



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y LOS SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN EN
CURSO TÉCNICO EN AGRICULTURA

EDUCATION AND THE MEANINGS OF TRAINING IN
TECHNICAL COURSE IN AGRICULTURE

Rosemeri Barreto Argenta

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS - Campus Farroupilha
rbargenta@ucs.br

José Edimar de Souza

Universidade de Caxias do Sul – UCS
Jesouza1@ucs.br

Resumo: O estudo investiga os sentidos da formação profissional no Curso Técnico em Agropecuária, modalidade subsequente, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Vacaria (Rio Grande do Sul), após sua institucionalização em 2014. O objetivo é analisar, a partir do percurso formativo de egressos, as representações e os sentidos produzidos no processo formativo entre 2016 e 2018, mediante a história oral, a qual foi utilizada como método para a construção das fontes orais. As memórias foram analisadas e cotejadas com outros documentos por meio da metodologia da análise documental, compondo a empiria da pesquisa. Como resultados, identifica-se que as trajetórias formativas no curso Técnico em Agropecuária se constituem, a partir da instalação do IFRS na cidade, de suas políticas e programas de acesso e de permanência e êxito, as quais apoiam e incentivam o processo formativo. Para os egressos ressoam, ainda, resultados sociais e econômicos, destacando-se a constituição de rede de apoio e de negócios, meio pelo qual trocam saberes, informações de interesse comum e na econômica, a inserção no mercado de trabalho em postos de lideranças, investimentos na área do agronegócio, como empreendimento econômico e o aumento da renda.

Palavras-chave: Educação profissional. Curso Técnico em Agropecuária. Formação integral. Representação.

Resumen: El estudio investiga los significados de la formación profesional en el Curso Técnico en Agricultura, modalidad posterior, en el Instituto Federal de Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Vacaria (Rio Grande do Sul), después de su institucionalización en 2014. El objetivo es analizar, a partir de la trayectoria formativa de los egresados, las representaciones y significados producidos en el proceso de formación entre 2016 y 2018, a través de la historia oral, la cual se utilizó como método para la construcción de fuentes orales. Las memorias fueron analizadas y comparadas con otros documentos mediante la metodología de análisis documental, componiendo la investigación empírica. Como resultado, se identifica que las trayectorias de formación en el curso de Técnico Agrícola se constituyen, con base en la instalación de las NIIF en la ciudad, su acceso y retención y políticas y programas de éxito, que apoyan e incentivan el proceso de formación. Para los egresados también resuenan los resultados sociales y económicos, destacándose la creación de una red de apoyo y negocios, medio por el cual intercambian conocimientos, información de interés común y económico, inserción al mercado laboral en puestos de liderazgo, inversiones en el área de agronegocios, como empresa económica y mayores ingresos.

Palabras clave: Educación professional. Curso Técnico Posterior en Agricultura. Formación integral. Representación.



Abstract: The study investigates the meanings of professional training in the Technical Course in Agriculture, a subsequent modality, at the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Vacaria (Rio Grande do Sul), after its institutionalization in 2014. The objective is to analyze, starting from the training path of graduates, the representations and meanings produced in the training process between 2016 and 2018, through oral history, which was used as a method for the construction of oral sources. The memories were analyzed and compared with other documents using the documentary analysis methodology, composing the empirical research. As a result, it is identified that the training trajectories in the Agricultural Technician course are constituted, based on the installation of IFRS in the city, its access and retention and success policies and programs, which support and encourage the training process. For graduates, social and economic results also resonate, highlighting the creation of a support and business network, a means by which they exchange knowledge, information of common and economic interest, insertion into the job market in leadership positions, investments in the agribusiness area, as an economic enterprise and increased income.

Keywords: Professional education. Technical Course in Agriculture. Comprehensive training. Representation.

Introdução

No âmbito das políticas sociais públicas, a educação tem se apresentado como um dos instrumentos para o enfrentamento da desigualdade social, sobretudo, após a Constituição Federal (CF) de 1988, que situou a educação no Art. 6º como direito social ao lado da saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

Em conjunto com outras políticas públicas, a política de Educação assume o papel de promoção de mudança ou transformação e, especialmente, aquelas que envolvem métodos participativos, dialógicos e críticos e possibilitam que o sujeito – inserido em um contexto sociocultural – possa interagir com o meio e incorporar as informações oferecidas por ele, de acordo com suas necessidades e interesses, garantindo a construção de identidade e sentimento de pertença.

No Art. 205 da CF a educação é assegurada como “direito de todos e dever do Estado e da família, e promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em linhas gerais, esse artigo esclarece que a educação é um direito universal, devendo o Estado garantir a oferta e o acesso a ela, gratuitamente para todos os cidadãos. A educação deve estar voltada ao desenvolvimento humano e, de forma intrínseca, à qualificação para o trabalho, indicando a efetivação de uma educação que busca a formação integral do sujeito¹.

¹ A formação integral engloba na educação a promoção de aspectos da vida em sociedade e do desenvolvimento social, psicológico e afetivos próprios da vida humana, não podendo ser confundida com educação de tempo integral que refere ao tempo que o estudante permanece no ambiente escolar.



É a partir da CF de 1988 que um arsenal de legislações é aprovado, com a finalidade de efetivar a educação nos moldes constitucionais². Dentre as mais relevantes, está a Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os institutos federais, constituindo-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação no país. No campo do ensino técnico profissional, a restruturação e a expansão da rede federal³ permitiu que regiões, como as do Campos de Cima da Serra, fossem atendidas com um campus do IFRS.

Neste contexto, a educação profissional promovida pelos institutos federais tem possibilitado o acesso de uma parcela da população que nunca havia tido perspectiva de melhores condições de acesso, tanto a bens materiais como imateriais, uma vez que a educação superior e técnica se concentrava nos grandes centros.

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

Com isso, comprometem-se, duplamente, com o desenvolvimento social e local e com a interiorização da educação com o desenvolvimento de cursos, em todas as modalidades e níveis que atendam aos arranjos produtivos locais, o que possibilita a geração e/ou ampliação de emprego e renda, melhorando os índices de pobreza⁴ e, em muitos casos, o êxodo e as migrações sazonais ou permanentes.

² Entre os principais marcos educacionais estabelecidos no Brasil entre a CF de 1988 e a Lei 11.892/2008, destacam-se: - a LBD (Lei 9.394/1996), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, introduzindo mudanças significativas como a descentralização do ensino, a flexibilização do currículo e a valorização da gestão democrática; - o PNE (Lei 10.172/2001), que estabeleceu metas e estratégias para diversos níveis de ensino; - a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES (Lei 10.861/2004), que estabeleceu um conjunto de procedimentos e instrumentos de avaliação do ensino superior; - o FUNDEB (Lei 11.494/2007), assegurava recursos para remuneração dos profissionais da educação e para a manutenção e desenvolvimento do ensino (SAVIANI, 2011).

³ Registra-se, de acordo com o MEC, que em 2019 a Rede Federal de Educação contava com 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. Informações disponíveis: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

⁴ Destaca-se que o desenvolvimento de uma região não deve contemplar apenas a dimensão econômica, mas sim todas as outras de forma articulada. Um indicador do desenvolvimento é o índice de desenvolvimento humano (IDH), criado para medir a evolução de cidades, regiões e estados. Para determinar o IDH, são avaliados, de forma articulada, a educação (alfabetização e taxa de matrícula), a longevidade (taxa de mortalidade e expectativa de vida), as condições de saúde (rede pública de saúde e saneamento básico), e os índices de emprego e renda, sendo que os resultados indicarão a qualidade de vida da população.



Com a expansão, os institutos federais passaram a fazer parte da rede escolar de municípios, em grande maioria, de pequeno e médio porte, de acentuado índice de desigualdade e, por isso, com necessidade de desenvolverem os arranjos produtivos. Dentre eles, o IFRS – Campus Vacaria, que por meio da oferta de cursos na área das ciências naturais, fomenta o incremento da agroindústria e da agricultura familiar no município, tornando-se uma possibilidade possível para a comunidade, que até então era excluída dos processos educacionais públicos de nível técnico e superior. O IFRS – Campus Vacaria foi instituído na fase III de expansão da Rede Federal⁵.

Anterior a institucionalização do IFRS na cidade de Vacaria, parcela da população, ao concluir o ensino médio, não tinha opções para qualificação pessoal e profissional, a não ser os poucos cursos de graduação oferecidos por um Polo de Universidade Comunitária ou faculdades à distância.

Com o estabelecimento do IFRS – Campus Vacaria, cuja proposta se assenta na formação integral para todos os níveis educacionais, parte dessa demanda foi suplantada, incidindo na oferta de cursos desenvolvidos em consonância com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

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

A problematização sobre Educação Profissional sugere que os egressos dos cursos técnicos buscaram a formação⁶ profissional, inicialmente, de forma objetivada, seja para se qualificar e atender suas necessidades básicas de sobrevivência, seja para atender a lógica capitalista, a qual pressupõe superar sua condição de subalternidade. No entanto,

⁵ O plano de expansão previa três fases bem definidas: fase I, que configura a fase inicial, cuja prioridade residia na construção de unidades nas federações desprovidas de escolas federais e instalação nas periferias dos grandes centros e nos municípios do interior. Nessa fase, foram construídas cinco escolas técnicas, quatro agrotécnicas e a implantação de outras 33 novas unidades de ensino descentralizadas. Na fase II, iniciada em 2007 e com término previsto para 2011, foram estabelecidas 150 novas instituições distribuídas em municípios de todo o território nacional. Na fase III, período entre 2011 a 2014, o plano objetivava a criação de mais 208 unidades. (BRASIL, 2021).

⁶ Neste estudo, será utilizada a expressão *educação profissional* como tratamento dos meios (política de educação, instituições de ensino, projetos pedagógicos, base curricular etc.), para alcançar um fim, aqui tratado como formação profissional. Desse modo, o objeto deste trabalho é o resultado dessa relação, sem desconsiderar os aspectos do contexto.



compreendeu-se que com o desenvolvimento de sua participação em cursos técnicos, seus interesses foram subjetivados, visto a ampliação das suas percepções das dimensões social, cultural e política, que envolvem o processo educativo, estimulando-os a partilharem seus processos educacionais por meio das suas práticas.

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

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

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

No âmbito do IFRS – Campus Vacaria, o objeto da pesquisa sobre o processo formativo dos egressos do curso técnico subsequente em Agropecuária começou a ser delineado dado que o curso é oferecido no turno da noite, mobilizando o interesse de



candidatos, cujo perfil social e econômico prejudicam a permanência em cursos diurnos. Além disso, apresenta-se como um dos cursos de maior concorrência e um dos com os menores índices de evasão.

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

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

Metodologia

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

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

Halbwachs (2003) argumenta que, mesmo quando o indivíduo trama lembranças baseadas em experiências individuais, precisa recorrer a instrumentos fornecidos pelo meio



social, uma vez que todos estamos imersos num mundo de símbolos socialmente construídos, que influenciam nossos comportamentos e práticas. Nesse sentido, a memória contribui na construção de identidade individual e social dos sujeitos.

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

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

De acordo com Koselleck (2006), a *experiência*⁷, ligada à memória, e a *expectativa*, relacionada à esperança e ao futuro, são categorias da meta-história, relacionadas pelo tempo, passado e futuro. Nessa linha de pensamento, a expectativa não deve ser reduzida como resultado da experiência, bem como o futuro não pode ser simplificado como consequência do passado. O autor argumenta que “a experiência preserva um conhecimento histórico, que só com rupturas pode ser transformado em expectativa. Se não fosse desta maneira, a história, basicamente, só se repetiria” (KOSELLECK, 2006, p. 308).

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

No que concerne à seleção dos entrevistados, teve como critério principal ser egresso do curso de Agropecuária na Modalidade Subsequente, tendo frequentado o curso de 2016 a 2018, identificados por meio do registro escolar do IFRS – Campus Vacaria.

A partir do registro escolar do campus, foram obtidos dados dos 35 estudantes matriculados no curso técnico em Agropecuária, no segundo processo seletivo do ano de

⁷ Experiência e expectativa correspondem às categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa do historiador alemão Reinhart Koselleck (2006), relacionando e separando aquilo que está no passado (espaço de experiência) daquilo que está no futuro (horizonte de expectativa), dando sentido a fatos históricos.



2015 para ingresso no ano letivo de 2016. Os registros contribuíram na identificação dos 24 egressos aptos a participarem da pesquisa e auxiliaram na compreensão do perfil do grupo. Estes responderam aos questionamentos sobre quem são, quais suas origens, quais representações construídas sobre seus processos formativos, do porquê escolherem o curso e, sobretudo, dos motivos de cursar o técnico no IFRS.

A escolha dos entrevistados foi aleatória, já que todos os egressos fazem parte do grupo selecionado, cuja participação se condicionava unicamente ao aceite do convite realizado pela pesquisadora, colocando-os com a mesma probabilidade de participação. Por outro lado, sem descartar a aleatoriedade dos entrevistados, foi necessária a inclusão da técnica Bola de Neve – uma forma de amostra não probabilística que utiliza redes de contatos de referência –, em decorrência da dificuldade em obter resposta dos egressos ao convite para a participação da pesquisa.

Um dos egressos, que atendeu prontamente ao contato e ao convite, disponibilizou-se para indicar alguns colegas e seus contatos. Foram 11 indicações, das quais nove confirmaram participação, porém, quatro foram excluídos: um por não se enquadrar no critério estabelecido de conclusão de curso entre 2016 e 2018; outros dois por não conseguirem horário para a realização da entrevista e a última por não responder mais aos contatos realizados.

Assim, foram cinco entrevistas realizadas, um número menor do que o proposto inicialmente, contudo, considerou-se a relevância desses sujeitos no contexto investigado e a qualidade da análise das entrevistas.

Os entrevistados, ao serem questionados como gostariam de ser identificados no estudo para o registro no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), afirmaram que ficariam confortáveis com o uso de seus sobrenomes, mesmo que isso não garantisse o anonimato total, visto que eles, como relatado em suas entrevistas, sentem orgulho de terem estudado no IFRS e de poderem participar da pesquisa. A pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da instituição.

Os participantes da pesquisa apresentam um perfil relevante à identidade da formação profissional de técnico em Agropecuária. Muito embora sejam todos do sexo masculino, apresentam idades que variam entre 26 e 45 anos, dois residem na área rural, onde têm empreendimentos na área da agropecuária, e os outros três são trabalhadores rurais e da área de prestação de serviços.

Neste artigo analisamos as memórias de quatro estudantes egressos do Curso Subsequente em agropecuária, identificados com seus sobrenomes, conforme sugerido pelos mesmos no período das entrevistas, sendo eles Moraes, 40 anos, casado, trabalhador rural



à época, atualmente Gerente operacional e Empreendimento na agricultura familiar; Bueno, 45 anos, separado, agropecuarista, atualmente Agropecuarista com foco na inseminação e criação de gado; Amaral, 37 anos, solteiro, vendedor, atualmente Coordenador de serviço em agropecuária e; Farias, 26 anos, casado, pedreiro, atualmente Operador de estação de tratamento de afluentes

O roteiro da entrevista foi composto de onze questões, entretanto, à medida que as entrevistas foram ocorrendo, algumas questões foram adaptadas ou acrescentadas para dar conta do diálogo, que se constituiu do modo como se desdobraram as lembranças dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e algumas questões e/ou observações também foram registradas em caderno de anotações (sobrenomes, nomes, gestos e emoções). A transcrição seguiu o processo indicado por Bonazzi (2006): brevidade na transcrição; organização do texto em parágrafos, atentando-se para a pontuação, a fim de melhor possibilitar a sua compreensão. Utilizou-se, em grande medida, a ferramenta digital *Transkriptor*, a qual contribuiu com a conversão de áudios e vídeos em texto. Após esse processo, novas escutas foram realizadas, a fim de corrigir pontos não observados.

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

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

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

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



Para atender ao objetivo de compreender a trajetória formativa e definir os documentos que comporiam a empiria da pesquisa, definiu-se pela busca de documentos do acervo do governo federal e do IFRS, que respondessem a duas dimensões: a primeira mais voltada ao entendimento da estrutura política e organizacional da educação profissional em nível nacional, e a outra direcionada para o entendimento do contexto local do Campus e da cidade de Vacaria.

Da seleção e análise das fontes e dos documentos, transversos às narrativas da História Oral, é que emergiram os resultados do estudo.

Trajetória educacional e os sentidos da formação

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

O Campus Vacaria, enquanto unidade institucional do IFRS, é um espaço de práticas formativas, em que as relações sociais, políticas e culturais se estabelecem e são apropriadas pelos discentes, conduzindo-os a uma formação mais ampla de desenvolvimento, como sujeitos socioculturais

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

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

Considerando isso, a escola, mediante suas práticas

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



É na instituição que a construção cultural (empírica, material, acadêmica e política) promove experiências, subjetividades e representações.

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

Bueno (2022)⁸ ao referir-se do Campus Vacaria:

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

Além de Bueno, os egressos Farias e Amaral, Bueno indicam os desafios iniciais da formação: “*fomos a primeira turma. Não tínhamos logística para vim estudar, não tínhamos transporte, [...] A gente tinha o prédio e a força de vontade dos professores, dos profissionais*” (AMARAL, 2022). Nas memórias coletivas citam as caronas solidárias: “*trocávamos carona, porque o campus era longe do centro da cidade, [...]*” (BUENO, 2022). Estes aspectos atribuem ainda sentidos de uma formação que não se relaciona apenas aos conhecimentos específicos de uma área técnica, mas sinalizam sobre a partilha dos sentimentos nos processos de constituição de uma identidade profissional.

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

Com isso em mente, os estudantes em interlocução com a gestão, propuseram a constituição do Grêmio Estudantil, com cláusulas específicas sobre doações, “*Conseguimos implantar o Grêmio estudantil para arrecadar dinheiro, fazer eventos. Conseguimos fazer o CNPJ, que foi a parte demorada e burocrática! Um ano bem certinho* (AMARAL, 2022)”. Faria (2022), acrescenta que essas práticas foram educacionais e formativas, simbolizando o trabalho como princípio formativo e a contribuição da turma de 2016 para o desenvolvimento do campus. Além disso, elas demonstram reconhecimento, por parte dos alunos, por alguns professores e técnicos que ajudaram a construir o campus em 2016.

⁸ Por se tratarem de entrevistas orais, os trechos são aqui transcritos tais como a fala, mantendo a subjetividade dos entrevistados. Além disso, optou-se por destacá-las usando itálico.



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

Já o entrevistado Bueno (2022) relata seu envolvimento junto à sua turma de agropecuária e de um professor na improvisação de um campo de futebol, em 2016, falando como o espaço foi ressignificado, a partir de representações simbólicas de sociabilidade, trocas de saberes formais e informais, além do fortalecimento de vínculos e do sentimento de pertença entre eles e o campus. Nas suas palavras: “*O campo (de futebol), [...], a gente que fez. Foi roçado com o trator, medido com a ajuda do professor R., e cortada a grama [...] e formamos o campo de futebol.*”

Suas narrativas atribuem à materialidade do campus, como a infraestrutura, materiais, espaços pedagógicos, recreativos e sua organização, parte da prática educacional, uma vez que esses elementos conferiram sentido à sua formação.

As lembranças, embora “saudosas”, tratam muito das dificuldades iniciais, especialmente daquelas acerca da infraestrutura e do transporte público, e que por conta delas participaram ativamente para a resolução dos problemas do campus. Com isso, a participação social e política dos estudantes passou a transversalizar a formação como um indicador próprio dos espaços democráticos, onde diferentes interlocutores, com diferentes posições, renovam suas relações ao debaterem e refletirem sobre a realidade institucional frente ao seu papel formativo e social.

A concepção da participação utilizada nesta análise, no entanto, não se reduz à representatividade dos estudantes nos conselhos do campus ou acadêmicos, considerados o centro das tomadas de decisões e de controle social da gestão institucional, ou a práticas políticas meramente idealizadas, mas como uma prática social embasada na realidade e promovida por interesses sociais coletivos, pelo bem comum, sendo esse o núcleo articulador dos sujeitos. Nas palavras de Freire (2006, 75), participar implica “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”.

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

Segundo o entrevistado:

Você chegar num lugar e fazer parte da história é bacana! É como você entrar numa nova casa. Vai ter que aprender que, por vezes, olhar um pouco para trás, e ver que



tem mais pessoas vindo, você vai querendo deixar um legado. Então iniciamos o conhecimento de toda a turma, dos colegas e dos novos professores. Professores que vieram com uma bagagem sabendo que era um novo processo, uma nova história, uma nova página a ser escrita (AMARAL, 2022).

Esse tema, também é representado pelos momentos de lazer rememorados por Bueno e Amaral (2022) “*a gente fazia o nosso lazer, porque quando terminava a aula prática, a gente já fazia um churrasquinho, um ‘salchipão’ debaixo da sombra. Um trazia um refri, outro o pão e já estava feito a hora de lazer!*”

A participação surge em suas vozes como uma forma de colaborar com a gestão institucional na resolução das dificuldades de funcionamento do campus que afetavam, sobretudo, o processo de aprendizagem dos estudantes, tais como transporte coletivo, falta de espaços e equipamentos para aulas práticas, espaço de alimentação, esporte, lazer etc.

Conforme as memórias relatadas, suas participações foram além da institucional, foram também de cunho político, uma vez que suas vozes e movimentos junto a autoridades políticas da cidade de Vacaria contribuíram para a superação de várias dificuldades.

Das relações promovidas na trajetória formativa, o senso solidário e a reciprocidade surgem como variáveis do sistema democrático institucional com base na participação.

A solidariedade se conforma a partir das relações sociais como resposta às situações de desigualdade, pautada em valores éticos de igualdade, justiça social, respeito às diferenças e defesa de direitos sociais comuns a todos que pertencem ao grupo, mas sobretudo, como uma ação coletiva para contribuir com os colegas na superação de dificuldades encontradas no próprio campus. Por exemplo, com a questão do transporte, por meio de caronas solidárias, numa perspectiva que transcende o mero assistencialismo, que tem na ajuda e na benemerência a sua origem, que apenas contribui para alargar a exclusão social. Enquanto a reciprocidade, ligada à sociabilidade e interação social, busca a superação do egocentrismo e do individualismo, por meio de processos de cooperação e de ajuda mútua, que só existem no equilíbrio das operações de reciprocidade, em correspondência entre as ações e as operações de pensamento individual e que estas sejam resultados de suas próprias convicções (MUNARI, 2010).

Farias (2022) ajuda-nos na compreensão da empatia e da solidariedade construída nas relações educacionais ao relatar que: “*era uma turma bem unida. [...] Eu lembro da fulana⁹, que ficou grávida na metade do curso, e teria que parar de estudar, mas todo mundo se uniu, e uns levavam os trabalhos para ela [...] buscavam*”.

⁹ Por uma questão ética, não se revelará o nome da pessoa.



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

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

Observa-se que o espaço escolar do Campus, enquanto materialidade dos meios educacionais, ganha caráter pedagógico de formação e para a formação, com reflexo na *práxis* educacional, dado que cumpre não apenas uma função educacional, mas uma que é social, que atinge a consciência coletiva e influí na sua identidade. Escolano Benito (1993-94) argumenta que o espaço-escola, promove, a partir da sua materialidade, uma cultura que também é empírica, construída por meio das experiências vividas no cotidiano institucional e formativo. Muito da cultura empírica não se encontra planificado nas normativas, valores ou crenças institucionais e, por isso, são tratados como elementos invisíveis e silenciosos da escola, no entanto, fazem parte da *práxis* pedagógica, determinantes para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitiva do estudante, além de promoverem a sociabilidade.

Bueno (2022) reflete sobre as possibilidades do curso na vida dos estudantes e da potencialidade do IFRS – Campus Vacaria como um espaço formativo que promove a transformação de vidas e de histórias, de acordo com ele: “*gurizada nova querendo aprender. Cada um saiu daqui sabendo o que queria, podendo ajudar em casa, ou arrumar um trabalho, porque foi ganhando experiências*”.

E segue, afirmando sobre os baixos índices de retenção e evasão do curso em Agropecuária¹⁰:

Tivemos horas boas e ruins, e foi importante porque há muita desistência e a nossa turma se formou praticamente todos. Ninguém correu da briga, sabendo que tínhamos problema com horário. Todo mundo trabalha. Nossa visita técnica era na sexta-feira de tarde, uns podiam ir, outros não, aí os professores davam trabalho. Eles entenderam esse lado, e acabaram gostando bastante da nossa turma (Bueno, 2022).

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

¹⁰ Dos 35 estudantes matriculados no ano de 2016, 24 diplomaram e onze evadiram. Por se tratarem de matrículas realizadas em 2016, considerar-se-á os estudantes não concluintes como evadidos, uma vez que suas matrículas já jubilaram.



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

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

No que refere a trajetória educacional, os entrevistados indicam interrupções escolares em decorrência de aspectos sociais que dificultaram o acesso à educação já nos primeiros estágios da vida escolar. Esses aspectos nem sempre são observados pelas instituições escolares, no entanto, fazem parte do cotidiano escolar, como a insuficiência de escolas e da oferta de educação nos níveis fundamental e médio, especialmente na zona rural.

As interrupções escolares, também tratados como evasão¹¹, são, muitas vezes, consideradas de responsabilidade do próprio aluno, atribuindo exclusivamente a eles a culpa por suas dificuldades e desistência escolar, excluindo a responsabilidade do Estado e das escolas. No que concerne a isso, Arroyo (2003) reflete sobre os discursos culpabilizadores que criticam o estudante evadido, sem, contudo, abordar sobre a exclusão escolar como fracasso do Estado. Nesse sentido, quando o Estado responsabiliza o educando pelo seu fracasso, considerando somente as questões individuais, esquece que os fatores são multifatoriais, provocadas pela ordem social, econômica, familiar, cultural, entre outros, que deixam ainda mais evidentes as desigualdades.

Os entrevistados apresentam trajetórias educacionais marcadas por jornadas divididas entre horas de estudo e trabalho, ou, ainda, evasão escolar em decorrência da necessidade de inserção no mercado de trabalho, em detrimento à educação formal, podendo ser um indicador para a evasão ou interrupções longas no ensino.

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

Vim duma família muito humilde. O pai e a mãe sempre trabalharam em pomar de maçã, desde quando vieram para Vacaria, [...] A cidade tinha seis anos de idade. O pai e a mãe vieram morar no pomar, cresci dentro do pomar de maçã, então estudei num colégio que tinha dentro da propriedade, até a quinta série. Como não tinha como estudar, fui trabalhar até uns dezoito anos, e depois voltei a estudar. Trabalhava de

¹¹ O conceito de evasão, extraído do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS (2018), refere-se à retenção e à repetência do estudante; à saída do estudante da instituição, do sistema de ensino, da instituição acadêmica e posterior retorno; ou ainda, a não conclusão de um determinado nível de ensino. Esse processo pode se manifestar de formas diversas, de forma visível ou não, na trajetória escolar.



dia e estudava à noite no colégio. Fiz supletivo até a oitava série e a nona série, no colégio normal. Para encerrar o ensino, fiz o supletivo novamente.

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

Os entrevistados, citam o IFRS – Campus Vacaria e o curso como uma possibilidade para avançar nos estudos e garantir uma formação que lhes contribuisse para a melhor inserção no mercado de trabalho.

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

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

Com enfoque na interdisciplinaridade, o curso está organizado em três núcleos: o básico, associado às disciplinas do ensino médio; o segundo, mais técnico; e o terceiro, para tratar de temas que transversalizam a educação, dando coesão à saberes teóricos-



metodológicos, saber técnico e relações de convivência, cuja finalidade está na promoção da formação integral.

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

Esses elementos da formação são destacados pelos egressos, não de forma a avaliar a formação ou tratar de temas sobre os conteúdos propriamente ditos, e sim dos saberes e experiências que lhes fizeram sentido e que consideraram como fonte formativa. Nas entrevistas, destacaram *o saber teórico e prático, as novas tecnologias e as experiências profissionais* existentes no próprio grupo, como fundamentais para o desenvolvimento do ensino.

Diante dos depoimentos, evidencia-se que os técnicos em Agropecuária adquiriram apropriação dos conhecimentos técnicas e profissionais e pessoais para transitar com mais desenvoltura no mundo do trabalho e atender às várias demandas da área, não se restringindo à habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho, como a exemplo dos empreendimentos realizados por alguns egressos, o que envolve e sofre influências culturais dos grupos sociais dos quais fazem parte, família, comunidade, amigos e, sobretudo, da instituição de ensino e da formação propriamente dita.

Assim, ao se referirem à formação, todos os egressos produzem as mesmas simbologias, significados e sentimentos: de orgulho e superação. E trazem também elementos da certificação técnica e da instituição federal como simbolismos de qualidade educacional, e que possibilitaram a superação dos diversos desafios no mundo do trabalho, e o mais importante o fato de assumir posições de mais responsabilidade, mesmo que dependam de outras formações mais elevadas.

Do mesmo modo, ao analisar os sentidos das apropriações aprendidas no curso em Agropecuária, comprehende-se, a partir das posições dos sujeitos entrevistados, a produção da identidade profissional, dado que, ao exercerem práticas profissionais em Agropecuária, colocam-se como sujeitos que falam do interior da profissão, indicando consciência da importância do saber produzido durante a formação e dos resultados como superação das situações sociais e econômica vulnerabilizantes.

No contexto social em que se inserem as narrativas, os principais pontos de impacto estão nos aspectos do trabalho e da renda e no índice da educação do grupo familiar,



provocando alteração, em certa medida, nos hábitos, costumes e comportamentos do sujeito e seu grupo social.

Enquanto que Farias (2022), em resposta aos impactos gerados pela formação profissional, narra que “*na parte da renda, pode se dizer que dobrou, ou até quadruplicou do que era antigamente com a que é hoje, ... saí do Instituto, fui trabalhar na Schio e já aumentou meu salário, maior do que eu ganhava na construção*”. Moraes (2022), salienta que “*sem a formação eu não estaria mais no cargo, não teria a profissão que tenho [...] até estaria trabalhando num cargo bem inferior. Hoje, eu consigo trabalhar como gerente, com salário um pouco melhor [...]*”.

Na perspectiva da aplicação de conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação profissional em agropecuária, Bueno (2022) narra sobre os avanços em sua propriedade com a utilização de novas tecnologias: “*a gente sempre trabalhou com grão e com a pecuária, mas hoje, lá dentro da propriedade, depois que eu me formei, acho que mudou uns oitenta por cento*”.

O aumento da renda, enquanto valor de troca da força de trabalho pela produção ou serviço prestado, significa, para o egresso, a consequência da inserção qualificada no mercado de trabalho, que é ao mesmo tempo resultado da educação profissional. Esta se constrói nas experiências e simbolismos como elemento objetivo e material de resistência às vulnerabilidades, impostas pelas relações sociais e econômicas das sociedades capitalistas, que afetam negativamente seu bem-estar, equilíbrio social do seu grupo familiar e econômico, bem como um recurso para lidar com as adversidades do cotidiano, de forma autônoma e com liberdade de escolha.

Sobre isso, Farias (2022) comenta que com a formação profissional as oportunidades se ampliam, denotando de forma objetiva uma vantagem social. A mesma é sentida como fonte de progresso social e econômico, com poder de transformar o cotidiano.

No campo do trabalho e negócio, os egressos citam que, a partir do processo formativo, uma rede foi formada, o que contribui para o melhor desempenho da profissão. Neri (2022) comenta que:

Hoje por causa do técnico, eu faço negócio com pessoas que eu estudei junto, a gente não se conhecia e até passava do lado, e hoje estamos negociando, trabalhando juntos. Se eu estou com dúvida eu pergunto, e se as pessoas estão com dúvidas perguntamos para o cara. Então é uma rede de pessoas, de conhecimento, culturas diferentes e amizade que acaba fazendo.

Assim, ao se referirem à formação, todos os egressos produzem as mesmas simbologias, significados e sentimentos. Para Amaral (2022), o técnico em Agropecuária



formado no IFRS – Campus Vacaria tem “*um valor muito mais agregado, pode trazer e somar muito dentro da empresa, e por vezes não é acreditado por ser um curso técnico agropecuário, mas aí fica, é uma federal, é top!*”. Ainda, comenta que para ele é “*uma realização enorme, uma volta por cima. E hoje como pessoa, como profissional, é diferente... Um orgulho de dizer, ‘eu sou de lá, batalhei, eu estudei lá’*”.

A ideia de progresso econômico e social também foi relacionada com a instalação do Campus Vacaria, cuja significação construída, no decorrer da formação, foi a de possibilitar acesso à educação técnica e superior na própria cidade, por meio de uma “*instituição pública federal de qualidade*”, conforme disseram os entrevistados, o que estimula pessoas locais e da região a acessarem a instituição e os cursos, bem como serve de estímulo para as empresas qualificarem suas equipes e processos e, com isso, movimentar a economia local.

Por meio das narrativas dos egressos, é possível perceber o quanto a institucionalização do IFRS – Campus Vacaria contribuiu para que as pessoas pudessem, não apenas acessar o ensino técnico profissional para a realização do curso de forma gratuita, sem a necessidade de migrar para outra cidade ou região, se sentirem acolhidos em suas demandas e concluírem com êxito suas formações.

Considerações finais

A implantação do IFRS demonstra que a presença da escolarização pública na região, favorecida com a criação dos institutos federais, expandiu e interiorizou a educação pública federal, garantindo oportunidades mais equânimes aos cidadãos para o ensino profissional, especialmente aos mais vulneráveis socioeconomicamente, como é o caso dos egressos do curso em Agropecuária da modalidade subsequente.

No tocante à formação, conclui-se que a observância nas demandas produtivas da região – bem como as possibilidades de geração de trabalho e renda atrelada à formação – apresenta-se como pontos de interesse para os estudantes ou futuros ingressantes.

Pelas análises realizadas, a trajetória da formação profissional produziu sentidos a partir de representações ligadas especialmente à produção de conhecimento específico, para atuar em área técnica, tornando-se competitivo. A possibilidade de maior inserção no mercado de trabalho, e com melhor remuneração. As representações geradoras de sentido são elaboradas por meio daquilo que é interpretado como útil ao sujeito, que pode ser posto em prática e se concretiza em resultados.

Das trajetórias educacionais, surgem histórias de vida e de trabalho. Alguns evadiram a escola na infância ou na juventude por conta da necessidade da inserção precoce no



mercado formal ou informal de trabalho, ou por não haver escolas nas localidades em que residiam. Trazem, em comum, o desejo de estudar e, como motivação, a melhoraria da qualidade de vida, por meio da inserção qualificada no mercado de trabalho e, com isso, melhorar a renda.

As interrupções escolares e/ou evasões na infância e juventude produziram nos entrevistados um processo de ressignificação dos espaços educacionais e dos processos formativos. Talvez por isso se orgulhem do desempenho exitoso da turma da qual fizeram parte. Acredita-se que as relações promovidas no processo de ensino e aprendizagem produzem emoções e sensibilidades, com poder de influenciar no sucesso ou no fracasso escolar do estudante. Daí a crença que a emoção é, também, um sistema de atitudes, de valores, pelo qual o indivíduo esboça o pensamento e as representações acerca das percepções do outro e do mundo, estando o outro nas relações sociais estabelecidas no grupo.

As memórias originárias das experiências formativas, em sua maioria bem-sucedidas, indicam que a formação profissional amplia as oportunidades de maneira objetiva, representando uma vantagem social concreta e sendo percebida como uma fonte de progresso social e econômico, capaz de transformar significativamente o cotidiano.

A instalação do Campus Vacaria, segundo relatos dos entrevistados, carrega uma significação profunda ao proporcionar acesso à educação técnica e superior de qualidade na própria cidade. Este feito não apenas estimula os habitantes locais e da região a buscar formação na instituição, mas também motiva as empresas a qualificarem as pessoas que integram seus quadros funcionais. Fatores estes que impulsionam a economia local, representando uma oportunidade crucial para superar as desigualdades econômicas, que afetam os menos privilegiados.

Referências

AMARAL, R. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, presencial, 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.799**, de 30 de janeiro de 1996. Brasília, DF: Senado, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d1799.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.



BRASIL. Conferência Nacional de Educação 2010. **Construindo o Sistema Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.**

Documento Final. Disponível em:

https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso 03 de ago de 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BONAZZI, Chantal de Tourtier. Arquivos: Propostas Metodológicas. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 233-246.

BUENO, R. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, presencial, 21 jan. 2022.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueología**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La arquitectura como programa: espacio-escuela y currículum. **Revista Historia de la Educación**, n. 12-13, p. 97-120, 1993- 94.

FARIAS, E.F. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, online, 12 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

LOZANO, Jorge. **El discurso histórico**. Madrid: Alianza Universidad Editora, 1994.

MORAES, R.J. [Entrevista cedida a] Rosemeri Barreto Argenta. Vacaria, RS, online, 04 fev. 2022

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PAUGAM, Serge. **A desqualificação social: ensaio sobre a pobreza**. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.



SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011).

SOUZA, Jose Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 292f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

Recebido em: 16/08/2023

Aceito em: 10/06/2024