos egressos após a conclusão do curso superior;
- * Conhecer as dificuldades dos egressos encontradas para a inserção no trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Contemplados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há considerações.

Recomendações:

RECOMENDAÇÕES

Corrija os trechos que seguem:

1. No TCLE não é necessário que você seja maiúsculo. Por exemplo:

"será enviado para Você pelo correio eletrônico (e-mail)," (corrigindo: " será enviado para você pelo correio eletrônico (e-mail)"),

"for mais conveniente para Você, no tempo e local de cada um..." for mais conveniente para você... há outros " você" que deverão ser corrigidos.

2. Lê-se "caso Você aceitar, por favor confirmar o e-mail..." melhor seria caso você aceite... ou se você aceitar...

3. Consta, ainda, no TCLE: "Esclarece aos sujeitos da pesquisa que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação na pesquisa" deveria ser Esclareço aos participantes da pesquisa...

Substitua esclarece por esclareço

Substitua sujeito por participante.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br

Página 02 de 04



**PONTÍFICA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS –
PUC/GOIÁS**



Continuação do Parecer: 2.333.932

Aprovado, considerando a Resolução 466/2012 CNS e 510/2016 CNS.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_910027.pdf	08/10/2017 21:19:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERespostaapendencia.docx	08/10/2017 21:18:33	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	08/10/2017 21:17:59	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/08/2017 15:43:31	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurriculosLattesLucianadosSantosMachadoBalduino.pdf	19/07/2017 16:10:21	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO	Aceito
Outros	DECLARACAOCOPARTICIPANTE.pdf	19/07/2017 11:19:25	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO	Aceito

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br

Página 03 de 04



**PONTÍFICA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS –
PUC/GOIÁS**



Continuação do Parecer: 2.333.932

Outros	DECLARACAOCOPARTICIPANTE.pdf	19/07/2017 11:19:25	BALDOINO	Aceito
Outros	CurriculosLattesMariaCristinadasGracas DutraMesquita.pdf	19/06/2017 20:02:47	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO	Aceito
Outros	questionario.docx	01/06/2017 21:50:06	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	01/06/2017 00:28:00	LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 17 de outubro de 2017

**Assinado por:
Cejane Oliveira Martins Prudente
(Coordenador)**

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069			
Bairro: Setor Universitário		CEP:	74.605-010
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3946-1512	Fax: (62)3946-1070	E-mail:	cep@pucgoias.edu.br
		Pagina 04 de 04	

ANEXO B

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE AGRONOMIA DO IF GOIANO –
CAMPUS MORRINHOS**

Semestre	Código	Disciplina	Aulas Teóricas	Aulas Práticas	C.H. Total	Aulas semanais	Pré-requisitos
1	AGR-223	Introdução a Agronomia	40	-	36,67	2	-
	EXA-202	Cálculo Diferencial e Integral I	80	-	73,33	4	-
	QUI-202	Química Geral	50	10	55,00	3	-
	ENG-201	Desenho Técnico	20	40	55,00	3	-
	BIO-201	Biologia Celular	40	20	55,00	3	-
	HUM-201	Metodologia Científica	40	20	55,00	3	-
	BIO-255	Ecologia	30	10	36,67	2	-
	INF-201	Informática	10	30	36,67	2	-
		Total			403,33		
2	EXA-225	Física	60	20	73,33	4	EXA-202
	EXA-214	Estatística Básica	60	-	55,00	3	-
	QUI-208	Química Orgânica	60	-	55,00	3	-
	BIO-257	Microbiologia	50	10	55,00	3	-
	BIO-256	Zoologia	50	10	55,00	3	-
	BIO-210	Anatomia Vegetal	40	20	55,00	3	BIO-201
	AGR-201	Gênese e Morfologia do solo	30	10	36,67	3	-
		Total			385,00		
3	BIO-211	Organografia e Sistemática Vegetal	40	20	55,00	3	-
	ENG-213	Mecânica Agrícola	30	10	36,67	2	EXA-225
	QUI-222	Química Analítica	30	30	55,00	3	QUI-202
	QUI-214	Bioquímica	50	10	55,00	3	QUI-208
	EXA-215	Estatística Experimental	40	20	55,00	3	EXA-214
	BIO-207	Microbiologia Agrícola	40	20	55,00	3	BIO-257
	AGR-202	Física e Classificação do solo	40	20	55,00	3	AGR-201
	ENG-227	Topografia - Planimetria	20	40	55,00	3	ENG-201
		Total			421,67		
4	BIO-204	Genética	60	20	55,00	3	EXA-214- BIO-201
	ENG-214	Máquinas e Implementos Agrícolas	60	20	73,33	4	Eng-213
	AGR-228	Entomologia Geral	40	30	55,00	3	-
	ENG-228	Topografia – Altimetria	10	20	36,67	2	Eng-201
	BIO-213	Fisiologia Vegetal	60	20	73,33	4	Bio-210- QUI-214
	AGR-203	Fertilidade do Solo	60	20	73,33	3	QUI-222
	ENG-218	Agrometeorologia	40	20	55,00	3	-
		Total			421,67		
5	AGR-204	Nutrição Mineral de Plantas	40	-	36,67	2	BIO-213
	ENG-206	Hidráulica	40	20	55,00	3	EXA-225
	AGR-224	Fitopatologia I	40	20	55,00	3	BIO-207
	AGR-229	Entomologia Agrícola	40	20	55,00	3	AGR-228
	ZOO-230	Anatomia e Fisiologia animal	30	10	36,67	2	QUI-214
	AGR-227	Melhoramento de Plantas	48	12	55,00	3	BIO-204
	AGR-205	Manejo e Conservação do Solo e da Água	40	20	55,00	3	AGR-202
	GAM-203	Geoprocessamento	40	20	55,00	3	ENG-227- ENG-228
		Total			403,33		
6	AGR-225	Fitopatologia II	20	40	55,00	3	AGR-224
	ENG-207	Irrigação e Drenagem	40	20	55,00	3	ENG-206- ENG-218
	AGR-226	Plantas Daninhas	40	20	55,00	3	BIO-213
	ZOO-226	Zootecnia Geral	50	140	55,00	3	ZOO-230
	AGR-214	Propagação de Plantas	20	20	36,67	2	BIO-213
	AGR-218	Produção e Tecnologia de Sementes	40	20	55,00	3	BIO-213
	ENG-208	Construções e Instalações Rurais	40	20	55,00	3	ENG-201- EXA-225

	AGR-211	Culturas I (Milho, Arroz, Trigo e Sorgo)	50	10	55,00	4	AGR-203-BIO-213
		Total			421,67		
7	AGR-219	Forragicultura e Pastagens	40	20	55,00	3	AGR-203-BIO-213
	AGR-216	Olericultura	60	20	73,33	4	AGR-203-BIO-213
	BIO-258	Biotecnologia	30	10	36,67	2	BIO-213
	AGR-217	Silvicultura	45	15	55,00	3	AGR-214
	AGR-221	Agroecologia	20	20	36,67	2	-
	HUM-206	Economia Agrícola	40	-	36,67	2	-
	ZOO-234	Aves e Suínos	40	20	55,00	3	ZOO-226
	AGR-237	Culturas II (Soja, Feijão, Girassol, Algodão)	60	20	73,33	4	AGR-203-BIO-213
	OPT-1	Optativa I	30	10	36,67	2	-
		Total			458,33		
8	AGR-215	Fruticultura	60	20	73,33	4	AGR-203 AGR214
	ENG-230	Secagem e Armazenamento de Grãos	50	10	55,00	3	EXA-225
	EAL-231	Tecnologia de Produtos Agropecuários	50	10	55,00	3	-
	ZOO-235	Bovinos	20	20	36,67	2	ZOO-226
	HUM-218	Administração rural	40	20	55,00	3	HUM-206
	GAM-221		30	10	36,67	2	-
	AGR-238		50	10	55,00	3	AGR-203-BIO213
	OPT-2		30	10	36,67	2	-
		Total			403,33		
9	AGR-222	Avaliação e Perícia Rural	20	20	36,67	2	-
	AGR-239	Parques e Jardins	60	20	73,33	4	AGR-214
	HUM-215	Elaboração e Gestão de Projetos	20	40	55,00	3	-
	HUM-205	Sociologia e Extensão Rural	50	10	55,00	3	-
	AGR-209	Proteção de Plantas e Receituário Agrônomo	40	-	36,67	2	AGR-225-AGR-226 AGR 229
	AGR-230	Fisiologia e Manejo de Pós Colheita	30	10	55,00	3	BIO-213
	HUM-203	Ética Profissional			36,67	2	-
	OPT-3	Optativa III			36,67	2	-
		Total			385,00		
	TCC-202	Trabalho de Curso			60,00	3	80% das unidades curriculares
	EST-202	Prática profissional (estágio curricular obrigatório)			180,00	9	50% das unidades curriculares
	ATC-202	Atividades Complementares			90,00	5	
		Total			330,00		
	HUM-203	Ética Profissional	40	-	36,67	2	-
Carga Horária Total das Disciplinas do Curso					3923,33		
Carga Horária Total das Disciplinas Optativas					110,00		
Carga Horária Total do Curso					4033,33		

ANEXO C

QUADRO DE SÍNTESE DAS RESPOSTAS - QUESTÃO

Pergunta: Aspectos Positivos da Formação

RESPOSTAS
A sociedade te vê com outros olhos; oportunidades aparecem.
Boa profissão, melhor renda; conhecimento.
Oportunidades; melhoria de renda; satisfação profissional.
Atuar em vários setores da cadeia de produção.
Oportunidade profissional; qualificação e sabedoria.
Autonomia; empreendedorismo; qualidade de vida.
Conhecimento; melhoria da renda.
Melhorar de vida; futuro profissional; realizações de sonhos
Pode ter uma remuneração melhor; conhecimento.
Trabalho logo após a conclusão do curso; conhecimento.
Muita informação; conhecimento; qualidade de vida.
Diversas linhas de pesquisa poderão ser seguidas; maior capacidade de resolução de problemas.
Conhecimento técnico; oportunidade profissional.
Desenvolvimento profissional; aumento no conhecimento e melhor capacidade na tomada de decisões.
Conhecimento; satisfação profissional.
Maturidade; paciência e saber buscar o conhecimento, entender e aplicá-lo.
Conhecimento e visão crítica.
Conhecimentos, amizades e experiência.
Carreira, melhor qualidade de vida; oportunidades profissionais.
Maior conhecimento na área.
Perspectivas de melhores oportunidades profissionais; qualidade de vida; visão crítica.
Independência financeira; aumentou as possibilidades e realização profissional.
Qualificação ótima; aprendizado.
Melhor colocação no mercado.
Melhoria na qualidade de vida, satisfação em trabalhar na área ao qual cursei.
Conhecimento; segurança; motivação.
Apenas mais responsabilidade e conhecimento.
Conhecimento, respeito e maturidade.
Dinheiro.
Melhor a renda; conhecimento e maiores oportunidades na área.
Motivação; conhecimento; qualidade de vida.
Segurança; satisfação profissional; conhecimento.
Aumentar o conhecimento para evoluir na carreira.
Oportunidade para o crescimento pessoal e profissional.
Qualidade de vida; bom emprego
Motivação; conhecimento; renda.

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa **A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO: UM ESTUDO DOS EGRESSOS DE AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS** de responsabilidade da pesquisadora LUCIANA DOS SANTOS MACHADO BALDOINO e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Morrinhos, ____ de _____ 2017.

Gilberto Silvério da Silva
(Diretor Geral)
IF Goiano – Campus Morrinhos

APÊNDICE B

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter algumas informações a respeito da trajetória escolar, expectativa em relação ao mundo do trabalho, inserção profissional dos egressos do Curso Superior em Agronomia do IF Goiano - Campus Morrinhos. A sua identidade será mantida em sigilo e os dados aqui informados serão utilizados apenas para a pesquisa em andamento e serão tratados no seu conjunto. Dê apenas uma resposta a cada pergunta. Desde já, agradecemos a sua colaboração e participação nesta pesquisa.

PARTE I – Aspectos Socioeconômicos

1. Gênero do egresso?

- a. ☐ feminino
- b. ☐ masculino

2. Qual a sua idade?

- a. ☐ menos de 20 anos
- b. ☐ 20 a 24 anos
- c. ☐ 25 anos a 29 anos
- d. ☐ 30 anos ou mais

3. Como você se considera?

- a. ☐ branco
- b. ☐ índio
- c. ☐ negro
- d. ☐ pardo

4. Estado Civil?

- a. ☐ solteiro (a)
- b. ☐ casado (a)
- c. ☐ união estável
- d. ☐ separado (a) ou divorciado (a)
- e. ☐ viúvo (a)

5. Tem filhos?

- a. ☐ sim
- b. ☐ não

6. Quantos filhos você tem? (Responda essa questão caso afirmativo na questão anterior)

- a. ☐ um filho
- b. ☐ dois filhos
- c. ☐ três filhos
- d. ☐ mais de três filhos

7. Ano em que concluiu o Curso Superior em Agronomia no Instituto Federal Goiano -

Campus Morrinhos?

- a.() 2014
- b.() 2015
- c.() 2016

8. Qual o nível de escolaridade atual?

- a.() graduação
- b.() especialização
- c.() mestrado (em andamento)
- d.() mestrado concluído
- e.() doutorado (em andamento)
- f.() doutorado concluído

9. Em qual município residia antes de cursar o Curso Superior em Agronomia no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos?

- a.() Município de Morrinhos-GO
- b.() Zona Rural, de qual município, especifique_____
- c.() outro município no Estado de Goiás, especifique_____
- d.() municípios em outro Estado do Brasil, especifique_____

10. Mudou-se de município após a conclusão do Curso Superior em Agronomia?

- a.() sim, para outro município no Estado de Goiás, especifique_____
- b.() sim, para município em outro Estado de Goiás, especifique_____
- c.() não

11. Considerando o salário mínimo federal vigente de 937,00 (novecentos e trinta e sete reais), qual a sua renda mensal antes da conclusão do curso em salário mínimo?

- a.() de 1 a 2 salários mínimos
- b.() de 3 a 4 salários mínimos
- c.() de 5 e 10 salários mínimos
- d.() mais de 10 salários mínimos
- e.() sem rendimentos

12. Considerando o salário mínimo federal vigente de R\$ 937,00 (novecentos e trinta e sete reais), qual a sua renda mensal atual em salário mínimo?

- a.() De 1 a 2 salários mínimos
- b.() De 3 a 4 salários mínimos
- c.() De 5 e 10 salários mínimos
- d.() Mais de 10 salários mínimos
- e.() Sem rendimentos

13. Você ajuda no sustento da família?

- a.() sim
- b.() não

14. Se sim, ajuda como?

- a.() sou provedor da casa
- b.() repasso toda minha renda para a minha família, mas, não sou o provedor
- c.() ajudo com até metade da minha renda
- d.() ajudo com mais da metade da minha renda

e.() ajudo de vez em quando

15. O que fez logo após a conclusão do Curso Superior?

- a.() ingressou no mercado de trabalho em sua área de formação
- b.() ingressou no mercado de trabalho fora da sua área de formação
- c.() ficou desempregado por um determinado tempo
- d.() continuou seus estudos

PARTE II – Expectativa em relação ao mundo do trabalho

16. Na região em que você reside como são as ofertas profissionais na sua área de formação superior?

- a.() melhor que outras áreas
- b.() equivalente a outras áreas
- c.() de forma pior que outras áreas
- d.() não sabe

17. Como você avalia o curso Superior cursado no IF Goiano - Campus Morrinhos?

- a.() ótimo
- b.() bom
- c.() regular
- d.() ruim
- e.() péssimo

18. Você tem investido na formação continuada após a conclusão do curso de graduação?

- a.() sim
- b.() não

19. Em caso afirmativo da questão anterior responda as duas próximas questões: Esta formação se deve:

- a.() necessidade imposta pelo mercado de trabalho
- b.() vontade de aprender cada vez mais
- c.() constatação que o curso de graduação não me capacitou o suficiente
- d.() outras razões

20. Esta formação é custeada:

- a.() por mim
- b.() pela minha família
- c.() pela empresa que trabalho
- d.() por programas de bolsas de estudo do governo (federal ou estadual)

21. Quais são suas expectativas em relação ao mercado de trabalho para si próprio?

- a.() altamente positivas
- b.() positivas
- c.() pouco positivas
- d.() nada Positivas

22. Quais suas expectativas em relação ao mercado de trabalho para os egressos que concluirão o curso nos próximos anos?

- a.() altamente positivas

- b.() positivas
- c.() pouco positivas
- d.() nada positivas

PARTE III - INSERÇÃO PROFISSIONAL

23. Você já trabalhava antes de iniciar o seu Curso Superior?

- a.() sim, especifique _____
- b.() não

24. Antes de iniciar o Curso Superior você tinha informações sobre o mercado de trabalho para profissionais na área do curso escolhido?

- a.() sim
- b.() não

25. Intervalo de tempo entre a conclusão do Curso Superior e a inserção no mercado de trabalho (admissão no emprego):

- a.() menos de um ano
- b.() de 1 a 2 anos
- c.() de 3 a 4 anos
- d.() 5 anos ou mais

26. Atualmente você está:

- a.() trabalhando
- b.() trabalhando e estudando
- c.() apenas estudando
- d.() não está trabalhando e nem estudando

27. Você trabalha na área em que se cursou o Ensino Superior?

- a.() sim, totalmente
- b.() sim, parcialmente
- c.() não

28. Qual é o seu vínculo de trabalho?

- a.() trabalhando com carteira assinada
- b.() trabalhando sem carteira assinada
- c.() servidor público concursado
- d.() autônomo/Prestador de serviços
- e.() em contrato temporário
- f.() proprietário de empresas/negócio
- g.() proprietário de fazenda/sítio/chácara
- h.() estou a procura de trabalho
- i.() não se aplica

29. Em que área você exerce seu trabalho atual?

- a.() área de consultoria
- b.() área gerencial
- c.() área administrativa
- d.() área comercial
- e.() outra

30. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
- a.() até 20h
 - b.() de 20 a 30h
 - c.() de 30a 40h
 - d.() acima de 40h
31. Obteve alguma progressão funcional no tempo de atuação profissional?
- a.() sim
 - b.() não
 - c.() não se aplica
32. Qual a sua percepção sobre as melhorias de renda e condições de vida após a conclusão do Curso Superior?
- a.() altamente satisfatórias
 - b.() satisfatória
 - c.() pouco satisfatória
 - d.() nada satisfatória
33. Como é a exigência da sua capacitação profissional em seu emprego atual?
- a.() inferior a recebida no curso superior em que se formou
 - b.() compatível com a recebida no curso superior
 - c.() superior a recebida no curso superior em que se formou
34. Onde está localizado seu trabalho atual?
- a.() no próprio município onde realizou o curso
 - b.() com distância de até 60 km de onde realizou o curso superior
 - c.() em município com distância superior a 60 km de onde realizou o curso superior
 - d.() não está trabalhando
35. Qual o seu grau de satisfação com a área profissional do curso superior cursado?
- a.() muito satisfeito
 - b.() satisfeito
 - c.() parcialmente satisfeito
 - d.() insatisfeito
36. A formação no Ensino Superior trouxe aspectos positivos pra você?
- a.() sim
 - b.() não
37. Em caso afirmativo, aponte de 01 (um) a 03 (três) pontos positivos.
-

Muito obrigado pelas informações.