

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

DISSERTAÇÃO

**A FORMAÇÃO DOCENTE DO MÉDICO VETERINÁRIO NA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS DA UFRPE: UM
ESTUDO DE CASO**

LANA CLÁUDIA BARROS BEZERRA

2016



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

**A FORMAÇÃO DOCENTE DO MÉDICO VETERINÁRIO NA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS DA UFRPE: UM
ESTUDO DE CASO**

LANA CLÁUDIA BARROS BEZERRA

Sob a Orientação da Professora

Lia Maria Teixeira de Oliveira

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

Seropédica, RJ

Maio de 2016

Ficha Catalográfica

630.7

B574f

T

Bezerra, Lana Cláudia Barros, 1963-
A formação docente do médico veterinário na licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE: um estudo de caso / Lana Cláudia Barros Bezerra - 2016.
92 f.

Orientador: Lia Maria Teixeira de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 71-75.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Ensino agrícola - Corpo docente - Teses. 3. Professores de ensino agrícola - Teses. 4. Professores - Formação - Teses. 5. Professores - Participação no planejamento curricular - Teses. I. Oliveira, Lia Maria Teixeira de, 1957-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

LANA CLÁUDIA BARROS BEZERRA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ____/____/____

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Gabriel Almeida Frazão, Dr. IFF

Dedico este trabalho a Deus, Santa Rita de
Cássia, aos meus pais, aos meus filhos
Fernando, Lílian e Lana, minhas netas caninas
Peff e Preta (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A DEUS...

Primeiramente agradeço a Deus a oportunidade da minha existência, pela saúde que me permite trilhar os caminhos com o objetivo de alcançarmos minha evolução espiritual e material.

Permanece comigo em todos os momentos, nas horas mais difíceis me carregas em teus braços, me dando forças para continuar a luta do dia a dia.

Quando pensava em desistir foste tu que me desse ânimo para retomar os trabalhos.

Fostes tu também que colocastes em meu caminho pessoas maravilhosas que tanto contribuíram e motivaram para que eu perseguisse e vencesse os obstáculos.

Diante de ti só tenho que humildemente agradecer tantas bênçãos e dizer que foi segurando em tuas mãos que hoje estou aqui.

A minha protetora, Santa Rita de Cássia, sempre me orienta em todos momentos de fraqueza e indecisão.

AOS MEUS PAIS...

Agradeço aos meus pais, pela criação e educação, me orientando na medida do possível, pois também cometem erros procurando dar o melhor de si.

Educaram-me para que fosse um ser humano com princípios, sabendo respeitar meus semelhantes.

Para minha mãe meu agradecimento especial, pois, foi ela, minha primeira Professora que me ensinou as primeiras letras, além de cuidar de mim com muito zelo e carinho.

A Você, mamãe, agradeço tudo que sou hoje.

Obrigada.

AOS MEUS FILHOS...

Fernando, Lílian e Lana, que estiveram comigo durante toda a jornada, ajudando das mais diversas maneiras.

Sem o apoio de vocês não teria conseguido dar conta de tantas tarefas, nosso trabalho em equipe permite nosso sucesso.

Obrigada meus filhos amados por existirem em minha vida, pelo amor, carinho, compreensão e pelas brigas também.

Agradeço principalmente a compreensão nas horas de ausência e principalmente de paciência.

AOS MEUS IRMÃOS...

Cada um do seu jeito contribuiu ausentes de presença física, mas presentes em palavras.

Em especial ao meu irmão Lamarck Paulo Barros Bezerra, esse, um torcedor imensurável das minhas conquistas e apoio indiscutível nos momentos de tristeza.

A MINHA ORIENTADORA...

A Professora Dra. Lia Maria Teixeira, agradeço imensamente por me receber com muita atenção e respeito como orientada, quando fiquei órfão da orientação com a partida da Professora Sandra Sanches (*in memoriam*).

A UFRPE...

Agradeço a essa Instituição pela qual sinto muito respeito, gratidão e orgulho de fazer parte, tomar parte e ter parte, que me oportunizou muitas conquistas profissionais e pessoais.

Agradeço imensamente a estimada Reitora e amiga, Professora Dra. Maria José de Sena, que abraçou a qualificação dos técnicos da UFRPE, que ela os chama carinhosamente de “meu povo”...

Agradeço ao PPGCV da UFRPE, representado por seus Coordenadores Hélio Cordeiro Manso Filho e Fábio de Souza Mendonça e a todos os docentes pelo apoio e compreensão...

AO DMV DA UFRPE...

Agradeço a direção representada pelos gestores Professores Dr. Lúcio Esmeraldo Honório de Melo e Rita Carvalho Maia e a todos os colegas de trabalho que torceram por essa conquista que não é apenas pessoal, mas de toda categoria.

Agradeço em especial a Dona Sonia, pelo carinho e atenção, com seus chás e cafés em momentos difíceis e prazerosos e Joana D’arc e Tequita pelo apoio sempre que necessário.

A UFRRJ...

Agradeço imensamente a essa equipe maravilhosa de pessoas que enxergam o conhecimento como um direito de todos, respeitando o tempo de aprendizado e limitações de cada um, além da oportunidade de novos conhecimentos, contribuindo significativamente para o meu aprendizado e aprimoramento profissional. Educadores que abriram as portas dessa instituição através do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA para nos receber.

Agradeço e compartilho essa grande vitória com vocês.

AOS COLEGAS DE MESTRADO...

Aos colegas de mestrado agradeço a oportunidade de vivenciar com você essa etapa da vida e construir uma relação de amizade, carinho e respeito.

AOS PROFESSORES DA UFRPE...

Em especial à Professora Dra. Monica Folena, Prof. Dr. Paulo de Jesus, que tanto nos deram força, orientação, incentivo e ministraram as primeiras aulas.

Aos Prof. Carlos Alberto Tavares e Prof. Dr. Jorge Tavares.

À nossa querida e estimada Professora Dra. Suely Lima, Coordenadora da nossa turma na UFRPE, sem palavras... pessoa amiga, incentivadora, dinâmica, entusiasta, sempre nos apoiando, orientando e dando forças pra continuarmos. Para você o meu muito obrigado.

AOS AMIGOS...

A minha amiga Edna Chérias em especial, pela construção de uma amizade há mais de trinta anos, presente em minha vida nos momentos de felicidade e tristeza. Não tem preço sua ajuda. Que Deus te proteja sempre, com esse coração imenso de solidariedade que você tem.

Aos meus amigos e companheiros do dia-dia, Felipe Nicodemos de Souza durante essa jornada. Agradeço imensamente a oportunidade de conhecer Norma Nancy (filha de coração) e Silvinha Barreto, pessoa maravilhosa, Iêda Ca

bral, pelas boas risadas, além dos outros colegas de turma durante a realização do mestrado.

AOS QUE ME APOIARAM...

Não posso esquecer tantas pessoas maravilhosas que contribuíram de forma direta e indiretamente para a conclusão desse trabalho, Dayane, Verônica, Bitu, Emerson e tantos outros, que para não cometer erros prefiro agradecer a todos e dividir com vocês esse momento de felicidade.

RESUMO

Esta dissertação se fundamenta em uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa que visou conhecer a visão dos graduados em Medicina Veterinária, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas - LCA, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que realizaram a formação acadêmica na licenciatura no período de 2010.1 a 2013.2. A pesquisa teórico-empírica identificou a contribuição que a formação docente trouxe para a vida acadêmica e profissional tendo em vista as influências da concepção humanista, pedagógica e socioambiental que um curso de Licenciatura na área agrária deve promover aqueles que recorrem a este. Interessou a presente pesquisa investigar as contribuições do curso LCA para o médico veterinário, de forma a compreender as expectativas e concepções dos egressos licenciados sobre a profissão docente. Os sujeitos desta pesquisa foram vinte e um médicos veterinários licenciados e dois Coordenadores. Nossa problemática suscitou inquietações a respeito da formação que o citado curso possibilitou aos alunos das Ciências Agrícolas, com foco nos Médicos Veterinários da UFRPE. A coleta de dados foi realizada em quatro momentos: Levantamento bibliográfico dos teóricos que discorre sobre a temática, consulta documental aos dossiês dos egressos, consulta ao Projeto Político Pedagógico do LCA e resoluções da UFRPE, aplicação dos questionários a trinta e quatro egressos, entrevistas semi-estruturada com três sujeitos pesquisados. Esses instrumentos possibilitaram quantificar e identificar o perfil dos egressos, apreendendo sua percepção em relação a proposta do curso com a triangulação dos olhares dos discentes como respondentes, os coordenadores como informantes e o pesquisador. A pesquisa permitiu que fossem identificadas importantes contribuições e intenções contidas na proposta do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura que orientam para a construção de uma prática pautada em relações humanista para a atuação desses licenciados em seus diversos contextos.

Palavras-chave: Educação Agrícola, Formação Docente, Licenciatura em Ciências Agrícolas.

ABSTRACT

This dissertation it is based in research quali-quantitative which focused on graduates of Veterinary Medicine perception, course egress of Agricultural Science Graduation (ASG) of Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE) who carried out the academic degree in the period of 2010.1 to 2013.2. The theoretical and empirical research identify the contributions of docent formation brought to academic and professional life in view of the influence of humanistic, pedagogical and environmental design a degree course in agrarian area should promote those who resort to this. Interested in this research to investigate the ASG course contributions to the veterinarian in order to understand the expectations and conceptions of licensed graduates on the teaching profession. The subjects were twenty-one licensed veterinarians and two coordinators. Our problem raised concerns about the training that the said course enabled the students of Agricultural Sciences, focusing on Veterinary Medical of UFRPE. Data collection was carried out in four stages: bibliographical survey of theorists who elaborates on the theme; documentary consulting the files of graduates; consultation with the Political Pedagogical Project ASG and resolutions UFRPE with application of questionnaires to thirty-four semi-structured interviews with graduates and three subjects surveyed. These tools made it possible to quantify and identify the profile of graduates, seizing their perception of the current proposal with the triangulation of the looks of the students as respondents, the coordinators as informants and the researcher. The research allowed important contributions and intentions were identified in the proposal of the Pedagogic Political Project of the degree that guide to building a practice based on humanistic relations for the performance of these graduates in their various contexts.

Key-words: Agricultural Education, Teacher Training, Agricultural Science Degree.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educa
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBAR	Comissão Brasileira-Americana de Educação para as Populações Rurais
CBG	Clínica de Bovinos de Garanhuns
CCD	Colegiado de Coordenação Didática
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CFTPA	Centro de Formação e Treinamento de Professores Agrícolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
<i>COAGRI</i>	Comercio de Produtos Agrícolas
CODAI	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas
CONARCFE	Comissão Nacional pela Formação dos Educadores
CRETA	Centro Regional de Educação Técnico-Agrícola
DE	Departamento de Educação
DEA	Diretoria do Ensino Agrícola
DELOGS	Departamento de Logísticas e Serviços
DEM	Departamento de Ensino Médio
DePES	Departamento de Política de Ensino Superior
DLCH	Departamento de Letras e Ciências Humanas
DMV	Departamento de Medicina Veterinária
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico

EaD	Educação a Distância
EAI	Estação de Agricultura Irrigada de Ibimirim
EAI	Estação de Agricultura Irrigada de Ibimirim
EAIP	Estação de Agricultura Irrigada de Parnamirim
EECAC	Estação Experimental de Cana de Açúcar de Carpina
EEPAC	Estação Experimental de Pequenos Animais de Carpina
EET	Estação Ecológica de Tapacurá
EMEPA	Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária
ESALQ	Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz
FIOCRUZ	Fundação Instituto Oswaldo Cruz
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPA	Instituto de Pesquisa Agronômica
LCA	Licenciatura em Ciências Agrícolas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LICA	<i>Licenciatura em Ciências Agrícolas</i>
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEC/Usaid	Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PPGCV	Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária
PPP	Projeto Político Pedagógico
<i>PREMEN</i>	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PRODEM	Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação nos Municípios
PRPPG	Pró-Reitoria de Pós - Graduação
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Sesu	Secretaria de Educação Superior

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUGEP	Superintendência de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	16
<u>JUSTIFICATIVA</u>	18
<u>CAPITULO I – FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS</u>	20
1.1. <u>Trajetória da formação docente no Brasil</u>	20
1.2. <u>O Ensino Agrícola e as políticas públicas</u>	25
1.3. <u>O profissional docente e os Cursos de Licenciatura para o Ensino Agrícola</u>	33
<u>CAPITULO II – METODOLOGIA</u>	38
2.1. <u>Estudo de Caso</u>	38
2.2. <u>O contexto da pesquisa</u>	40
2.2.1. <u>UFRPE e o Curso de Medicina Veterinária</u>	40
2.2.2. <u>O Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE</u>	42
2.2.3. <u>O Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária</u>	52
<u>CAPITULO III - DISCUTINDO OS DADOS</u>	53
3.1. <u>Fatores institucionais e não institucionais como motivação para o LCA</u>	54
3.2. <u>O Curso LCA na visão dos egressos: proposta; a formação e as práticas conteúdos disciplinares</u>	55
3.3. <u>Formação e qualificação para a docência</u>	58
3.4. <u>Desafios, exigências e precarização da docência</u>	61
3.5. <u>Visão dos egressos sobre o corpo docente</u>	64
3.6. <u>Perfil de atuação do egresso de LCA</u>	64
3.7. <u>Demandas e expectativas</u>	68
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	70
<u>REFERÊNCIAS</u>	72
<u>ANEXO 1 - Resolução Nº 01/2002, Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno</u>	77
<u>ANEXO 2 – Autorização para realização de pesquisa na UFRPE.</u>	78
<u>ANEXO 3 - Entrevista</u>	79
<u>ANEXO 4 – Requerimento de inscrição para curso de Lic. Ciências Agrícolas</u>	81
<u>ANEXO 5 – Resolução nº 102/2004 CEPE/UFRPE</u>	82

<u>ANEXO 6 - RESOLUÇÃO 100/2004 Conselho Universitário</u>	83
<u>ANEXO 7 - RESOLUÇÃO 02/2002 CNE/CP</u>	84
<u>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido</u>	86
<u>APÊNDICE B - Entrevista</u>	87
<u>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido com garantia de anonimato.....</u>	88
<u>APÊNDICE D - Questionário</u>	89
<u>APÊNDICE E - Dados dos alunos licenciados em LCA/UFRPE entre 2010/2013</u>	93

INTRODUÇÃO

As universidades públicas como patrimônio cultural e local onde se dão processos educativos, científicos e tecnológicos pautam-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se como espaços dinâmicos, implementadores e estruturais das transformações sócio culturais na sociedade.

Os pilares que sustentam as Universidades públicas garantem a qualidade da formação profissional, possibilitando que seu egresso possa cumprir suas atividades, atendendo as exigências de um mercado extremamente exigente e competitivo. Além do que o mercado está totalmente articulado aos processos formativos dos profissionais dos diversos setores de produção e serviços que assumem os papéis da empregabilidade de veterinários e licenciados em ciências agrícolas, para ser mais específica.

Consciente do papel do educador como agente transformador esta pesquisa está diretamente relacionada com nossa história de vida pessoal e profissional, como egresso do curso Licenciatura em Sociologia. Motivada pelo interesse sobre a formação da licenciatura em Ciências Sociais, tive então oportunidade, à época, de cursar algumas disciplinas com discentes do LCA oriundos das Ciências Agrárias. Durante esse período foi possível vivenciar *in loco* o estranhamento com a forma de realização das aulas e da abordagem dos conteúdos nas Licenciaturas, diferentemente da formatação em seus cursos de origem, no sentido de interação e participação das atividades em sala de aula. Oriunda do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, já vivenciava esta rotina. A formação obtida me possibilitou quebrar paradigmas e consecutivamente, comportamentos, que contribuindo, sobre vários aspectos, passaram a refletir criticamente nas contradições de mundo e da sociedade a qual me encontro inserida. Por meio deste processo passei da condição de indivíduo passivo para um sujeito crítico, reflexivo e consciente do papel diante da sociedade na qual não me cabe apenas fazer parte, mas, e, principalmente, tomar parte.

Em 2011 nosso ingresso como secretária no Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária (PPGCV), possibilitou uma aproximação com Médicos Veterinários que buscavam qualificação nos Cursos de Mestrado e Doutorado. Esse contato nos permitiu observar os caminhos trilhados por esses discentes, na busca de suas conquistas profissionais, e, focamos nosso olhar para os médicos veterinários que buscavam formação docente no Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (doravante LCA), portanto, nos aproximamos dos egressos do Curso de LCA que haviam realizado na origem o curso de medicina veterinária. Esse interesse específico se justificou pela nossa proximidade com o curso de licenciatura, que traz em seu bojo o caráter de formação humanística, pedagógica, política e social, formando profissionais numa perspectiva crítica e reflexiva comprometido com o homem e a natureza em seus diversos contextos de atuação profissional e cidadã.

Nesta perspectiva iniciamos a pesquisa trilhando o delineamento da trajetória do ensino agrícola que se inicia como força de trabalho, enveredando por caminhos que nos levou a conhecer a educação desde o Brasil colônia. Focamos nossa pesquisa nos cursos de licenciatura, com particular ênfase para Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, que tem como proposta formar profissionais das ciências agrárias da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) subsidiando o exercício da prática docente.

Assim debruçamos nosso olhar no sentido dos graduados em Medicina Veterinária, que buscaram realizar a formação acadêmica LCA, identificando as contribuições para sua vida acadêmica e profissional, e suas influências na concepção humanista e pedagógica em seus contextos. Buscamos aspectos como perfil socioeconômico, mercado de trabalho, inserção na pós-graduação, habilidades e competências da formação LCA, identificando contribuições e lacunas na atividade da docência.

Desenvolvemos nossa pesquisa optando pela metodologia de estudo de caso, aceito nas análises em ciências sociais. O estudo aqui desenvolvido se situa na tradição dos estudos de caso do tipo exploratório. Estes desenhos são bem adequados para estudos organizacionais em contextos específicos, visando obter respostas para nossa problemática, utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário, que foram aplicados aos docentes e discentes, bem como, entrevistas com o ex-Coordenador e fundador e o Coordenador atual, sujeitos oriundos do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE.

Nossa problemática suscitou de inquietações a respeito da formação que o LCA possibilita aos alunos das Ciências Agrárias, com foco nos Médicos Veterinários da UFRPE. Assim esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas – LCA da UFRPE quando ofertada aos estudantes e egressos do curso de Médico Veterinário numa perspectiva de perceber elementos da formação humanística, pedagógica e tecnológica, no período de 2010 a 2013. E como objetivos específicos:

- Identificar a trajetória da formação docente no Brasil, o ensino agrícola e as políticas públicas e as motivações dos profissionais para a docência;
- Identificar o perfil do Curso de LCA e suas propostas;
- Identificar através do olhar dos egressos a conexão entre a formação docente, as exigências, desafios e expectativas na profissão.

Como recorte, visando delimitar nosso objeto de estudo, buscamos médicos veterinários, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus Dois Irmãos – Recife - PE, no período de 2010.1 a 2013.2. Esse período foi escolhido tendo em vista nossa aproximação com os candidatos à Pós-Graduação em Ciência Veterinária, onde alguns deles contabilizavam a realização no LCA como diferencial, a ser computado como critério de pontuação curricular, acrescentando 150 pontos na média geral conforme as Normas Complementares do referido Edital.

JUSTIFICATIVA

Como justificativa trazemos o campo de atuação do médico veterinário que apresenta inúmeras possibilidades de atuação nos segmentos do mercado de trabalho. Enveredar pela carreira docente é uma das opções, necessitando a formação em licenciatura para atuar como docente, em nível médio e tecnológico. Para a carreira do magistério em nível superior atualmente é exigido o título de mestre e doutor.

Assim, entendemos que a realização do curso de graduação não é tão mais suficiente para atender as exigências impostas pelo mercado de trabalho na contemporaneidade, o que se faz necessário uma capacitação profissional mais específica para agregar à capacidade de empregabilidade. O graduando de Medicina Veterinária apresenta um perfil de caráter generalista, com formação básica sólida e espírito científico desenvolvido. Se fez necessário, também apontar características de um profissional comprometido com a sociedade, dotado de visão crítica e capaz de ajustar-se às demandas geradas pelo progresso científico e tecnológico, e às exigências globais em permanente evolução, o que requer profissionais com atitude ética, diante dos desafios de um mundo globalizado e ao mesmo tempo fragilizado no âmbito agrícola e agrário por determinantes políticos que há muito impactam o ambiente e os homens, mulheres e crianças que trabalham e vivem no meio rural e nas periferias.

Outro eixo que se justifica é o Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, que apresenta como objetivo maior proporcionar aos estudantes e profissionais das Ciências Agrárias um perfil que o habilite a desenvolver atividades didático-pedagógicas, possibilitando ações teórico-práticas compatíveis com a realidade vivenciada, com potencialidade de mudança e inovação, gerando conhecimentos emanados em bases teóricas científicas.

Pautados assim, nessas evidências, justificamos nossa busca por esse processo de construção da carreira profissional dos médicos veterinários egressos do LCA, acreditando que esta pesquisa contribuirá de forma significativa com a comunidade acadêmica, disponibilizando os resultados que poderão alimentar ações que visem enobrecer o curso de licenciatura da UFRPE.

Em outra perspectiva, este trabalho poderá contribuir para reflexões sobre a opção dos médicos veterinários pela carreira docente, agregando valores profissionais e humanistas à sua formação para o exercício dessa prática do ensino superior ou mesmo para o exercício da veterinária.

No primeiro capítulo tratamos dos caminhos da educação agrícola Buscando seus primórdios, que só foram possíveis com a historiografia de alguns teóricos que contribuíram de forma significativa para a construção desta pesquisa, tais como Demerval Saviani, que empresta seu olhar em “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Guy Capdeville que acrescenta com sua obra “O Ensino Superior Agrícola no Brasil”, bem como Francisco Sobral com sua obra “A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense” e Sônia Mendonça que trás seu olha num viés crítico, o ensino agrícola no Brasil, com sua obra “A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930- 1960)” .

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, os caminhos trilhados nestes procedimentos, delineados para contemplar os objetivos gerais e específicos. Descrevemos a metodologia empregada na pesquisa e seus contextos. Nosso trabalho buscou a contribuição de teóricos clássicos como Gil (2008), Minayo (1997) e Iyn (2001) entre

outros, visando estabelecer o diálogo entre a teoria e a pesquisa empírica de abordagem qualitativo-quantitativa.

No terceiro capítulo, tratamos da análise dos dados contemplando aspectos socioeconômicos e culturais dos egressos do LCA, identificando desafios e expectativas na profissão. Foram analisadas as respostas oriundas dos Coordenadores e do discente, quanto às entrevistas, bem como, os questionários aplicados aos egressos do LCA, à luz de Gatti (2011), Freire (1996), Romanelli (1978), Tardif (2002), Novóia (1995), entre outros.

Finalizamos tecendo algumas considerações sobre as questões levantadas, respondendo aos objetivos propostos, visando contribuir para um entendimento maior da importância do Curso de LCA, oferecendo uma visão holística pautada no tripé: pesquisados, teóricos e pesquisador.

CAPITULO I – FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS

O capítulo que se apresenta trata sobre a educação superior para a formação docente no Brasil. Na perspectiva de aprofundar a temática, procuramos contextualizá-la por períodos históricos, políticos e sociais que influenciaram o pensamento pedagógico e configurações educacionais desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

Assim, tratamos das questões tomando a trajetória da formação docente no Brasil, o Ensino Agrícola e as políticas públicas e, por fim, delineamos as motivações do profissional docente com seus encantos e desencantos.

1.1. Trajetória da formação docente no Brasil

A pedagogia pode ser entendida como a ciência que estuda o processo educativo e suas vertentes teórico-metodológicas no campo das didáticas, ou seja, a pedagogia aquela que promove o ensino e a aprendizagem, pensada para o sujeito enquanto ser em formação e transformação.

Como campo do conhecimento a pedagogia “se ocupa do estudo sistemático da educação - do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

No sentido de estruturar, de institucionalizar a formação de professores em cursos de educação superior, a licenciatura constituiu-se na década de 1970 pela égide da lei de diretrizes de 1º e 2º graus, Lei 5.692/1971, e por muitos anos não sofreram mudanças segundo as orientações legais de qualificação para o trabalho. Após a promulgação da Constituição e em seguida a obrigatoriedade de revisão na legislação educacional, pela LDB 9394/1996, uma série de pareceres e resoluções buscaram atualizar a formação de professores nas Universidades. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/2001 designa como uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade Profissional. O diploma da categoria de Licenciatura Plena é um título acadêmico obtido em curso superior, que faculta ao seu portador o exercício da docência para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com duração mínima de três anos. A concessão do título de licenciatura percorreu um longo e penoso caminho secular, desde os primórdios da colonização do Brasil em 1.500 até os dias atuais.

Os primeiros movimentos dos processos educacionais no Brasil ocorreram no período colonial, por volta de 1503, através dos padres da Companhia Ordem de Jesus, conhecidos como jesuítas.

Esse sistema educacional é reconhecido por Romanelli (1978), que afirma

“Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a

demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar” (ROMANELLI, 1978, p.35).

Com a expulsão dos Jesuítas, há uma lacuna de treze anos para uma efetiva providencia para substituição dos professores, ocorrendo nesse período um desmantelamento na estrutura administrativa do ensino. A uniformização da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, foram substituídas pela diversificação de disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação. No entanto, a educação continuava, de certa forma, nas mãos da igreja, onde os professores contratados tinham formação oriunda dos jesuítas, portanto, eram religiosos que desempenhavam o papel de professor como segunda atividade.

Com a vinda da família real, em meados do século XIX (1807) para o Brasil, ocorreram grandes transformações no país, destacando-se a abertura dos portos e a criação de indústrias, criação de estradas e a impressão do primeiro jornal denominado Gazeta do Rio de Janeiro. Em particular as instituições educacionais brasileiras sofrem sensíveis mudanças, entre elas a educação passa para responsabilidade de professores laicos, recrutados pelo Estado, substituindo os religiosos (ROMANELLI apud SILVA, 2010).

Apreamos que até a chegada da família real, inúmeros esforços para a criação de universidades brasileiras haviam falhado devido ao controle de Portugal em manter sobre controle a colônia brasileira, inibindo qualquer movimento de independência cultural ou política. Os cursos superiores criados até então ofereciam ensino de caráter profissionalizante.

Conforme Favero (1968), é nesse contexto que através de Decretos são criados vários cursos superiores, como o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica instalada no Hospital Militar do Rio de Janeiro, “matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA)” (FAVERO apud VILLA NOVA, 1968, p. 8). Ainda, segundo esse autor, a criação em anos consecutivos de cursos jurídicos instalados no Convento de São Francisco, em São Paulo e no Mosteiro de São Bento em Olinda, exerce grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império, afirma ainda que estes se constituíram “*centros de irradiação de novas ideias filosóficas, movimentos literários, debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e para o governo central*” (FAVERO apud MOREIRA, 1968, p.53).

Com a criação da primeira Constituição da República, em 1891, consagrou-se o sistema dual de ensino e oficializou a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Assim, o ensino propedêutico, ou seja, o ensino secundário, foi destinado a preparar o candidato para o ensino superior. Esse caráter propedêutico somado ao seu conteúdo humanístico foi destinado para elite, que tinha aversão ao ensino profissionalizante, sendo este destinado aos menos favorecidos (ROMANELLI, 1978).

A revolução de 1930 alça Getúlio Vargas ao poder e, nesse momento, envolto em grandes mudanças, que acarreta transformações na sociedade brasileira, várias reformas educacionais foram realizadas com o intuito de resolver os problemas educacionais mais graves, sendo a primeira delas a de Bejamim Constante, que, apesar de ter sido a mais ampla, não foi colocada em prática na íntegra. Porém, alguns aspectos foram modificados, como por

exemplo, a substituição do currículo acadêmico por um modelo enciclopédico com inclusão de disciplinas científicas. Segundo Fernando de Azevedo, sociólogo convidado pelo governo de Vargas,

“...do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução e que contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas” (ROMANELLI, 1978, p. 43)

Em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, embrião do Ministério da Educação, que tratava de diversas áreas administrativas, como esporte e meio ambiente, em paralelo, desde 1860 a agricultura estava agregada à Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, atual Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. No governo Vargas o ensino agrícola passou a ter importância e as discussões levou o Ministério da Agricultura a criar projetos voltados para a educação no campo.

Essa visão não condiz com o que afirma Mendonça (2006) que declara “*após 1930 nem o ensino técnico rural seria uma “inovação” dos novos grupos no poder, e nem 1930 deve continuar configurando como “março canônico” da total redefinição dos rumos da educação brasileira*” (MENDONÇA, 2006, p.94).

Salientamos que essa inovação de dualidade se apresenta, à época, configurando uma dicotomia entre o ensino primário, estes de responsabilidade dos governos estaduais e municipais, enquanto que o ensino secundário e superior caberia à união. O primeiro voltado para as classes populares e o segundo aos grupos dominantes. Essa situação se apresenta mais grave em relação ao ensino profissional em geral. Segundo Mendonça (2006) “*este estigmatizado pela “marca de Caim” do trabalho manual dotado de um cunho parcelar e incompleto*” (MENDONÇA, 2006, p. 94)

Em relação ao ensino superior, cria-se pelo Governo Provisório em 1931, através do Decreto 19.852 de 11/04/1931, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que seria responsável pela qualificação de pessoas consideradas capazes de exercer o magistério, utilizando para isso, um currículo seriado que atendessem as exigências do momento.

Nesse período, surgem no Brasil as primeiras escolas superiores de Formação de Professores. Através da Lei nº 7462 de 05/07/1937, estrutura-se também a Universidade do Brasil, que contaria com a Faculdade Nacional de Educação, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04/04/1939.

Assim, com base nesse Decreto, as Licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1, ou seja, o bacharel em pedagogia poderia cursar mais um ano do curso de didática e seria conferido a ele o título de licenciado, permitindo-lhe o exercício do magistério. Entre 1931 e 1939 foram criadas novas unidades de ensino nos diferentes projetos de Universidade, incluindo-se nesse contexto modelos de organização das unidades voltadas especificamente para o processo de formação de professores. Candau (1987) caracteriza os projetos que originaram esses modelos ao enfatizar que,

“Esses projetos expressam diferentes correntes de pensamento político, que estão na origem de políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central e a liberal, predominante na esfera de

alguns governos estaduais, especialmente São Paulo e o Distrito Federal” (CANDAUI, 1987, p.11).

Por imposição do Estado, a profissão docente consolidou-se com um conjunto de normas e valores que acrescentam à unidade convencional do corpo docente uma unidade essencial, constituída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo com a adesão coletiva dos professores (NÓVOA, 1995). Neste período a escola e a instrução representam o progresso e os professores, os seus agentes. Ainda segundo esse autor o mesmo descreve ser uma época de glória do modelo escolar e é também o período de ouro da profissão docente. A sociedade acreditava na educação como promessa de um futuro melhor e os professores alimentavam essa crença generalizada das potencialidades da escola para transformação da sociedade.

As mudanças sociais e políticas ocorridas no país a partir desta década, implicaram na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº Lei 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, pouca coisa correspondia aos interesses e necessidades educacionais expressos no projeto original. Essa Lei, no seu Capítulo IV trata do Processo de Formação do Magistério, e enfatiza alguns aspectos como: as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginasial e colegial; a expedição de diplomas de acordo com o grau de ensino; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

Com base no Artigo 59 desta Lei, o Conselho Federal de Educação - CFE, criado em 1962, como consequência da LDB, regulamentou os Currículos Mínimos e a duração dos cursos universitários através do Parecer nº 262/62. O Parecer estabelecia que, entre outros aspectos, os currículos mínimos das licenciaturas compreenderiam as matérias fixadas para o bacharelado, e que para a formação do licenciando, deveria incluir estudos considerando, principalmente, o aluno e o método, bem como, a necessidade de se entender a licenciatura como um grau.

Ainda na década de 60, surgem amplas discussões no seio das universidades brasileiras com a participação de toda comunidade universitária, objetivando traçar os rumos a serem seguidos pela educação superior. No entanto, a Lei nº 5.540/68 de que trata da Reforma Universitária foi promulgada à revelia desses debates e discussões. Algumas inovações foram trazidas por esta Lei para o cotidiano das universidades, dentre as inúmeras inovações destacamos: a implantação do sistema de créditos; a departamentalização; a manutenção dos cursos de pequena duração; manutenção da unidade de ensino e pesquisa; a obrigatoriedade de frequência. Foi ainda na vigência dessa Lei que se introduziu o Concurso Vestibular único e classificatório.

De acordo com os teóricos consultados os primeiros modelos de licenciatura no Brasil apresentavam dois pilares que constituíam a formação para ação desse profissional, também chamados “modelos de racionalidade técnica”, onde o professor era visto como um técnico ou especialista e tinha como objetivo aplicar sua prática do conhecimento científico e pedagógico.

Entretanto, observou-se que o modelo da racionalidade técnica mostrava-se inadequado a prática do profissional docente diante da dicotomia entre a teoria e prática da sua formação. A teoria se sobrepunha a prática, onde esta era concebida como mero espaço da aplicação dos conhecimentos teóricos, com pouco conhecimento epistemológico. Nessa

concepção de educação ao professor bastava ter conhecimento da área específica que iria ensinar. O modelo da racionalidade técnica na formação e prática do professor tem suas gêneses na concepção epistemológica da herança do positivismo e permaneceu ao longo de todo o século XX.

Com o crescimento das cidades, no início do século XX, a explosão demográfica, a industrialização e a urbanização, seguidos da emergência de uma classe média e da imigração, forçaram a sociedade brasileira a propor mudanças no campo educacional, e, ocorrem várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas, destacando as de Fernando Azevedo no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia, Francisco Campos em Minas Gerais e Lourenço Filho no Ceará.

Essa concepção pedagógica surge como modelo norte americano, onde sua organicidade estava atrelada às formas de divisão social e técnica do trabalho, contribuía para reprodução do mundo do trabalho no que diz respeito a reprodução de sua “estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada”, no aspecto estritamente técnico e pouco criativo do trabalho. Neste sentido o curso superior objetiva o oferecimento de um diploma cuja formação está pautada na técnica (GATTI, 2011).

Ressaltamos que esse modelo não permitia a criatividade do professor, que transitava através de métodos de ensino meramente técnicos, utilizando material sistematizado como manuais módulos de ensino, livros didáticos e visava à imediata produção de sujeitos competentes para atender o mercado de trabalho. Concebendo como irrelevante o relacionamento interpessoal, visava a transmissão de informações rápidas e objetivas, sem subjetividade, não permitindo discussões ou questionamentos. Nessa concepção de ensino não está inserida as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino. O relacionamento professor e aluno apresentava-se puramente técnico, onde esse discentes deveriam manter-se pacíficos e sem esboço de qualquer forma de interação, cabendo apenas receber, aprender e fixar as informações, garantindo a eficácia nos resultados da aprendizagem.

Concordando com essa questão, Freire (2002) afirma que a educação de tendência tecnicista, na qual existem interações humanas mediadas somente pela técnica, o autor avalia esse modelo como:

"A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdo, a transmissão de uma bem comportada sabedoria de resultados" (FREIRE, 2002, p. 79).

Se atentarmos para uma breve retrospectiva em relação às mudanças ocorridas efetivamente no que se refere as estruturas para formação docente a partir do século XIX e início do século XX, verificaremos que ocorreram poucas mudanças em se tratando de sua institucionalização nos organismos formadores.

Para Gatti (2011), apesar das reformulações e reorientações, complementações ou acréscimos não houve mudança em seu aparato básico: a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”, ou seja, cursos sem articulação entre si, sem base compartilhada e com

clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica, ou seja, dois universos que não se comunicam.

Esse autor ressalta que, mesmo diante das intenções contidas na LDB de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica, de modo integrado, na figura dos Institutos Superiores de Educação, dentro das estruturas das universidades ou fora delas, e a Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre essa formação, propondo-a com uma base comum, na realidade essas disposições, não tiveram efeito concreto, seja pelas hegemonias interventivas de grupos de interesse, seja pela ausência de vontade ou poder político das instâncias federais reguladoras e gestoras dessa formação em nível superior (Anexo 1).

De acordo com a pesquisa documental, foi verificado que houve um descompasso da LDB com a realidade política do país, fato este que provocou uma ampla discussão, culminando com a realização do I Seminário de Educação Brasileira, iniciando-se o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a reformulação dos cursos de Pedagogia, e, posteriormente, das Licenciaturas em geral.

Essas discussões ganharam força em 1980 quando se instalou, durante a realização em São Paulo da I Conferência Brasileira da Educação, o Comitê Nacional Pró-Formação da Educação, reunindo os educadores, cujo objetivo maior era articular as atividades de Professores e alunos tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no Brasil.

Em 1981, foram realizados seminários regionais promovidos pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Ensino Superior, e na ocasião, o Comitê conclamou todas as Universidades a participarem desse evento. As discussões, no entanto, não atingiram a profundidade esperada e esses seminários se transformaram em reuniões preparatórias com vista a realização de um Encontro Nacional, o que gerou um documento final, cuja participação na elaboração desse foi mais efetiva por parte de professores ligados ao curso de Pedagogia, o que deveria ter acontecido também com os professores das Licenciaturas. Esse documento enfatizou “o início do desatrelamento das amarras oficiais”. Nele continham as exigências feitas pelos educadores ao Estado apresentando como proposta, em linhas gerais, que “todos os cursos de Licenciaturas deveriam ter uma base comum nacional, uma vez que o objetivo maior era formar professores. O exercício da docência expressaria a base da identidade profissional de todo educador” (GUEDES, FERREIRA apud BRZEZINSKI, 1996, p.19).

Esse Comitê, com intensa atuação de 1980 a 1983, realizou vários seminários, tanto estaduais quanto regionais, merecendo destaque o Encontro Nacional realizado em novembro de 1983, na cidade de Belo Horizonte, onde foi aprovado o “Documento de Belo Horizonte”. Na ocasião o Comitê transformou-se na Comissão Nacional pela Formação dos Educadores – CONARCFE, que seria o mediador para acompanhar a continuidade do processo, como também promover o debate sobre a questão. A partir desse seminário, em 1990 originou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, com o objetivo de buscar a construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação e a contínua reformulação dos cursos de formação que possam consubstanciar-se em uma política nacional global para a formação do magistério. Culmina com a realização do I Seminário de Educação Brasileira, dando início ao movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a nova estrutura dos cursos de Pedagogia, e, posteriormente, das Licenciaturas em geral.

No que diz respeito à base comum nacional no processo de formação do educador, foi sugerido que essa não deveria se pautar apenas em um currículo mínimo e, sim, como uma concepção básica de formação desse educador. É importante reafirmar que o trabalho docente é a base da formação do profissional da educação que atua no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a concepção da ANFOPE (1992) é de que deve haver uma única base comum, onde “esta será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em pedagogia, demais Licenciaturas específicas)”.

A partir destas sugestões, as Universidades iniciaram um processo de articulação, com a realização de Fóruns Nacionais e Estaduais, objetivando ampla discussão em torno das questões que envolvem as Licenciaturas e o sistema educacional brasileiro, a fim de detectar as condições dessa formação. Nesse contexto, se discute a função social da Universidade e a formação de professores críticos reflexivos, capazes de promover a socialização dos conhecimentos historicamente adquiridos, visando transformações.

Nesta trajetória, chegamos aos dias atuais, com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trata das questões que envolvem a formação docente, que impõe a necessidade de repensar o processo de formação de professores, o que não diferencia muito da posição assumida pela ANFOPE. Segundo Pereira (1999)

“Essa Lei determina que a formação docente para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais a oferta em nível médio, na modalidade normal” (PEREIRA, 1999, apud Ferreira e Guedes, 2010, p.p.73-4).

Abordamos outra questão que diz respeito a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. As Universidades brasileiras persistem em manter dentro do mesmo curso as duas modalidades de formação, o que faz com que as Instituições assumam o objetivo de, além de formar professores, formar, também, e com mais ênfase, o pesquisador. Essas modalidades apontam uma valorização maior do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e direcionado para atuação no mercado de trabalho, e, em contrapartida, um certo descaso com a licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, que confere ferramentas que o capacitam a transmitir o que aprendeu a outras pessoas. O que vem refletir um interesse menor para as questões relacionadas ao ensino, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio para os quais são titulados (CANDAUI, 1987).

Em outra perspectiva, trazemos o aspecto que diz respeito às disciplinas de conteúdo específico precedendo as do pedagógico, que pouco se articulam entre si. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia (PEREIRA, 1999).

As transformações políticas e econômicas ocorridas nos últimos vinte anos transformaram a sociedade e também o sistema educativo. No entanto, persistem na trajetória da educação no Brasil, as decisões de cunho político com o apoio da sociedade elitista, desconectadas das demandas sociais e culturais.

1.2. O Ensino Agrícola e as políticas públicas

O ensino agrícola surge sob a égide dos Jesuítas no período da Colônia. A educação seguia duas vertentes: a religiosidade e a preparação para o trabalho.

Nesta perspectiva surgiram os primeiros colégios em território brasileiro, onde o ensino agrícola visava atender a manutenção desses estabelecimentos, em objetivo paralelo ao da catequização. Essa percepção é confirmada por Saviani (2007) que alega “*constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios*” (SÁ apud SAVIANI, 2007, p. 40). Ainda, citamos Sobral (2005) que considera que o ensino agrícola “*era voltado principalmente aos filhos de colonos e aos povos indígenas com o objetivo de organizar a exploração das fazendas de sua propriedade e manter uma sustentação básica*” (SÁ apud SOBRAL, 2005, p. 12).

Ressaltamos que o ensino agrícola do Brasil foi pensado pela lógica dominante, de grupos de interesse, onde essa modalidade de ensino era alçada pelo viés dicotomizado do trabalho intelectual e o braçal. O primeiro voltado para a formação dos que iriam conduzir os país, ou seja, a elite. O segundo visava preparar mão de obra, o trabalho, onde esses seriam os conduzidos. Nessa perspectiva o ensino agrícola tinha como objetivo formar uma massa de trabalhadores para atender a expansão do mercado cujo objetivo era a acumulação de capital.

E é nessa perspectiva que o ensino agrícola tem sua trajetória marcada durante todo processo educacional no Brasil.

Calçado na dualidade e direcionado para atender a grupos de interesses, dos grandes latifúndios e políticos, que enxergavam nessa modalidade de ensino apenas a preparação de mão de obra para atender as necessidades de forma a garantir lucros.

Podemos dizer que as políticas pensadas e implementadas para a educação agrícola desde sua origem até os dias atuais segue a lógica da classe dominante que visa acumulação de capital.

Diante da imensa revolução agrícola ocorrida no Brasil no ano de 1859, surgiu a proposta da criação da Escola Superior Agrícola da Bahia, destinada a formação de “agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários”, no entanto, não houve esforços para colocá-la em prática e dezessete anos se passaram até sua efetiva criação. A procura por essa educação não apresentou resultados significativos e conseqüentemente a quantidade de formandos foi pequena, resultando, ao final do século uma taxa de matrícula de zero e no início do século XX (1902), a escola foi fechada. Ocorreu a criação de outras escolas, no entanto não prosperaram. Se por um lado houve uma procura por matrículas era mínima, por outro não havia interesse por parte do governo, que após muito relutar, concordou em aprovar os regulamentos dessas escolas, mas se recusou a conceder recursos, alegando não possuir, uma vez que as opções de gastos eram direcionadas a outras estâncias (CAPDEVILLE, 1991).

Ainda diante de uma crise cafeeira em São Paulo, que apresentava escassez de mão-de-obra, insuficiência de crédito e problemas fitossanitários, não se pensava na criação de uma escola visando formar profissionais habilitados. Priorizou-se a criação de uma Estação Agronômica, localizada em Campinas (SP), com o objetivo de investir em tecnologia para melhoramentos dos grãos e sementes. Em 1885 o então Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, órgão que se transformaria no Ministério da

Agricultura, Pecuária e Abastecimento, através do Decreto n. 1.067, em 28 de julho de 1860, transferiu os recursos para as obras da escola de Pelotas (RS), visando a construção da Estação de Agronomia (CRESPO, 1894 apud CAPDEVILLE, 1991).

Para Mendonça (2006) com a crise da agricultura generalizada, inúmeras entidades patronais agrárias se organizaram em torno de uma solução alternativa, dentre elas destacou-se sociedade paulista de agricultura/sociedade rural brasileira (paulistas) e a sociedade nacional de agricultura (fluminense). Ainda segundo Mendonça (2006).

Ressaltamos que o ensino agrícola foi marcado por dualidade no que concerne sua genes, bem como e as instituições que ancorava essa modalidade de ensino a época. Segundo Mendonça (2006) *“a atuação do Ministério da Agricultura constituiu em implantar uma polícia de ensino calcada num conjunto de práticas de arregimentação de mão de obra marcadas pelo autoritarismo inerente a construção do mercado de trabalho no Brasil”* (MENDONÇA, 2006, p. 90). Por outro lado os movimentos abolicionistas ligados aos setores agrários diversos, visava contemplar situações regionais específicas, desenvolvendo políticas que atendiam a agricultura de forma nacional, fato este que gerou grave competição política entre a classe dominante agrária e sociedade como um todo, fato que persistiu no tempo (MENDONÇA, 2006

“As primeiras representavam o número dinâmico da cumulação cafeeira do país, a segunda entidade agremiava setores agrários distintos, sobretudo de eixo nordeste/sul que, desde o fim do século XIX enfrentava obstáculos para colocar seus produtos no mercado internacional. MENDONÇA, (2006, p. 91).

Ressaltamos que ao Ministério da Agricultura não coube cuidar das demandas da grande burguesia paulista viabilizando políticas agrícolas favoráveis aos setores da SNA direcionada as agriculturas diversificadas.

Na segunda metade do século XIX, com o fortalecimento da burguesia, a terra se transformaria definitivamente em mercadoria, sendo objeto de compra e venda. A agricultura conservou sua importância para a acumulação capitalista, através da exportação, permitindo, assim, o retorno para ao país das divisas que iriam possibilitar a importação de bens de capital, suprimindo o mercado interno em processo de industrialização e os grandes centros urbanos com alimentos, além de fornecer importantes contingentes de consumidores para os bens industrializados. No entanto, o direcionamento da produção agrícola para a monocultura de gêneros de exportação, a prática do monopólio, a estocagem especulativa de alimentos e outros procedimentos ditados pela ganância e expectativa de lucro rápido, logo produziram insuportável carestia interna dos gêneros alimentícios, dando ensejo à insatisfação popular. Em meio a esses fatores começaram a funcionar os primeiros cursos de Agronomia no Brasil (CAPDEVILLE, 1991).

Em Piracicaba (SP), anos mais tarde, Luiz Vicente de Souza Queiroz, proprietário de terras e agrônomo brasileiro, solicita ao governo do estado ajuda para construção de uma escola sem obter sucesso. Resolve então doar ao governo sua fazenda com todas as benfeitorias para que fosse construída a escola. Então através do Decreto nº 130, de 17 de novembro de 1892, o então Presidente do Estado, Bernardino de Campos, aceitou a doação da fazenda para nela ser levada a efeito a idéia do estabelecimento de uma escola agrícola ou instituto para a educação profissional dos que se dedicam à lavoura. Ao entregar a fazenda em doação ao Estado, firmou uma cláusula de reversão da propriedade aos seus herdeiros, caso a escola não estivesse em funcionamento num prazo de dez anos. Atualmente é uma instituição

de ensino superior denominada Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, agregada à Universidade de São Paulo (ESALQ/USP)

O início da regulamentação e estruturação do Ensino Agrícola no Brasil ocorre em 1909, através do Decreto nº 8.319, datado de 20 de novembro de 1910. As escolas passam a ministrar a educação agrícola em quatro modalidades: Ensino Agrícola Superior, Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. O Decreto tinha como finalidade principal “a instrução técnica profissional relativa a agricultura e as indústrias correlatas, compreendendo Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária” (BRASIL – MEC/SEMTEC, 1994).

Não se pode negar que a trajetória do ensino agrícola em nível superior no Brasil foi dada por atos isolados, esparsos e distanciados uns dos outros e o desempenho desses cursos era considerado ruim ou precário, e o número de profissionais por eles formados apresentava-se muito pequeno.

No entanto, nesse mesmo período foram criados cinco cursos de Veterinária, dos quais apenas o da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro permanece até hoje. Nas duas primeiras décadas do século XX, apesar do Decreto, Capdeville (1991) afirma que “o ensino superior agrícola continua a ser considerado um fator desprezível ou, quando muito, de importância marginal na política agrária brasileira”.

No início do século XX o Brasil continuava sendo um país predominantemente agrícola, produzindo para exportar e conseqüentemente não conseguindo abastecer o mercado interno com gêneros alimentícios. Esta situação foi agravada com a primeira guerra mundial que tem início em 1914, que ocasionou um surto de industrialização, agravando ainda mais o abastecimento dos mercados internos e aumentando os preços dos produtos alimentícios, que priorizavam exportar visando o abastecimento dos países em guerra, atingindo as camadas populares pelos efeitos econômicos.

Observa-se que no período de 1910 a 1931, o ensino agrícola passou por várias reformas. No entanto, apenas em 1931, com a Reforma Francisco Campos, Ministro do Governo Provisório de Washington Luiz, o ensino agrícola passa a integrar o sistema nacional de educação através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e aplicam-se vários regulamentos do ensino comum, tendo em vista estes serem considerados até então um ramo especial de ensino (ROMANELLI, 1978, p.135).

A difusão dessa modalidade no Brasil se deve em parte a demanda de mão-de-obra qualificada e a influência na implementação de um modelo econômico. Nesse período, mudanças significativas ocorrem na modalidade de ensino superior, que era e continua sendo a grande meta dos jovens, em especial das classes médias nas hierarquias sociais. O ensino profissionalizante, mais especificamente o agrícola, tinha a condição de estar voltado para filhos de agricultores e órfãos desvalidos da sorte, onde algumas dessas escolas eram vistas como reformatórios.

Observando momentos históricos, políticos, econômico e social, em consonância com o pensamento de Mendonça (2006), descreve sobre o ensino agrícola, de forma a apresentar a que grupos de interesses, crise econômica, conflitos e disputas, políticas adotadas para essa modalidade de ensino durante quatro décadas, período que compreende (1930 -1960).

Nessa percepção identificamos que notadamente a existência de uma disputa entre o Ministério da Agricultura e Ministério da Educação e Saúde, ambas estatais, desejavam o controle do ensino agrícola no país. Aliados a essas instituições grandes sociedades rurais e a sociedade política constrói uma aliança com o Ministério da Agricultura, para que fosse implementada uma política de ensino agrícola de forma a atender esses grupos interesse. Estes se organizaram para o enfrentamento da crise diante da abolição da escravatura. Esse fato gerou uma desorganização da produção do setor agrário do Brasil

Em 1940, ocorre a criação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – (SEAV), através do Decreto n. 2.832, de 04 de novembro desse mesmo ano, estando ligado ao Ministério da Agricultura, que administrou o ensino agrícola até 1967.

Ressaltamos que em 1942, coma participação dos Estados Unidos na segunda Guerra, teve inicio um tratado que deu origem a Comissão Brasileiro- Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios, está atuaria na intenção de acelerar junto as instituições de ensino agrícola e os ministérios, a formação de mão de obra para o trabalho. Conforme citado por Mendonça (2006), essa formação de trabalhadores rurais visava a produção de gêneros de primeira necessidade para atender o “esforço de guerra”. Ainda citado por esta autora, dessa “cooperação” nasceria os clubes agrícolas no Brasil.

Com a intenção de deixarmos claro, esses clubes agrícolas, surgem como exigência da CBAR diante do MA, estes funcionariam em junção com as escolas primárias do meio rural que segundo Mendonça 2006, *“O aspecto contraditório da nova instituição residiria no fato de ser ela acoplada às escolas primárias regulares ligadas ao Ministério da Educação/governos estaduais e municipais,abrindo-se novas arestas políticas entre ambas as Pastas”*.

Com o final da era Vargas o ensino médio teve sua primeira regulamentação através do Decreto Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Agrícola. A referida Lei trás em seu bojo conforme apreendemos em Mendonça (2006).

Parte de um “pacote” formado pelo conjunto das Leis orgânicas de cada ramo de ensino-lançando as bases de uma nova orientação para a educação rural que previa uma reorganização das instituições de ensino agrícola já existe, ensino agrícola básico, ensino rural e cursos de adaptação. Mendonça (MENDONÇA, 2006, p.104).

A referida Lei, exigia que o número de matricula seja ampliado, e este aumento no quantitativo de alunos seja custeado pela Pasta da Agricultura .

Nessa perspectiva no período de 1946 a 1948, mais um tratado foi firmado entre os dois países e desse acordo surge então a Comissão Brasileiro -Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR, órgão sob a coordenação do MA.

Para Mendonça (2006), diante da expansão de Centros de treinamento de operários Agrários por todo país com grande concentração destes no Norte e Nordeste

A Comissão realizaria, ainda, estudos em sociologia rural e educação visual, além de implementar as Semanas Ruralistas durante as quais, à guisa de pedagogia pelo exemplo”, a Seav distribuiria prêmios em materiais como colméias, equipamento avícolas, sementes,ferramentas etc., fornecendo meios de trabalho para estabelecimentos sem recursos.(MENDONÇA,(2006).

Atentando que as instituições de ensino agrícola foram criadas com a concepção de *“Escola para o Trabalho”*, entretanto está comissão priorizou a educação para adultos em

oposição da de crianças e adolescentes, sendo portanto um divisor de águas na trajetória do ensino Agrícola do país.

Ressaltamos que outros tratados foram acordados entre os Estados Unidos e o Brasil, dentre eles está o Plano Truman em 1949, este elencava uma série de pontos com vista a introduzir seus conhecimentos técnicos em países menos industrializados e com baixo custo, visava impedir a difusão do comunismo na América Latina, e tantos outros. Vale salientar que concerne ao Ensino Agrícola no Brasil, estes acordos firmados com os Estados Unidos, a época era realizado através do Ministério da Agricultura,- MA, o qual tinha o papel de atender as exigências estabelecidas.

Assim na década de 1950 surgem as primeiras tentativas para eliminar a separação entre educação geral e formação específica. Até então, a dicotomia entre a educação propedêutica e a profissionalizante era aguçada, ou seja, havia os estudos realizados para formar os sujeitos para um trabalho e outros para enfrentarem processos educativos que destinavam formar as elites condutoras da nação.

Notadamente o ensino Agrícola foi marcado pelos ditames dos Estados Unidos, essa presença moldou os essa modalidade de ensino mais fortemente na década de 50.

Entretanto apresentou um significativo avanço no que refere a educação voltada para crianças e jovens, direcionando portanto o foco para a assistência técnica e financeira a lavradores presidida pela noção de “*comunidades*” se organizando por meio de movimento associativista.

Em 1961 entrou em vigor a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estruturando o ensino em três graus, ou seja, primário, secundário e superior. Em decorrência dessa Lei, as antigas escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásio, ofertados em 4 (quatro) séries do 1º ciclo (ginasial), onde o formando recebia o certificado de Mestre Agrícola. As Escolas Agrotécnicas passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas ministrando as três séries do 2º Ciclo (colegial), certificando o concluinte como Técnico em Agricultura.

Com a Reforma Administrativa dos Ministérios realizada em 1967 oficializada pelo Decreto Lei 200/67, o ensino agrícola foi absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura aglutinando o SEAV sob a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), onde passou a fazer parte do Departamento de Ensino Médio (DEM) e das Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário (BRASIL, MEC/SETEC, 2007).

Nas décadas de 1960 a 1970, o Brasil adota o modelo de produção agrícola baseado em *comoddites*, ou seja, minérios e gêneros agrícolas, que são produzidos em larga escala e comercializados em nível mundial. As commodities são negociadas em bolsas de mercadorias, e seus preços são definidos pelo mercado internacional, modalidade que se apresenta favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos.

A Revolução Verde, caracterizada pelo plantio de grandes áreas, especialmente monocultura em alta escala, contribuiu para o aumento da produção agrícola no Brasil, modernizando-a com introdução de novas tecnologias e insumos, gerando um grande impacto ambiental e social. Esse modelo provocou uma mudança no campo, uma vez que a introdução das novas tecnologias e maquinários importados subtraiu consideravelmente o número de trabalhadores permanentes, configurando um processo de crescimento econômico com altas

taxas de exclusão. Somado a isso as facilidades de créditos para os grandes produtores rurais, tornando-se visível a desigualdade de distribuição do financiamento subsidiado.

Nesse mesmo período a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), que passou a reformular o ensino agrícola, implantou a o Projeto Formativo do Sistema Escola Fazenda baseado no princípio da escola ativa de “aprender a fazer e fazer para aprender”. Esse tipo de escola foi implantado no Brasil em 1966, em nível de experiências, como consequência de um acordo com os Estados Unidos, que tinha como objetivo minimizar os problemas do ensino agrícola no país, através do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso MEC/Usaid. Esse Programa objetivava oferecer suporte técnico-pedagógico ao ensino agrícola de grau médio em alguns ginásios e colégios agrícolas (MEC/ SENTEC, 2007, p. 14).

Trazendo a questão da educação rural, não poderíamos deixar de nos reportar educação no campo, essa diferentemente da primeira, desprovida de políticas publicas tem sua origem nos movimentos sociais, que buscam se organizar com o objetivos de possibilitar uma educação para os filhos. Mas só a partir da constituição de 1988. Somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira passou e vislumbrar especificidades para a educação no campo.

Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (Secad/MEC 2007, p.17)

Diante das grandes transformações ocorridas no campo. Transformações sociais que encontram-se presentes nos grandes debates que visam quebrar paradigmas cristalizados onde predominava “*para o campo qualquer coisa serve*”. Arroyo (1998) chama a atenção para a necessidade de um projeto específico para o campo, que atenda a erradicação da pobreza, da injustiça social, do atraso e da baixa produtividade. Declara ainda que os educadores estão acordando para o fato que “*estamos num tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação porque o campo está passando por tensões, lutas, debates, organização, movimentos extremamente dinâmicos*” diante do fato que os movimentos sociais avançaram no sentido de buscar novos modelos de educação que visem a inclusão social para o campo.

As políticas públicas persistem num plano nacional de educação de forma igualitária, desprezando o fato que o campo exige educação diferenciada e direcionada para essa nova dinâmica social. Arroyo declara que seria necessário erradicar essa visão negativa do campo, cunhada desde os primórdios, oriunda das elites, dos educadores e do próprio povo, e atentar para a construção de uma educação para os trabalhadores do campo, respeitando particularidades culturais e históricas (Arroyo, 1998).

Atentando para os caminhos tomados pelo ensino agrícola no Brasil, fica claro que estes foram trilhados, desde sua origem, pautados por ações políticas governamentais de forma a atender preferencialmente aos ditames dos modelos e determinantes econômicos do país, através de Decretos que tinham como objetivo de alinhar essa modalidade de ensino aos setores de produção de cunho ditados pela industrialização.

1.3. O profissional docente e os Cursos de Licenciatura para o Ensino Agrícola

Pensar a formação docente nos dias atuais é pensar num profissional que atenda as rápidas e diversas mudanças advindas da sociedade, mas, também, prestando atenção às mudanças que atores coletivos protagonizam, cuja expressão forte centra-se nas tensões entre instituições e novas tecnologias. No ensino agrícola é bastante forte na contemporaneidade a ruptura entre as velhas instituições e a emergência de novas instituições alinhadas tanto as identidades sociais da agropecuária como conhecimentos críticos necessários para o enfrentamento dos antigos problemas das sociedades agrárias.

A formação docente de que trata esta pesquisa busca o olhar pelas lentes de quatro vertentes: o professor que atua na educação básica e profissional; o seu perfil do profissional que busca o LCA; o corpo docente que ministra no LCA e o que essa modalidade de ensino oferece.

O papel do professor inserido na ação educativa básica, exige que o mesmo atue em contextos diversos com sujeitos pertencentes as diferentes camadas da sociedade, logo, não é mais suficiente para a ação docente apenas os conhecimentos teóricos das disciplinas a que se propõem ministrar. Necessita também de aprimoramento para desenvolver os conteúdos de modo contextualizado e globalizado, envolvendo os alunos num projeto de ensino aprendizagem capaz de despertar interesse e motivação. É necessário para o professor do século XXI desenvolver práticas de ensino que atendam à diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos, contemplando as necessidades individuais, num trabalho coletivo de construção de conhecimento.

Outro aspecto que se apresenta é a importância do professor para as transformações sociais, que podem se apresentar de forma positiva a partir de toda sociedade, ou seja, família, escola e Estado integrados de forma adequada às inovações impostas pela globalização, envolvendo a troca de saberes e cultura. O professor deve estar preparado para desenvolver uma profissão numa sociedade que vive em constantes mutações.

Assim, percebe-se que as exigências para esse profissional se apresentam cada vez mais abrangentes e urgentes de modo a atender as demandas da sociedade. Esses princípios tornam esse profissional diferente de todas as outras profissões. Nessa perspectiva Gatti (2011), apud Ferreira e Hypolito (2010) afirma que esses princípios “caracterizam o trabalho docente como um trabalho diferenciado de outros, na medida em que envolve alto grau de subjetividade, e, em relação a ele, não se tem uma medida absoluta daquilo que resulta” (FERREIRA, HYPOLITO, 2010 apud GATTI, 2011 p. 137).

Com essas características os profissionais em educação possuem competências, e, assim, possuem também o direito de usá-las. Seus conhecimentos são, de certo modo, esotéricos, uma vez que pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de fazer uso deles, por ser, em princípio, o único a dominá-los, em oposição aos leigos e charlatões.

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif (2002) um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados de acordo com as exigências de sua atividade. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Assim, o que se espera dos profissionais da educação? Diante dessa realidade explicitada por estudiosos dessa temática, não se pode mais pensar em formação docente na perspectiva apenas da racionalidade técnica. Essa lógica de forma enfática na formação do professor licenciado, esta contribui para a alienação não apenas destes, mas também, dos alunos. Nessa perspectiva cabe as instituições a reformulação dos currículos dos cursos de Licenciaturas, de modo a considerar que os professores devem receber uma formação que possibilite o desenvolvimento de um olhar investigativo, guiado pelo exercício da crítica, o que possibilitará o distanciamento da alienação imposta.

Uma vez que não se concebe mais estruturas formativas para docência numa visão única, onde ensinar é apenas transmitir conhecimento, o ato de ensinar vai mais além. Conforme Freire (1996) afirma que o ensinar não se limita apenas em “transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo” FREIRE, (1996). Assim, se faz necessário um indo e vindo, uma troca na medida em que o professor interage com o aluno e se estabelece um espaço fértil para que aconteça o ensinamento e a aprendizagem entre esses dois sujeitos, salientando que o segundo cada vez mais curioso, poderá criar sempre mais. Portanto o professor deve estar aberto aos questionamentos e orientando para resolução das dificuldades dos alunos.

Não se pode pautar o saber do professor exclusivamente no conhecimento formal adquirido da sua formação acadêmica. Tardif (2002), afirma que o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores), disciplinares (que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural), curriculares (programas escolares) e experiência (do cotidiano do trabalho). Esse conjunto exige do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática educativa. A expressão “mobilização de saberes” utilizado por esse teórico, tem como objetivo, transmitir a ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não apenas do cognitivo, perpassando então a visão da totalidade do ser professor.

Assim para se apropriar desse conhecimento é fundamental que esse profissional passe por um processo de formação que lhe garanta subsídios, preparando-o para o exercício do seu trabalho. Para tanto, essa formação inicial estaria presente nas licenciaturas, uma vez que são eles os cursos responsáveis para esse desenvolvimento.

Neste contexto, inserem-se o profissional que busca nos LCA um alicerce em bases científicas, os conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das humanas, presentes nas tecnologias que devem fundamentar suas opções estéticas e éticas para seu campo de atuação. Esses profissionais buscam apoio em bases instrumentais relativas as linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, ou seja, as habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano para o exercício da docência. Esperam que as práticas pedagógicas campeadas nos LCAs devem ir além de ensinar e apreender, visando, principalmente, oferecer suporte para formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Procuram ainda no LCA a compreensão da docência como ação/reflexão de sujeitos sobre suas práticas pedagógicas significadas cotidianamente em meio as relações institucionais e sociais. Daí da docência ser percebida a partir de múltiplas identidades sócio-profissionais e processos dinâmicos que se dão nos espaços escolares. Os sujeitos esperam

que o LCA lhes forneça suporte para exercer a docência como profissão que se engendra entre os saberes da experiência e a cotidianidade.

Os teóricos consultados dessa temática concordam que são inúmeros os percalços que envolvem a profissão docente no Brasil, chegando a exceder os próprios limites dos cursos de formação acadêmica, e que, de tudo isso emana uma série de problemas com consequências graves para os cursos de licenciatura, merecendo destaque a mudança evidenciada no perfil do aluno que busca seguir o magistério.

Diante desta realidade Gatti e Andre (2011) apud Vaillant (2006) definem o perfil do discente que busca o magistério, apreendendo a diminuição de jovens que buscam a profissão de professor. Além da baixa procura pelos cursos de formação do magistério, o perfil dos alunos que ingressam nos cursos de formação de professores tem mudado nos últimos anos, em sua maioria é do sexo feminino, jovem, e, em geral, oriundos de famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com porção significativa da renda da família. Com relação ao preparo desse profissional de educação, o tempo de escolaridade dos docentes latino-americanos são de doze anos, o que diverge de outros países, como é o caso dos Estados Unidos e Japão, que são de dezesseis anos.

No entanto outros fatores são imprescindíveis a essa formação, onde as licenciaturas por si só não são suficientes, cabe também ao sujeito que está em processo de formação o compromisso diante de si mesmo pela busca dessa formação, uma vez que não basta apenas concluir uma licenciatura, essa é apenas mais uma das etapas desse processo. A formação docente é um aprender contínuo e essencial para esta profissão e cabe a esse profissional a responsabilidade por sua formação, entendendo que como algo que pertence a ele.

Conforme Nóvoa (1995) apud Gentile (2001),

“O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Esta reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos” (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p. 14)

Por outro lado, é primordial que sejam inseridos nessas questões os professores que ministram nos cursos de licenciatura das universidades, que em sua grande maioria encontram-se insatisfeitos às condições de trabalho, salários, ensino em sequência rápida e a estupidez das máquinas burocráticas que cretinizam as atividades universitárias. Esse corpo docente tem consciência da prática de rápida habilitação na formação de profissionais, interferindo na falta de qualificação, atendendo a urgência que requer o mercado de trabalho, contribuindo de forma negativa nos âmbitos humanos e sociais. Essa urgência da prática curricular despeja no mercado, profissionais com deficiência, contribuindo com fatores de desequilíbrio social.

Visando atender essas perspectivas de formação do novo profissional, o Conselho Nacional de Educação, CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ou seja, os cursos de Licenciatura Plena, (CNE, 2002), contemplados na LDB, que entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. É importante perceber que a LDB adota os termos formação de profissionais da educação e docentes, visando ressaltar que cabe

também aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado, ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento dos saberes anteriores como fundamentos da formação dos profissionais da educação.

Assim, entende-se que, de acordo com a legislação brasileira, no que concerne a Formação inicial de professores, as licenciaturas são responsáveis pela formação desses profissionais, constituindo-se de importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer as atividades educativas nas escolas com as crianças e os jovens, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Atendendo as questões levantadas não se concebe que em pleno século XXI, as políticas voltadas para a educação, bem como as instituições formativas para profissionais da docência, insistam em formar professores nos modelos da racionalidade técnica, onde os currículos se apresentam compartimentados, a teoria e prática não se comunicam e o professor é percebido como mero transmissor de conhecimento de forma passiva.

Em relação ao que o LCA pode oferecer existe uma preocupação com os cursos de licenciaturas quanto as políticas educacionais implementadas, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regional e local e os hábitos estruturados. Essas preocupações se estendem também às estruturas institucionais que as abrigam, seus currículos e os conteúdos formativos. No entanto não está centrada unicamente na figura do professor, sua formação e a responsabilidade sobre o seu desempenho nas redes de ensino. A naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens e as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como, a formação e a atuação dos gestores, agregadas as condições sociais e de escolarização de pais e mães também são agentes de confronto na construção do conhecimento.

As licenciaturas em geral, e, mais especificamente as Ciências Agrícolas, têm diante da sociedade o papel de educador na área de educação formal e não formal, seja em sala de aula ou no campo, e seu trabalho repercute no mundo agrícola e a formação do agricultor brasileiro. Os LCAs podem formar técnicos agrícolas com um novo perfil, contribuindo para ampliação de possibilidades de desenvolvimento de caráter mais regional, local, entre essas, a construção de processos formativos que delineiam a tomada de a consciência ambiental sustentável entre os sujeitos das propriedades rurais.

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que agregam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (GATTI, 2011 apud RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003).

Para esse teórico não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e ação, residindo aí a importância do reconhecimento pelo conjunto societário. Diante dessas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, além de caminhar em direção de superação de um trabalho missionário ou de ofício, afastando então a ambiguidade quanto ao seu papel como profissional. Profissional este que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando

capacitado para construir soluções em suas ações, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (NÓVOA, 1995).

No entanto toda essa discussão seria em vão se não tratássemos de um ponto crucial na arte de ensinar: o gostar de ensinar e gostar de gente. O papel precípua do professor é ensinar, no entanto, para fazer bem é importante que goste do que se faz. Sua atividade é sempre um recomeçar sem finitude, trabalhando gente, seres humanos inacabados, em processo contínuo de aprendizado. Esse profissional tem que lidar com visões e expectativas de mundos diferentes, portanto, ensinar não é tarefa fácil, exigindo para essa prática além do conhecimento teórico e prático das disciplinas, deve estar preparado para exercer diversas ações que vão além das dimensões da sala de aula.

Para Cortella (2014) o gostar de ensinar e gostar de gente são aspectos importantes para o exercício diário do professor. Freire (1997) vem colaborar com a afirmação que ser professor não é apenas transferir conhecimento, acrescentando que ensinar é um ato complexo, que exige uma série de atitudes entre o docente e o conjunto de sujeitos que compõem o contexto. Exige, além da competência, aptidão no gostar de ser professor e esse gostar implica um envolvimento com tudo que dela advém.

Assim percebemos que muito ainda implica para o exercício desta profissão, as questões que envolvem o triple dos contextos do LCA na UFRPE, numa percepção da amplitude da docência, contextualizada com área agrícola e agrária, acrescentando valores na capacidade de construção do conhecimento e sua assimilação.

No segundo capítulo tratamos da metodologia selecionada visando o desenrolar da pesquisa, destacando o universo dos que foram envolvidos e apreendendo suas construções em contextos dentro da Instituição.

CAPITULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os caminhos trilhados na construção da metodologia, onde detalhamos os procedimentos e instrumentos da pesquisa, bem como, delineamos os contextos onde foram desdobrados.

2.1. Estudo de Caso

Visando dar sustentação a esta pesquisa, optamos pela metodologia de Estudo de Caso, de caráter exploratório, de acordo com Yin (2001), Gil (2008) e Minayo (2001).

Yin (2001) define que o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas. Essa metodologia permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno, esclarecendo e revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão abrangente sobre os acontecimentos da vida real, sobressaindo seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Corroborando com Gil (2008) o autor argumenta que as pesquisas exploratórias fornecem elementos que permitem a formulação de hipóteses para estudos subsequentes. Os estudos de caso exploratório usualmente envolvem pesquisa documental, entrevistas não padronizadas e outros tipos de coleta e sistematização de dados in loco. Dentre os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento.

Segundo Yin (2001) quando visamos desenvolver uma pesquisa devemos projetar quatro questões fundamentais para seu desenvolvimento: qual o problema a ser investigado? Por que é relevante estudar tal problema? Que objetivos se pretende alcançar? e Como executar? Em outras palavras a essência de um estudo de caso define estratégia empregada para a investigação de fenômeno contemporâneo, em um contexto real, que permite a explicação de ligações causais de situações únicas. Nessa perspectiva o estudo de caso é sempre bem delimitado, com contornos definidos no desenrolar da pesquisa.

Ainda segundo Yin (2001) os estudos de caso podem ser causais/exploratórios ou descritivos. Os causais/exploratórios tratam-se de um modelo de estudo de caso que, embora não se resume à exploração, permite ao investigador elencar elementos que lhe permitam diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

A priori realizamos consultas bibliográficas que ocorreram durante todas as etapas da pesquisa, visando auxiliar na interpretação dos caminhos e procedimentos metodológicos que foram perseguidos.

A pesquisa mobilizou dados quantitativos e qualitativos. Minayo (2000) considera que os dados quantitativos e qualitativos operam de modo complementar num dado desenho de pesquisa. Esta tendência de integração de métodos e técnicas é considerada como normal e

recomendável nos estudos em vários campos da pesquisa social contemporânea. Assim os dados qualitativos e quantitativos abrangem uma realidade dinâmica, excluindo qualquer dicotomia.

Por ser uma pesquisa exploratória, de tratamento quantitativo e qualitativo o tipo de pesquisa apresenta flexibilidade, tendo em vista nosso interesse a partir do pressuposto que o Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE, forma licenciados numa perspectiva crítica e refletiva para os diversos contextos de sua atuação, sendo no caso dos médicos veterinários, os sujeitos consultados,; o universo amostral retirado destes profissionais que além do exercício da medicina, saúde pública procuram a formação docente.

Num primeiro momento realizamos a busca dos dados secundários, envolvendo pesquisa documental, realizada nos dossiês dos egressos do Curso de LCA, realizando um recorte aos Médicos Veterinários, no período de 2010.1 a 2013.2, existentes no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/UFRPE) conforme autorização da Reitoria da UFRPE (Anexo 2). Para organização desses dados elaboramos um protocolo de campo, com dados sistematizados para cada médico veterinário egresso do LCA, onde constava nome, data de nascimento, ano de ingresso e conclusão, escolas oriundas do Ensino Médico, entre outros. A pesquisa foi autorizada pelo Vice-Reitor da Instituição e realizada no período (25, 26, 29, 30/09/2014 e 01 e 02/10/2014), esses dados foram posteriormente organizados. O conjunto de dados compreendidos entre nome, idade, sexo, ano de ingresso e conclusão do LCA, média geral, instituição formadora no ensino médio, foram organizados em tabelas visando a construção de um perfil.

Num segundo momento utilizamos a entrevista semi-estruturada, que segundo Yin (2001) é uma das técnicas mais importantes para um estudo de caso, tendo em vista seu caráter essencial para obter informações, tanto de forma espontânea como indagadora, assumindo o papel principal de informante, indo além de um mero respondente. Essa técnica também é conhecida por “informantes-chaves” que são considerados fundamentais para o estudo de caso, por sua atuação de contribuição com informações, percepções e sugestões de outras fontes.

As entrevistas foram realizadas com o ex-Coordenador do Curso e protagonista da criação do LCA, bem como, com o atual Coordenador buscando apreender a evolução do citado curso. Foi aplicada ainda a entrevista a um discente escolhido de forma aleatória, seguindo recomendação de Minayo (2001) quando denomina de triangulação, que consiste na combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, apreendida entre variadas técnicas de coleta de dados. Nessa triangulação apreendemos a importância da entrevista do egresso “informante-chave”, que, por apresentar um conteúdo rico que veio a contribuir com a pesquisa, e, fornece dados para fomentar a percepção do egresso diante do Curso de LCA, optamos por anexá-la, na íntegra. (Anexo 7)

Essa etapa ocorreu em dois momentos: em 03 de dezembro de 2014 e 17 de janeiro de 2015, estes foram selecionados a partir de sua experiência na gestão da coordenação do Curso do LCA, e podem ser considerados como os informantes-chaves para que fosse possível compreender mais de perto os resultados de desempenho exibido pelos dados coletados. Estas entrevistas foram realizadas com autorização das pessoas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas seletivas para análise (Apêndice B).

Quanto ao questionário este é utilizado como sistematização das perguntas e unidades das respostas dos grupos entrevistados. Escolhidos por suas características frente ao tema, respeitando-se as categorias pré-determinadas de discentes e docentes do Curso de LCA, os mesmos foram elaborados no período de 16 a 26 de novembro de 2014.

Do grupo de discentes, enviamos os questionários a trinta e quatro sujeitos, médicos veterinários egressos do LCA, composto por vinte e sete perguntas de caráter aberto e fechado. Desse total de sujeitos apenas vinte e um responderam à pesquisa. Para o grupo docente do LCA foi enviado onze questionários via e-mail acompanhado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com Garantia de Anonimato (Apêndice C).

Os questionários foram aplicados na primeira quinzena de dezembro de 2014, in loco, realizados na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária, tendo em vista que parte dos egressos de LCA então inseridos nos cursos de Mestrado e Doutorado. Os demais foram contatados através de e-mail por não terem optado pela Pós-Graduação na área de Medicina Veterinária. Os questionários foram enviados acompanhados de esclarecimento e agradecimento pela participação (Apêndice D).

O retorno dos questionários enviados aos médicos veterinários se deu in loco e via e-mail, num total de vinte e um. Salientamos que do grupo dos docentes do LCA não obtivemos retorno, apesar de insistentes e-mails explicativos referente a pesquisa. Após o recebimento as respostas foram analisadas e interpretadas, quantitativamente e qualitativamente.

Baseado em Minayo (2001) optamos pela aglutinação por questões abordadas pertinentes das perguntas e respostas. Realizamos a criação do corpus, visando apreender uma noção do todo, utilizando a técnica de recorte e colagem, aplicando a aprendizagem concreta. Realizamos a leitura flutuante e transversal, com a apreensão do material pertinente a pesquisa e descarte do excesso. Criamos categorias por códigos “R” de respondentes, visando respeitar o anonimato dos sujeitos, que quantitativamente está relacionado ao número total de questionários respondidos, ou seja, vinte e um. O mesmo tratamento foi utilizado com as entrevistas apreendendo na fala dos informantes-chaves o essencial para atender os questionamentos da pesquisa.

2.2. O contexto da pesquisa

Nosso contexto se reporta a três setores que compõem o organograma da UFRPE. Essa necessidade se apresentou devido ser o local onde se encontravam os sujeitos necessários à construção do olhar para nossa problemática.

Buscando nortear os ambientes onde se desenrolam as respostas dos sujeitos, detalharemos com maior precisão a UFRPE e o Curso de Medicina Veterinária, o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e o Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária.

2.2.1. UFRPE e o Curso de Medicina Veterinária

A Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, historicamente passou por quatro períodos a partir de sua criação, podendo ser definidos como: primeiro período como

Beneditino ou período de Tapera, de 1912 a 1936; Período da Estatização de 1936 a 1956; Período da ordem Federal subordinada ao Ministério da Agricultura, entre os anos de 1956 a 1966 e finalmente, o período de subordinação ao Ministério da Educação de 1966 até os dias atuais.

Desde a fundação da Escola Superior de Agricultura em 1912, até os dias atuais, a Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE vem trabalhando na perspectiva de cumprir com sua missão que vai muito mais além de que formar profissionais para o avanço científico e social do país. A UFRPE tem como missão, trabalhar em prol da sociedade na perspectiva fundamentalmente de formar cidadãos. Seu quadro é composto de três segmentos: Docentes, Técnicos em Educação e Discentes. A UFRPE desenvolve suas atividades voltada para a busca do conhecimento científico nas áreas das Ciências Agrárias, Humanas, Sociais, Biológicas, Exatas e da Terra, tanto para atender a evolução educacional e tecnológica do Estado, como também para suprir as necessidades e anseios da sociedade. A Instituição é sediada no Campus de Dois Irmãos, Bairro do Recife – PE, e tem suas ações estendidas por todo estado de Pernambuco através das unidades acadêmicas: Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI). A UFRPE ainda dispõe de Cinco Campis Avançados: Clínica de Bovinos de Garanhuns (CBG), Estação Experimental Cana de Açúcar de Carpina (EECAC), Estação Experimental de Pequenos Animais de Carpina (EEPAC), Estação de Agricultura Irrigada de Ibimirim (EAI-Ibimirim), Estação de Agricultura Irrigada de Parnamirim (EAIP) e a Estação Ecológica de Tapacurá (EET).

O campus UFRPE, Dois Irmãos, dispõe na área acadêmica de vinte departamentos acadêmicos os quais ancoram os cursos em nível de graduação, sendo quatorze Bacharelados e doze Licenciaturas, ofertados em horários diurno e noturno. Além dos cursos de Educação a Distância (EaD) e Tecnologia, que conta com dois cursos de Bacharelado, sete licenciaturas um mestrado, especialização e curso de capacitação. Conta ainda com os cursos pertencentes ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, que compreende duas licenciaturas em Computação e Pedagogia.

Em relação à constituição da pós-graduação, a UFRPE possui trinta e oito Programas de Pós-graduação - PPG's, em níveis de mestrado e doutorado, totalizando cinquenta e três cursos nas mais diversas áreas do conhecimento. Os Programas de Pós-Graduação da UFRPE visam formar profissionais para o exercício da docência, da pesquisa e da atividade autônoma, em alto nível, bem como fomentar a pesquisa e a produção de novos conhecimentos, visando atender aos anseios da sociedade e, assim, contribuir para o desenvolvimento de Pernambuco, da Região Nordeste e do País.

Quanto a sua infraestrutura a universidade dispõe de uma Reitoria, Vice-Reitoria, e seis Pró-Reitorias, cada uma dessas são responsáveis pela coordenação de atividades específicas de funcionamento universitário na UFRPE, além das Assessorias, Coordenações e Comissões.

Com relação à estrutura acadêmica a instituição possui vinte Departamentos acadêmicos os quais ancoram seus cursos em suas áreas específicas. Trataremos posteriormente mais detalhadamente dois departamentos, o Departamento de Medicina Veterinária e o Departamento de Educação, por serem nosso foco de trabalho.

Na esfera administrativa possui cinco órgãos: Assessorias, comissões, Conselhos Superiores, além dos órgãos suplementares: Gerencia de Gestão de Finanças, DRCA Departamento de Logísticas e Serviços (DELOGS) e Superintendência de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (SUGEP).

Toda essa estrutura se comunica entre si e com a sociedade em nível regional, nacional e internacional, possibilitando a essa instituição de Ensino Superior dialogar com o mundo através do conhecimento científico e conhecimento informal, numa perspectiva humanista cumprindo com sua responsabilidade social que é formar cidadãos críticos para interagir com o mundo em seus diversos contextos.

Inserido nesse contexto acadêmico o Curso de Medicina Veterinária da UFRPE objetiva a formação de profissionais para atuarem nas áreas de Clínica Médica e Cirurgia de animais domésticos e silvestres. O campo de atuação do Veterinário envolve as áreas de comércio e produção de produtos de origem animal, inspeção, matadouros e frigoríficos, além de perícias, exames e saúde dos animais inscritos em competições desportivas e exposições. Os setores ligados a pecuária, preparação e fiscalização de alimentos para animais também fazem parte das atividades desse profissional. As atividades práticas desses discentes são realizadas no Hospital Veterinário da UFRPE, em Dois Irmãos e no Campus Avançado da Clínica de Bovinos de Garanhuns. Anualmente oferta cem vagas em dois períodos diurnos (manhã e tarde), com ingresso de cinquenta candidatos por semestre. A duração do curso são onze semestres, em regime de seriado, totalizando 4.170 de carga horária/aula.

O Médico Veterinário tem a seu dispor uma ampla área de atuação, podendo exercer suas atividades em empresas privadas, públicas ou autônomo. Pode também atuar na área de fiscalização de saúde pública e animal, clínica médica e cirúrgica, hospitais veterinários, zoológicos, laboratórios de medicamentos e vacinas, cooperativas, organizações não governamentais (ONGs), fazendas, indústrias de alimentos e tantos outros pertinentes a sua área. Para que o curso tenha as devidas condições de funcionamento, encontra-se ancorado no Departamento de Medicina Veterinária que dispõe de infraestrutura física e recursos humanos como suporte para sua realização.

No entanto esse profissional só poderá atuar na docência em nível de educação básica e profissional mediante a realização do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Para ingresso na carreira docente para a educação em nível superior é exigido que o médico veterinário possua a titulação de Mestrado e Doutorado.

2.2.2. O Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRPE

Não se pode falar no ensino agrícola sem mencionar instituições como Aprendizados Agrícolas e Patronatos Agrícolas. No Brasil essas instituições tiveram início em 1918, também denominadas de escola fazenda, criadas sob a responsabilidade do governo federal e subordinadas ao Ministério da Agricultura, através do Decreto lei de 12.893, de 20 de fevereiro de 1918, vale salientar que esse tipo de ensino esteve voltado para ensino primário e profissional, estas instituições eram também de cunho corretivo e disciplinar e visavam agrupar crianças pobres, órfão e filhos de agricultores com poucas posses, orientando-os para uma preparação de modo a formar verdadeiros agricultores.

Ressaltamos que os patronatos agrícolas foram criados para atender aos interesses da classe ruralista em âmbito nacional conforme é explicitado no texto do decreto acima citado “*Considerando mais, que é dever do governo contribuir para aumentar a população rural e formar o verdadeiro agricultor brasileiro, aproveitando treinamento como fator de riquezas e elemento nacional*” (MA, 1918)

O trabalho era apontado como um caminho capaz de corrigir as crianças e atender as demandas de uma elite que carecia de força de trabalho. Nessa perspectiva, dois problemas seriam solucionados, a questão social do menor abandonado, bem como conter a migração dos agricultores para as cidades. Esses patronatos também estavam relacionados a um projeto de Brasil moderno, voltado à ideologia do trabalho direcionado à juventude pobre, visando à formação de trabalhadores disciplinados.

Em relação aos Aprendizados Agrícolas estes tinham como objetivo expandir os princípios básicos do ensino baseados em poder, material e simbólico, da classe dominante sobre o trabalhador rural, difundindo a noção de progresso como um conceito natural subordinado, opondo a agricultura “moderna” com a “arcaica”. (Mendonça, 2006) “*Os aprendizados mantinham seus internos numa mobilidade própria a viveiros de mão-de-obra, onde fazendeiros da vizinhança recrutavam gratuitamente, trabalhadores para tarefas sazonais*” (MENDONÇA, 1999, p. 92)

Essa percepção é compartilhada por Siqueira (1987) que afirma

(...) o ensino agrícola cumpria algumas funções importantes, como a de fornecer mão-de-obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; a de aumentar a oferta de gêneros de alimentação básica; a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como um meio correccional para seus alunos internos, que executavam serviços no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta (SIQUEIRA, 1987, p. 29).

Em Pernambuco não foi diferente, no ano de 1923, através do Decreto 16.105, de 21 de julho teve início o ensino agrícola, com a criação do primeiro patronato agrícola de Tamandaré/PE, em 21/07/1924 e inaugurado em 05/11/1924 no município de Rio Formoso, até o ano de 1941, este denominado de “Patronato Dr. Antonio João Coimbra”, durante sua existência teve diferentes denominações: Aprendizado Agrícola João Coimbra (nome sob o qual a instituição foi transferida para sua atual localização, no município de Barreiros), Escola Agrícola João Coimbra, Escola Agrotécnica João Coimbra, Colégio Agrícola João Coimbra e Escola Agrotécnica Federal de Barreiros (EAFB). Em 1979, a então EAFB passou a ficar vinculada à Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico, mais tarde chamada de Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Em 2008, a EAFB deixou de existir para formar, juntamente com outras escolas Agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica pernambucanos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Além do campus de Barreiros, o IFPE tem outros oito campi espalhados por diferentes cidades do estado: Afogados da Ingazeira, Belo Jardim, Caruaru, Vitória de Santo Antão, Ipojuca, Recife, Pesqueira e Garanhuns.

Ressaltamos que o atual IFPE de Vitória de Santo Antão_ PE, foi criado em 1954, com o nome de Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, pela então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. No ano de 1962, a Instituição passou a se chamar Colégio de Economia Doméstica Rural, cuja

finalidade era ministrar cursos agrícolas de 1º e 2º ciclos, bem como cursos de aperfeiçoamento. Em 1967, o colégio passou por novas mudanças, sendo incorporado à Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, do Ministério da Educação e Cultura. Neste momento houve, também, reformulação da filosofia do ensino agrícola com a implantação da metodologia do Sistema Escola-Fazenda, que se baseia no princípio “Aprender a Fazer e Fazer para Aprender”.

Segundo Tavares (2015), salienta que a seleção para ingresso nesses patronatos, eram realizadas através chefes de polícia local com a intenção de tirar os desvalidos e pobres das ruas e preparar mão de obra barata para os latifundiários.

Para Tavares (2015), *“Esses patronatos se transformaram em escolas Agrotecnicas, todas ligadas ao Ministério da Agricultura e este defendia um programa único para todo Brasil”*.

No entanto o LCA da UFRPE ocorreu em 19 de novembro de 1965, quando a instituição firmou convênio com a SUDENE e o Ministério da Agricultura para a criação do Centro Regional de Educação Técnico-Agrícola (CRETA), abraçando o ensino agrícola voltado para o estado de Pernambuco. Com a reestruturação da UFRPE em 1969, o CRETA foi institucionalizado com a denominação de Centro de Formação e Treinamento de Professores Agrícolas (CFTPA).

Em 1975, com uma nova reestruturação organizacional, foi criado o Departamento de Educação, que assumiu e deu continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido pelos mencionados Centros. Das instituições federais presente no estado de Pernambuco, apenas a UFRPE criou o primeiro Curso de Formação Pedagógica para Licenciatura em Ciências Agrícolas, planejado com base na Resolução 09/69 e Parecer 111/71, do Conselho Federal de Educação.

Esse curso, durante a primeira etapa de funcionamento, em 1971, foi oferecido em convênio com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e teve por objetivo habilitar professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrotécnicas da região nordeste. Posteriormente, foi adaptado à Portaria 432/71, do Ministério da Educação, que consagrou a formação de Professores Agrícolas em regime de cursos intensivos e emergenciais, denominados de Esquemas I e II. Entre 1971 a 1982, a UFRPE, em convênio com inúmeros órgãos como Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação nos Municípios (PRODEM), Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), Comercio de Produtos Agrícolas (COAGRI), habilitou 191 professores agrícolas em exercício nas Escolas Agrícolas de diversas regiões do país, tendo realizado dez cursos para profissionais diplomados na área das Ciências Agrárias (Esquema I).

A modalidade do Esquema II foi dirigida para Técnicos Agrícolas, num total de dois cursos, habilitando vinte e oito técnicos, em um currículo constituído de disciplinas básicas, técnicas e pedagógicas. Paralelamente a UFRPE juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco habilitou professores para o ensino agrícola em nível fundamental.

Em 1972 a UFRPE apresentou ao Conselho Federal de Educação o projeto do Curso de Graduação Regular de Licenciatura em Ciências Agrícolas, autorizado pelo referido Conselho em seu parecer número 320/72, tendo seu funcionamento até 1976, ano em que foi

extinto pela UFRPE. Na oportunidade, os alunos, em número de duzentos e vinte, foram transferidos para o Curso de Agronomia.

Os alunos da Licenciatura, ao cursarem as disciplinas básicas e técnicas do Curso de Agronomia perceberam que faltava muito pouco para completar a formação técnica necessária à obtenção do diploma de Engenheiro Agrônomo, ressaltando que a Licenciatura se caracterizava pela parte pedagógica como diferencial. No entendimento dos alunos, à época, foram realizados estudos e a maioria deles ingressou com solicitação para que a Licenciatura fosse opcional para aqueles que demonstrassem interesse e aptidão para o magistério. Coincidentemente, o próprio projeto do Curso apresentado ao Conselho Federal já previa essa possibilidade alternativa de formação de professores agrícolas.

Duas tentativas de aprovação dessa modalidade opcional foram apresentadas pela Coordenadoria do Curso de Licenciatura ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE nos anos de 1976 e 1979, mas apenas em 1983 foi aprovada a proposta.

Alguns fatos significativos levaram à compreensão da adequação da Licenciatura opcional para profissionais da área agrícola. O primeiro fator foi a criação a partir de 1972, dos Cursos de Engenharia de Pesca e Engenharia Florestal. O segundo fator verificado seria o vestibular de Licenciatura, fortemente orientado para Agronomia, onde as ciências exatas se tornavam um obstáculo para o profissional de Medicina Veterinária, com vocação para o magistério. Paradoxalmente, o Esquema I possibilitava, sem exame vestibular, o ingresso do Médico Veterinário no Curso de Licenciatura. Despertava-se, assim, a necessidade de uma Licenciatura que atendesse todos os ramos das Ciências Agrárias, possibilitando uma maior diversificação para se expandir o ensino agrícola na rede escolar de ensino fundamental e médio. Por outro lado, não se poderia conceber uma Licenciatura regular como curso isolado que pudesse contemplar em seu currículo a riqueza de conteúdos de todos os cursos da área das Ciências Agrárias.

O terceiro fato significativo foi que os Colégios Agrícolas ou Escolas Agrícolas, como alguns eram denominados, continuavam a contratar Agrônomos, Veterinários e Técnicos Agrícolas como professores e a legislação obrigava-os a obter a Licenciatura, forçando os órgãos interessados a procurarem a UFRPE para, em Convênio, habilitar esses profissionais. Daí, ao invés de emergenciais, os cursos Esquema I e II tornaram-se rotina e praticamente permanentes, exigindo verbas para manutenção de alunos, transporte, pagamento de professores e demais custos necessários a cursos dessa natureza.

Assim a UFRPE adquiriu significativa familiarização com os problemas das Escolas Agrícolas, habilitando professores de todos os Estados do Norte e Nordeste, além de outras Unidades Federativas no país, notadamente Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Brasília e Rio Grande do Sul.

O quarto fator relevante foi a experiência bem sucedida com agrônomos e veterinários que cursavam a parte pedagógica e se habilitavam para o magistério, comprovando que esses profissionais poderiam exercer a contento a função de professor de Ensino Agrícola, em disciplinas da área de agropecuária que caracterizavam seus cursos.

Outra experiência bastante significativa foi a criação do Curso de Formação de Professores, como Graduação Plena, visando atender as necessidades das Secretarias de Educação Estaduais, contando com 2.655 horas, formadas por disciplinas básicas, técnicas e pedagógica, através de Convênio entre a UFRPE e a CENAFOR. O curso contou com as diretrizes da Resolução 003/77 do Conselho Federal de Educação, reconhecido pelo Parecer

18/82 como Licenciatura Plena denominada de “Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Curriculum de Ensino de 2º Grau” e, posteriormente, autorizado pela Portaria Ministerial 097/82.

De acordo com a Portaria Ministerial 396/77 e a Resolução nº 77/82 do CFE que tornou opcional a formação de professores para o ensino profissionalizante pela via da Licenciatura Plena, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE regulamentou, em sua Resolução 117/83, dentre outras providências, o ingresso no Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas.

Nesse novo contexto a forma o processo seletivo para ingresso ocorre através de Edital, onde podem se candidatar estudantes dos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca e Engenharia Agrícola e Ambiental da UFRPE, desde que estejam matriculados a partir do 4º período nos cursos supracitados. Bem como portadores de diploma dos mesmos cursos, outorgados por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação do Brasil. O LCA é ofertado no período noturno, disponibilizando quarenta vagas semestrais livres contemplando os cursos das ciências agrárias. No recorte da pesquisa apreendemos que os candidatos provêm, em sua maioria, dos cursos de Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária. O processo seletivo conta com três etapas, inscrição, entrevistas e análise curricular, de acordo com Requerimento de Inscrição. (Anexo 4) Segundo entrevista de Tavares (2015) há uma preocupação com a baixa procura pelo LCA, se fazendo necessário a prorrogação do período de inscrição.

O Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias tem a duração de três anos e objetiva formar educadores que contribuam com suas práticas pedagógicas, ampliando conhecimentos numa perspectiva reflexiva e compromissada, integrando os conhecimentos à realidade, possibilitando uma convivência sustentável do homem com a natureza, nos cursos da educação Profissional, Tecnológica e educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência da promulgação da nova LDB intensificou-se o debate referente a formação de educadores sobre vários aspectos, como a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, funções precípuas das IFES, e as questões epistemológicas relacionadas as novas diretrizes e princípios éticos e científicos.

Considerando que vivemos numa época de transformações importantes no mundo do trabalho em decorrência do progresso científico e tecnológico, essas requerem ao mesmo tempo mudanças curriculares no sentido de formar profissionais para a área de educação preparados para atender as exigências da competitividade dessa nova ordem. No entanto, agregados a esses novos paradigmas, não se permite que se perca o foco na formação integral do cidadão.

Diante da nova temática de educadores, objeto de consideração da LDB, incluso nos artigos 13, 61, 62, 63 e 87 ensejou-se uma série de pareceres onde pudesse classificá-los como gerais: os que apresentam análises e normas para todos os cursos de licenciatura (destaca-se os pareceres 009 e 021 ambos de 2001 e as resoluções 001 e 002 de 2002) e os específicos que trazem análises e normas particulares para cada curso de licenciatura.

De forma a atender as demandas constantes nas definições gerais do Conselho Nacional de Educação, Resoluções 01 e 02/2002, se fez necessário a reestruturação do Projeto Político Pedagógico em 2004, no entanto salientamos a singularidade do referido LCA, voltado predominantemente para a Educação Profissional com ênfase para a Educação Profissional do Campo, conforme explicita “é um curso que forma professores

predominantemente para a atuação na Educação Profissional (Agropecuária) e educação de jovens e adultos, modalidade para cuja formação de professores não há até o presente, uma diretriz específica no Conselho Nacional de Educação (CNE). (PPP, 2004).

Sendo então encaminhada a Proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) do LCA ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRPE, sendo aprovado através da Resolução nº 102/2004, posteriormente homologado pela Resolução nº 100/2004, do Conselho Universitário. (Anexos 5 e 6)

A nova conformação do PPP engloba mudanças significativas buscando formar recursos humanos qualificados em todos os níveis, trabalhando com as demandas do desenvolvimento tecnológico nos diversos ecossistemas do país, em conformidade aos novos desafios da contemporaneidade. Nesse modelo o ser humano se insere fortemente na criatividade e inovação na educação agrícola como estratégia para atender aos requisitos no mundo do trabalho.

Para os docentes inseridos no curso de LCA se apresenta como desafio a formação de educadores que contribuam com práticas sustentáveis entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva visam formar profissionais capazes para atuar no ensino fundamental, médio e educação profissional de jovens e adultos inseridos nas áreas rurais, bem como exercer atividades de assessoria em projetos, mediando e gestando fortemente pautados no desenvolvimento local e ambiental, atendendo a modernização.

O LCA busca formar profissionais que atendam ao objetivo principal de sua atuação, através de uma metodologia que valoriza seu campo de trabalho, com uma educação voltada para o meio rural, que visa a criação de uma sociedade capaz de articular modelos socioeconômicos sustentável de desenvolvimento, pautado em qualificação, quebrando paradigmas de conformismo nas relações sociais.

Essa nova realidade apresenta desafios para os docentes que atuam no LCA em relação a necessidade de conscientização das áreas rurais sobre sua importância na participação do desenvolvimento local e global, conforme explicita o PPP “não temos até hoje, uma estância de reflexão, elaboração e orientação quanto ao que deve ser a educação no meio rural”. E ainda “reconhecemos como insuficiente em termos de quantitativo e consideramos como desafiante aperfeiçoar e construir estratégias que visem à mudança no ambiente educacional no meio rural” (PPP 2004).

Outra questão que se insere de extrema importância diz respeito a quantidade insuficiente de Escolas Agrotécnicas, Colégio Agrícolas e Escolas Rurais que atendam esse público em seu local de origem. Por outro lado, as instituições existentes não constroem ainda uma conscientização dos alunos no sentido de abraçar as redes históricas, econômicas e sociais, ou seja, não alcançam as mudanças ocorridas em uma sociedade globalizada.

O LCA enquanto projeto compreende promover a qualificação educacional do público originário da pequena produção ou da agricultura familiar no contexto rural, associado a projetos governamentais e não governamentais. E, nessa perspectiva, direcionam significativamente a atuação de seus egressos nos espaços agrícolas e na formação do homem rural, “formando técnicos agrícolas com um perfil que contribua para melhorar a formação deste profissional diante dessas novas tecnologias e técnicas, levando o conhecimento e a conscientização ambiental para as propriedades rurais” (PPP, 2004).

O egresso oriundo do LCA deve possuir conscientização do seu papel docente extra sala de aula, contribuindo no contexto ao qual se insere com a responsabilidade de fornecer ao público rural condições para construir um novo conceito de desenvolvimento pautado em tecnologias. O PPP do LCA visa formar egressos em conformidade com as novas exigências do mercado de trabalho desse profissional, que deve se opor ao padrão de artesanato, onde o mestre da oficina-escola se apresentava como modelo exclusivo para seus alunos. Assim

“Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental” MACHADO, 2008, p. 15

E caminhando nessa perspectiva o curso de LCA visa atender as exigências contidas nas Resoluções 01 e 02/2002 do CNE, que regulamenta os cursos de licenciaturas em geral, proporcionando uma qualificação para os profissionais das ciências agrárias, assumindo características peculiares a essas formações, diante da inexistência de legislação específica para agrárias. A Formação de Professores voltada para o ensino profissionalizante agrícola e industrial estava contida nas Leis Orgânicas voltadas para os Cursos Técnicos, baseada na concepção de que um curso técnico bastaria para formar os professores para a modalidade técnico-profissionalizante. A LDB de 1961 passou a formação de professores para o ensino técnico para a responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Educação Técnica em nível superior. Com a Lei 5692/1971 se ampliam as Licenciaturas em diversas áreas, sendo revogada pelo CNE com a criação da Resolução nº 2/1997, criando os Cursos de Formação Específica para os professores de disciplinas profissionalizantes, tal como o Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e outras como a da UFPB (Teixeira, 2016). De acordo com seus Artigos 7 e 14, é concedido flexibilização no sentido de que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores necessários a sua atuação, envolvidos nas diferentes áreas de “conhecimento, autonomia intelectual e profissional” (PPP, 2004, p 20)

Visando contemplar adequação às Resoluções o PPP foi construído visando contemplar três aspectos importantes inserindo-o na viabilidade legal: (i) A execução das práticas desde o começo do curso; (ii) A carga horária mínimo total exigida do curso deverá atender todas as exigências contidas na Resolução 02/2002; (iii) Tempo de duração mínima de três anos (PPP, 2004. p. 22) (Anexo 7).

Essas adequações permitem que os alunos ingressos a partir do 5º período de seu curso de origem, tenham suas práticas pedagógicas elaboradas numa concepção interdisciplinar, contemplando as disciplinas oriundas do núcleo profissionalizante com o tratamento pedagógico do LCA. Ou seja, nesta prática de Ensino, que se repete em cada semestre, resgata com o aluno conteúdos que se identificam com a prática pedagógica visando uma adequação ao seu futuro desempenho profissional.

Em outra perspectiva o tratamento ofertado aos que ingressam no curso como portadores de diploma, as disciplinas recuperaram dentro do espírito acadêmico de aproveitamento de estudos, o resgate necessário deste profissional, que, já formado, terá uma maturidade e identidade profissional mais alicerçada.

O PPP faz ainda alusão a Resolução 04/49 do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Profissional de Nível Técnico, em seu artigo Art. 17 que afirma “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviços, em cursos de licenciatura ou programas especiais”. Nessa perspectiva se admite uma diversidade nos esquemas de formação docente para a educação profissional. Essas construções deixam claro que o PPP avança de forma a atender o modelo atual de uma demanda específica com o suporte e autonomia que é conferida a IFES que o abriga, apoiando-se na diversidade e peculiaridade de sua proposta formativa.

O LCA encontra-se pautado no tripé do Ensino, Pesquisa e Extensão. No que se refere a pesquisa o curso entende como essencial esse suporte às atividades de ensino e extensão, onde se estabelecem linhas de pesquisa básicas, que possibilitam aprofundar aspectos pertinentes a educação agrícola. Essas linhas, por sua vez, aportam a inspiração da criação de um centro de referência em Educação Agrícola na UFRPE. Atendendo a LDB e aos planos curriculares nacionais o LCA definiu três linhas de pesquisas na área de educação agrícola de forma que possam ser ampliadas à medida em que os trabalhos forem produzidos: Educação e Trabalho na Sociedade Agrícola; Didática e Metodologia do Ensino Agrícola e Desenvolvimento Local, Associativismo e Gestão na Sociedade Agrícola.

Quanto as ações de extensão foram adotados o conceito e o objetivo definidos pela Comissão de Extensão Universitária da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e o Departamento de Política de Ensino Superior (DePES), o qual estabelece como sendo “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a ação transformadora entre Universidade e a sociedade” (MEC/Sesu/DePES apud PPP 2004).

Como exemplo de articulação com a sociedade o PPP destaca a educação não formal como imprescindível na formação do licenciado, através de projetos de profissionalização, gestão, treinamentos e capacitações em entidades e organizações sociais. O treinamento de professores para a prática pedagógica em consonância com o mundo do trabalho agrícola configura-se um espaço para a atuação do licenciado.

A assimilação dessas demandas é um elo que entre a pesquisa e ensino constitui uma prática diante dessa realidade e oportuniza reflexões que gera novos conhecimentos. Entende-se, portanto, que a extensão é o elo mais forte entre a universidade e a sociedade, sendo a partir dela que as pesquisas são realizadas subsidiando a qualidade do ensino e sua relação com o mundo (PPP, 2004).

As Ementas das disciplinas são estruturadas e tem as práticas como eixo de formação, ou seja, direcionada às áreas profissionais do curso de origem, às disciplinas pedagógicas de formação humanista e à vivência escolar através dos estágios, com bibliografias que contemplam o perfil do LCA, construindo uma visão da realidade educacional e busca compreender as relações entre a escola e os sistemas educacionais e o social macro. Norteada pela área específica de conhecimento e as relações dentro do universo da escola, as ementas visam focar as questões micro da aprendizagem e de conceitos específicos. As disciplinas teóricas caminham em consonância com as práticas e são planejadas de modo a intensificar as relações teoria-prática, sempre respeitando os contextos, seja na escola ou nos demais ambientes educativos.

No que se refere a matriz curricular do Curso encontra-se alicerçado em seis princípios assim construídos:

- Articulação dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional;
- Interação, comunicação e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- Disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- Articulação entre a formação comum e específica;
- Articulação dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- Articulação entre a teoria e a prática.

A matriz curricular comporta em seus componentes formativos disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas, tais como:

- a) Formação pedagógica, Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação;
- b) Introdução a Psicologia Educacional;
- c) Educação Agrícola e Sociedade Rural;
- d) Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira;
- e) Psicologia da Aprendizagem;
- f) Estrutura e Funcionamento do Ensino Agrícola;
- g) Didática;
- h) Gestão de Unidades Educativas;
- i) Metodologia do Ensino Agrícola.

As disciplinas específicas compreendem aquelas ofertadas pelas ciências agrárias da UFRPE, as quais devem ser integralizadas a partir do primeiro semestre do curso de LCA, onde totalizará carga horária de 1.185 horas, de forma a alcançar o perfil definido no PPP, que tem o total de 2.835 horas. Nos semestres consecutivos, esta matriz curricular do discente poderá ser revista ou mantida, constituindo-se um instrumento de planejamento do aluno e do curso na gestão do processo formativo.

Salientando que o reconhecimento dos conhecimentos disciplinares se processa na forma da Lei, seguindo as normas existentes na LDB, no entanto, a orientação específica da matriz curricular direcionada ao aluno é um dos elementos mais fortes da oferta do curso. Destacamos que essas orientações específicas estão inseridas no PPP, como fica claro “as atividades de formação de professor exige uma ação pedagógica integrada e articulada com os conteúdos ministrados, assim, as práticas de ensino têm o objetivo de sistematizar e articular conteúdos em cada semestre” (PPP, 2004, p 28).

Com base nas duas formações específicas, a Produção Animal e Produção Vegetal, a matriz curricular foi construída visando atender as disciplinas oriundas dos cursos das ciências agrárias, somando-se a elas as de formação pedagógicas do LCA (PPP, 2004). As práticas de Ensino estão contempladas na seguinte ordem:

- Prática de Ensino: Metodologia Participativa - 45 horas
- Prática de Ensino: Planejamento – 60 horas
- Prática de Ensino: Gestão 75 horas

- Prática de Ensino: Sistema de Produção Agropecuária – 75 horas
- Prática de Ensino: Produção Animal e Agropecuária I - 75 horas e Produção Vegetal e Agroindústria I - 75 horas.
- Prática de Ensino: Produção Animal e Agroindústria II - 75 hora e Produção Vegetal e Agroindústria II - 75 horas.
- Estágios Curricular I (90 horas), II (105 horas) e III (210 horas)

Conforme citado anteriormente, o curso de LCA possui carga horária total de 2.835 horas, distribuídas em disciplinas Obrigatórias e Optativas, assim construída:

- Formação Profissional Específica (disciplinas da UFRPE) – 1.185 h
- Formação Profissional Pedagógica – (disciplinas da LCA) – 630 h
- Prática de Ensino – 405 h
- Estágio Curricular – 405 h
- Atividades complementares – 210 h

Esclarecemos que como Atividades Complementares estão inseridos os seminários, simpósios, congressos, conferências e a Semana de Culminância, voltados ao mundo do trabalho do educador e ao desenvolvimento sustentável de sua formação.

A “Semana de Culminância” compreende uma atividade que contempla a grade curricular e ocorre ao final de cada semestre. A culminância deve englobar os temas abordados em sala de aula, a vivência no campo e atividades da educação não formal, apresentados de forma lúdica com a participação dos licenciados de todos os períodos.

O LCA é ancorado no Departamento de Educação (DE) da UFRPE utilizando sua infraestrutura para a realização das atividades acadêmicas, que disponibilizam seis salas de aulas, uma sala de seminário, um laboratório de informática, sala da coordenação e espaço para estudo coletivo.

O corpo docente do LCA é composto por dezesseis professores efetivos, possuindo titulação de Doutorado e oriundos do Departamento de Educação e do Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH). O Colegiado de Coordenação Didática (CCD) é composto por vinte e dois membros, sendo um como Presidente, que ocupa a função de Coordenador do LCA, seu Vice Coordenador, que assume a função de Substituto Eventual, doze docentes do curso de LCA e doze membros discentes, sendo seis na categoria de titulares e seis como suplentes. Os membros discentes titulares e suplentes são oriundos dos cursos de Agronomia, Veterinária, Zootecnia, Engenharia de Pesca, Engenharia Florestal e Engenharia Agrícola.

A formação do LCA tem como obrigatoriedade a realização de três estágios, que consistem em: Estágio I – Laboratório em sala de aula, diagnóstico da escola e relatório parcial, com especificidade em Estrutura e Funcionamento do Ensino Agrícola, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento, Educação Agrícola e Sociedade Rural e como prática de ensino conta com Metodologias Participativas, Planejamento e Gestão, com carga horária de 90 h. O Estágio II tem como pré-requisito a Didática, Prática de Ensino de Sistema de Produção Agropecuária, com 105 h e o Estágio III com Estágio Curricular II, Prática de Ensino: Produção Animal II e Agroindústria ou Produção Vegetal I, com 210 h, perfazendo um total de 405 horas. Os estágios curriculares supervisionados de ensino são

iniciados a partir da segunda metade do curso e realizado no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), Instituto Federal de Pernambuco no campus de Vitória de Santo Antão e Barreiros.

No período de recorte da nossa pesquisa compreendida entre 2010.1 a 2013.2, foram contabilizados trinta e quatro médicos veterinários que cursaram o LCA.

2.2.3. O Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária

O Curso de Mestrado em Medicina Veterinária foi criado em 1978 e credenciado em 26 de dezembro de 1994, com aprovação do projeto do Curso de Doutorado em Ciência Veterinária em 1999, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária – PPGCV, através da Resolução 19/99, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e Resolução 14/99, do Conselho Universitário (Mestrado e Doutorado), que instituiu, pioneiramente, o Doutorado em Veterinária na Região Nordeste, o qual está classificado com conceito 5, na avaliação mais recente da CAPES. (Resoluções UFRPE-CEPE N. 14 e 19/1999 e 19/99).

O Programa visa capacitar, em uma concepção pedagógica interdisciplinar, profissionais em Ciência Veterinária para o exercício, em alto nível, da docência, da pesquisa e da atividade autônoma, bem como fomentar a pesquisa e a produção de novos conhecimentos em Ciência Veterinária.

O programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária, recebe alunos oriundos dos Cursos de graduação em Medicina Veterinária, Biologia e Zootecnia da UFRPE demais instituições públicas e privadas, além de estrangeiros. O ingresso é realizado anualmente através de Edital Público da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRPE, o qual estabelece os requisitos e etapas da seleção, além do Edital cada Programa elabora suas Normas Complementares para o referido curso de Mestrado e Doutorado.

Em 2015 o PPGCV conta com quarenta discentes regularmente matriculados no curso de mestrado e noventa e três no curso de doutorado, totalizando cento e trinta e três discentes. Seu corpo docente é formado por vinte e seis professores, com titulação de doutorado, atendendo às linhas de pesquisa Clínica Médica e Cirúrgica, Reprodução Animal e Doenças Parasitárias. E conta com um técnico administrativo cedido do Departamento de Medicina Veterinária.

O Programa mantém intercâmbio com outras Instituições como Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Instituto de Pesquisa Agronômica (IPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária (EMEPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e outras. Também mantém intercâmbio com Instituições internacionais, com o Texas A&M University, Louisiana State University, Rutgers, entre outras, possibilitando entre outras coisas, a formação de parte do doutorado no exterior para os nossos discentes. Continuamente buscam-se iniciativas tentando ampliar os intercâmbios nacional e internacional, visando uma melhoria na qualidade das pesquisas, bem como o envio de doutorandos para realização de doutorado sanduíche fora do País.

CAPITULO III - DISCUTINDO OS DADOS

Neste capítulo tratamos dos novos modelos de formação na profissão que tem a arte de ensinar. Em tempos de globalização, de novos processos de produção de conhecimentos e novas instituições, cabe trazer as particularidades segundo o olhar dos egressos do LCA, e aquelas que se espera e o que de fato contribuiu para a formação docente em associação com as percepções do ex-coordenador e coordenador.

Iniciamos essa análise no sentido de apresentarmos um conjunto de dados que expressam as informações fornecidas pelos respondentes segundo identificação de caráter pessoal, idade, sexo, estado civil, endereço, instituição de realização do ensino médio, estudantes cotistas ou não, portadores de necessidades especiais, ano de ingresso e conclusão e média geral obtida no curso de LCA da UFRPE (Apêndice E). Esses dados foram obtidos através de pesquisa documental realizadas no Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, da UFRPE e foram utilizados com intento de compreender o relato de experiências resgatadas por meio da aplicação de vinte e um questionários aos egressos do LCA, no período de 2010.1 a 2013.2, interligada com uma sucinta biografia de cada um do universo amostral. É importante lembrar que, visando manter o anonimato dos entrevistados criamos o código R significando “Respondente” acompanhado da numeração de ordem.

Foi possível perceber que o perfil é predominantemente feminino, compreendendo dezesseis sujeitos. Tendo como estado civil, apreendemos que dezesseis são solteiros e cinco são casados. Quanto à paternidade, apenas seis possuem filhos.

Como dados secundários, apreendemos que a idade desses profissionais se situa, em sua maioria, jovens entre vinte e trinta anos. Os profissionais são predominantemente de área urbana e oriundas de escolas privadas. Desse total dezessete realizaram o Ensino Médio, três cursaram o Ensino Técnico e apenas um obteve o certificado através de Curso Supletivo (atualmente denominada Educação de Jovens e Adultos). Identificamos ainda que dos que ingressaram no LCA em 2010.1 todos concluíram em 2013.2, ou seja, cumpriram o tempo regular do Curso.

Em relação aos estudantes de cotas e de necessidades especiais não visualizamos nenhum egresso, haja vista que estas foram incorporadas como ações afirmativas após 2010 na maior parte das IFES. No que se refere à média geral obtida no Curso pelos trinta e quatro egressos pesquisados, esta contemplou as exigências do Ministério da Educação e Cultura – MEC, órgão que orienta as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) do país. Entretanto um dado nos chamou a atenção em relação a um dos egressos, onde identificamos que sua formação no ensino médio ocorreu através de curso Supletivo, apresentando como média geral (CR acumulado - coeficiente de rendimento) de 6,53 no LCA. Isso vem demonstrar que a ausência de um ensino e aprendizado sólido na formação do educando do ensino médio irá refletir no seu desempenho universitário.

Esse perfil vem de encontro com teóricos que definem o perfil socioeconômico das licenciaturas em geral, como aluno de classe média baixa ou de classe trabalhadora, conforme fica explícito

“o perfil dos docentes latino americano é do sexo feminino, tende a ser mais jovens do que nos países desenvolvidos, provem, em geral, de setores e famílias com menor

capital cultural e econômico, e seu salário contribui com porção significativa da renda familiar” (GATTI (2011) apud VAILLANT (2006), p. 17-18)

O perfil dos discentes do LCA da UFRPE no nosso recorte, se contrapõe ao perfil citado por esses teóricos, uma vez que são oriundos do bacharelado em medicina veterinária, de classe média e classe média alta que provêm de famílias com pais latifundiários (grandes proprietários de terras), profissionais liberais e até mesmo docentes. Este fato pode apontar a para um perfil mais eclético para a formação de professores do ensino agrícola.

3.1. Fatores institucionais e não institucionais como motivação para o LCA

Agregamos neste item as perguntas 4 e 5 por se tratarem do mesmo tema. Na questão 4 perguntamos “*Quais os fatores institucionais (da Universidade) que motivaram seu ingresso no LCA?*”, apresentando 6 opções de resposta: 1. Modalidade da oferta; 2. Forma de ingresso; 3. Turno de oferta; 4. Gratuidade; 5. Incentivos (Bolsa do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência - PIBID); 6. Horários e 7. Outros.

Observamos que dezesseis respondentes apontaram a opção 1 (Modalidade da oferta), indicando a formatação no que diz respeito aos horários flexíveis, não havendo incompatibilidade com outras atividades que o mesmo esteja realizando, ou seja, realização da graduação das agrárias ou até mesmo a pós-graduação, bem como, com atividades profissionais. Essa modalidade diz respeito ainda ao que o LCA apresenta como proposta, visando formar e qualificar o discente das Ciências Agrárias, para atuar no exercício da docência, bem como em suas diversas áreas de competência que tem no ensino agrícola um foco maior na formação de professores em Educação profissional e Tecnológica.

Desse total ainda se destaca nove sujeitos que apontaram a opção 2 (forma de ingresso), sem a necessidade de realização de vestibular, ocorrendo por meio de Edital específico, cuja exigência destaca-se a expectativa em relação aos fatores motivacionais do candidato para ingresso no LCA. Para o Coordenador atual essa forma de seleção pode aparentar, na percepção do candidato, como facilitador do ingresso, no entanto se apresenta mais rígida e com ênfase qualitativa, por tratar-se de subjetividades, possibilitando o diálogo com o candidato, na perspectiva de perceber o perfil em identificação com a proposta do LCA. Neste quesito a seleção conta ainda com análise de *curriculum vitae*.

As opções 3 (turno de oferta), 4 (gratuidade) e 6 (Horários) também foram citadas.

O que chama a atenção é a opção 5 (incentivo – PIBID), que apresentou zero de resposta, demonstrando que o fator da bolsa não se mostra como decisivo para o ingresso no LCA. Essa percepção pode ser entendida tendo em vista os critérios para contemplação de bolsa do PIBID, que, conforme Edital, não permite possuir outra modalidade de bolsa, como, por exemplo, Monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Bolsa de Extensão.

Com relação a questão de bolsa PIBID o Coordenador do LCA acrescenta que é realizada uma seleção sobre a coordenação de um docente, e, os alunos contemplados são direcionados a colégios próximos da UFRPE e geralmente ministram aula de educação ambiental. Os critérios para a obtenção de bolsa não foram discutidos.

Para a questão 5 perguntamos “*Quais os fatores não institucionais que o levou a realizar o curso?*” Apresentamos também 5 opções de respostas: 1. Interesse pela formação

docente; 2. Desenho curricular adequada a sua realidade em termos de conhecimentos; 3. Mercado de trabalho e empregabilidade; 4. Exercício a mais de uma profissão; 5. Outros.

Observamos que quinze respondentes apontaram a opção 1 (interesse pela formação docente) como fator pessoal para o ingresso no LCA. Isso vem demonstrar um elevado grau de interesse na formação para o exercício da docência, que vem de encontro ao observado por Gatti (2011), que afirma que os jovens estão distanciando-se cada vez mais da profissão. No entanto, vários são os fatores que vem determinar a efetiva atuação ou não dessa profissão, aspectos esses que serão tratados mais detalhadamente nas questões subsequentes. Para as outras opções destacamos que oito respondentes ainda apontaram a opção 4 (exercício a mais de uma profissão) como um fator enriquecedor de conhecimento, que aponta novas possibilidades do campo de atuação. As demais opções se apresentam irrelevantes.

Quanto ao interesse pela formação docente o Coordenador atual acrescenta que muitos buscam a formação do LCA, no entanto, optam por exercer sua profissão na formação do curso de origem, demonstrando que os conhecimentos obtidos são utilizados em seus diversos espaços de atuação.

Para o ex-Coordenador, os docentes do LCA devem discutir de forma aprofundada a importância do que seria o mundo do trabalho agrícola no Brasil e no mundo, criando um senso crítico mais apurado nos discentes que optam por essa formação do LCA. Sugere ainda a criação de uma disciplina específica que contribuísse com o foco da aspiração, aptidão e experiência, de forma a motivar no discente o aprofundamento na questão agrária, pois ainda que façam a opção pela formação do ensino agrícola encontram-se imaturos. Quebrar paradigmas que apontam o ensino agrícola como formador de escravos para trabalho com enxadas. Em escolas agrícolas ainda é prática comum a criação de hortas comunitárias, que entre em contradição com a visão de pais quando questionam ao ver filho na enxada. Em projetos realizados no interior, com a formação de Freire (1996) onde a prática e a teoria devem caminhar juntas, visava despertar a noção técnico-científico dentro do contexto voltado para a necessidade local.

3.2. O Curso LCA na visão dos egressos: proposta; a formação e as práticas conteúdos disciplinares

Visando apreender as visões das questões abordadas, aglutinamos as perguntas 6,7,8 e 20, que apresentam objetivos semelhantes e específicos.

Assim na questão 6 perguntamos se “*Antes de ingressar no curso de LCA você leu cuidadosamente a proposta de profissionalização do Curso?*” Apresentamos 2 opções de resposta, o Sim e Não.

As respostas obtidas apontam que nove responderam Sim e 12 Não.

Isso nos chama a atenção quando da pergunta 5, onde quinze respondentes apontaram “o interesse pela formação docente”, no entanto, doze não demonstraram interesse em conhecer cuidadosamente a proposta do LCA. Talvez possamos trazer como justificativa a simples observação da grade curricular, em detrimento do aprofundamento da proposta política pedagógica ou pelo hábito cultural da não leitura.

A prática cotidiana nos oferece a visão de não obrigatoriedade da frequência, entendendo que os estudantes que optam por cursar o LCA são portadores de uma percepção crítica, onde o prazer de aprender é um processo pessoal, inserido no homem enquanto ser que pensa, sente e vive.

Segundo Cortella (2014), é importante distinguir que alunos de graduação não podem ser comparados aos de um curso do Ensino Médio, porém não se pode perder de vista a percepção que estes poderão tornar-se professores de Ensino Fundamental e Médio, inseridos em contexto inerentes as questões comuns da educação escolar, inclusive a frequência, que deve permear o planejamento da arte de ensinar.

O que se espera do discente do LCA é que tenha a consciência de que educar é um direito e dever, que agrega responsabilidades de construir seres capazes de se autoanalisar, buscando motivações para suas ações. Espera-se que a arte de Educar seja entendida como uma ação direcionada, resgatando e projetando o passado e futuro em uma historicidade própria. O caminho do processo e da evolução impulsiona a busca do saber e do conhecimento, que se traduz em ambição humana, e que incitam o uso da experiência criativa. (Matos, 2011)

Na questão 7, de resposta aberta, conceituamos “*O objetivo da LCA é formar educadores que contribuam com práticas educativas para ampliar os conhecimentos e o estabelecimento de uma convivência sustentável do homem com a natureza.* E questionamos “*Em sua opinião, o curso atendeu o seu objetivo profissional e pessoal?* Como opção o Sim, o Não e Por que?

Em suas respostas dezessete apreendemos o Sim e quatro Não. Analisando as respostas, observamos que o curso do LCA vem contribuindo significativamente, na percepção dos respondentes, em sua formação pessoal e profissional, com o propósito de formar educadores que atuem em diversos contextos.

Vale salientar que o curso permeia a dualidade articulada entre a formação profissionalizante e a acadêmica, de forma ampla, no modelo da interdisciplinaridade, onde os conteúdos abordados possibilitam um diálogo entre os diversos saberes dos sujeitos oriundos dos diferentes cursos de origem. Conforme o R18 “*a forma como as disciplinas são abordadas, com discussões de textos em grupos, com licenciados de várias áreas, foi fundamental para o alcance do objetivo do curso*”.

Ressaltamos que a formação no LCA acontece a luz da construção do conhecimento e, nessa perspectiva, o discente é incentivado a assumir atitudes coerentes sobre seu fazer pedagógico. Essa visão vem colaborar com Freire (1996) que define a prática docente com implicações num movimento dialético entre o que se faz e o que se pensa sobre o fazer.

Considerando que na percepção dos respondentes a contribuição do curso no que concerne a pedagogia abordada se orienta pela pedagogia freiriana, vocábulos tais como, emancipação dos sujeitos, construção do conhecimento e formação crítica reflexiva se reporta a questão da convivência sustentável do homem com a natureza. Segundo o R7, este visualizou que a proposta contempla a referida temática, conforme consta no PPP (2004) “*a sustentabilidade e melhor convívio do homem com a natureza foi destacada durante a vivencia no curso*”.

Levantamos na questão 8 se “*Os conteúdos das disciplinas abordadas em sala de aula possibilitam a formação para o exercício da docência?*” Apresentamos a opção Sim e Não,

solicitando, ainda, a avaliação com categorias de 1. Ótimo; 2. Bom; 3. Regular; 4. Ruim e 5. Péssimo.

Dos que responderam Sim apresentamos um total de vinte, sendo cinco como opção 1 (ótimo), quatorze apontando como a opção 2 (bom), e um respondeu pela opção 3 (regular). E para a opção Não, apenas um a indicou, avaliando como categoria 3 (regular).

Em conformidade com a maioria dos respondentes a teoria apresentada nas disciplinas oriundas da grade curricular atende de forma satisfatória aos requisitos na prática da docência. Diante dessa observação fica claro que esses percebem que a teoria tem grande influência em seu aprendizado, que, sem ela, a prática não consegue se ver. Os problemas apresentados pela prática buscam a teoria para solucioná-los (SAVIANI, 2007). Esclarece ainda que “*sem a teoria, a prática continua cega, tateante, perdendo sua característica específica*” e “*portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria*”. (SAVIANI, 2007, p. 126).

Teoria e prática estão atreladas às novas formas de trabalho e têm exigido cada vez mais o desenvolvimento das habilidades cognitivas em detrimento à força física. Na visão mercadológica, as universidades devem buscar novas formas de adaptação, tendo em vista que através da produção do trabalho se constitui primeiramente o processo de sustento da vida humana. Adaptar conteúdos que visem a formação crítica do ser humano, inserindo-o no mercado de trabalho, num processo de permuta dessa força em troca de salário deve ser o objetivo de qualquer curso de qualificação.

Com o intuito de mensurar uma coerência de respostas, trazemos a questão 20, onde solicitamos que apontem “*Se os conteúdos estudados durante a realização do Curso de LCA atendem a 4 categorias: 1. Sempre foram adequados às exigências do trabalho; 2. Nem sempre foram adequados às exigências do trabalho; 3. Quase nunca foram adequados às exigências do trabalho; 4. Nunca foram adequados às exigências do trabalho.*”

Captamos as respostas como seis na categoria 1 (Sempre foram adequados às exigências do trabalho); doze na categoria 2 (Nem sempre foram adequados às exigências do trabalho); zero na categoria 3 (Quase nunca foram adequados às exigências do trabalho); dois na categoria 4 (Nunca foram adequados às exigências do trabalho) e um não respondeu.

Essas respostas confirmam o que afirma Saviani (2007) quando declara que, diante das novas formas de trabalho, as universidades não acompanham a velocidade das tecnologias do mundo do trabalho. O saber ainda se encontra fragmentado pela separatividade do conhecimento, sem conectividade. Muitos professores ainda utilizam a mesma metodologia de ensino dicotomizada, mesmo diante das mudanças, obrigando-nos a constatar as reais necessidades desse novo profissional e as formas de construir conhecimento. A preocupação dos professores, de acordo com Saviani (2007) “*deve girar em torno dos educandos, a partir de cujos interesses o currículo e, portanto, o conteúdo deve ser organizado.*” (SAVIANI, 2007, p. 146).

Essa mesma visão é compartilhada por Gatti (2011) que afirma

“Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um (a) profissional da docência” (GATTI, 2011, p. 91).

No entanto reconhece que os espaços da formação docente não se oportunizam na união entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento oriundo do exercício da profissão, descartando, inclusive experiências adquiridas nas escolas (GATTI, 2011).

Assim sendo, as Instituições de Ensino Superior podem e devem promover ações no sentido de acompanhar e incentivar as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho, com a realização de projetos com propostas diferenciadas para as licenciaturas visando investir de maneira sistematizada, diminuindo a dicotomia e fortalecendo a modalidade dos cursos de formação de professores que são ofertados em seus âmbitos.

3.3. Formação e qualificação para a docência

Visando tratar sobre as questões da formação específica para a docência igualmente aglutinamos as perguntas 9, 10, 13, 23 e 24, que tratam das habilidades, competências, qualificações e formação humanística.

Há uma diferença de conceitos entre qualificação profissional e formação continuada. Segundo Libânio (2004) o termo formação continuada vem acompanhada de outro, a formação inicial. E esclarece,

“A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. LIBANEO, 2004, p. 227)

A formação continuada está mais associada ao profissional docente que busca nessas atualizações novos conhecimentos visando transformações pessoais e, ao mesmo tempo, sociais, uma vez que esses serão repassados para a melhoria da educação. Ainda conforme Libânio (2004) este afirma que *“... a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”* (LIBANEO, 2004, p. 230).

A qualificação tem como característica preparar profissionais para as novas exigências no mercado de trabalho. Quanto mais qualificados maiores serão as possibilidades de empregabilidade, remuneração e ascensão social.

Com as qualificações advém as competências que tem como objetivo atender as novas demandas da sociedade no mercado de trabalho em relação à necessidade de pensar e criar. Os discentes oriundos da graduação precisam buscar novos conhecimentos, descobrir novos horizontes que, apenas através de estudos constantes é possível formar novas opiniões, diante da perspectiva de que o conhecimento é algo inacabado.

Faz-se necessário, também, observar a visão de Cardoso e Hora (2015) que definem Competências como sendo o *“conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne ao ofício”*. E Habilidades trata-se da capacidade adquirida, ou seja, *“saber fazer alguma coisa”*. (CARDOSO e HORA apud TANGUI, 1997). Conforme documento oriundo do MEC não há como diferenciar de forma precisa os termos Competências e Habilidades, pois, em

determinada situação ou, isoladamente, “*uma habilidade pode ser uma competência a ser desenvolvida. Competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto habilidade é uma competência de ordem particular, específica*” (Brasil, 2001, p.18).

Essa perspectiva vem concordar com Gatti (2011) que alega que um dos aspectos na formação docente é o discurso da competência: *competência do (a) professor(a) e competências a desenvolver nos alunos* (GATTI, 2011, p. 29). Esse teórico afirma que as competências, no entanto, são tratadas de forma descontextualizadas e cita

“...no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professor e como sujeitos (GATTI (2011) apud SOUZA; PESTANA, 2009, p.30).

Baseados nesses pressupostos formularam a pergunta 9 solicitando que comentassem se “*Em sua percepção, os educadores formados em LCA se consideram aptos para desenvolverem suas habilidades e competências no ensino médio e tecnológico de jovens e adultos?*”

Apreendemos que, diante das respostas, o LCA possibilitou aos seus educandos uma formação habilitada para trabalhar com público jovem e adulto, bem como, capacitou-os para intervenções em comunidades urbanas e rurais, visando atenção aos desafios e anseios da sociedade contemporânea. Podemos apreender o que diz o respondente R7, quando alega que “*o curso oferece possibilidade para trabalhar com todo tipo de aluno, jovens e adultos, capacitando-os com técnicas para todos os níveis de idade*”.

Diante de tais afirmações o LCA prepara o discente na perspectiva de enfrentamento, onde não se admitem apenas “*o saber fazer*”, mas “*o que fazer e como fazer em seus contextos*”, instigando o educando a refletir sobre sua prática em busca da construção de novos conhecimentos, tornando-os aptos para o exercício da docência de forma que atuem desenvolvendo competências e habilidades para jovens e adultos.

Na questão 10 conceituamos que “*O curso de LCA além de formar docentes, também objetiva formar gestores de processos educacionais e programas de capacitação profissional*” e questionamos se “*Com essa formação sente-se qualificado para atuar nessas diversas áreas?*”

Para essa questão percebe-se um equilíbrio em oposições antagônicas, quando o R6 e o R7 declaram, respectivamente, “*é necessário um reforço na grade curricular do curso, tendo em vista que as oportunidades de vivenciar essas outras áreas são mínimas ou inexistentes*” e “*não me sinto preparado para atuar nessas áreas de gestão e capacitação*”.

No entanto, no olhar do R12 “*a formação ampla nos estágios possibilitou atuar na gestão escolar e a fornecer cursos de educação continuada para docentes*”. Para o R16 “*minha formação política juntamente com a formação profissional e acadêmica me qualificou para atuar nas diversas áreas*”. Para o R18 “*a formação de origem, ou seja, a medicina veterinária, e a formação do LCA possibilitou atuar nessas áreas*”.

Diante das respostas é possível construir conceito com a percepção de que o curso não pode tudo, cabe aos sujeitos envolvidos a identificação pessoal com as questões de gestão administrativa. Conforme explicitado na resposta do R9 que afirma “*para trabalhar nessas áreas mais aprimoradas, se faz necessário a identificação pessoal com a gestão e a administração*”. Assim percebe-se que particularidades pessoais específicas são necessárias

para o perfil de gestor na área educacional, sem que isso comprometa sua capacidade de educador.

Outra questão importante diz respeito ao conceito de formação humanística como premissa de que um profissional precisa estar preparado para dar conta da função social de sua atuação na docência. Ou seja, uma visão prática diária do senso comum, traduzido em uma filosofia de vida, buscando oportunidades de igualdade entre pessoas e sociedade. Assim fica evidente que a formação puramente técnica não atende aos novos anseios da sociedade, devendo o licenciado cultivar um propósito de vida.

Segundo Gatti (2011) este vem colaborar com a visão da necessidade de reconhecimento adequado da profissão, alegando que

“... análises quanto a elementos necessários para se constituir o exercício do magistério como uma profissão, olhando pelo ângulo dela ser uma profissão de interações humanas, o que clama por uma formação específica que a configure com características profissionais distintivas” (GATTI (2011) apud em Tardif e Lessard (2005)

Assim na pergunta 13 questionamos se *“A formação em LCA contribuiu significativamente, de forma humanista, para o exercício da sua profissão seja como médico veterinário, seja como docente? Com opções de Sim e Não e Por que?”*

Na visão do R1 a formação em LCA está presente em seu dia a dia, *“como veterinária, como educadora, mãe e cidadã. Saber ouvir reconhecendo que o outro tem seu conhecimento nato”*. E cita Paulo Freire com a frase *“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”*.

O R11 também levanta a questão do conhecimento prévio, afirmando que *“enxergar que todo ser humano é munido de conhecimento e possui suas próprias experiências, por essa ótica a relação humana se torna mais respeitosa”*. Quanto ao que afirma o R12 *“no LCA descobri que posso ter uma relação humanista como docente. Independente da profissão, lidamos com público, pessoas, e precisamos dialogar e trocar experiências, uma vez que ninguém é detentor do conhecimento absoluto”*.

Essas perspectivas veem concordar com Moraes (2014) que afirma que o homem não pode perder a humanização em seu contexto da emoção, subjetividade, prazer, criatividade e o desejo de saber, diante das exigências do mercado capitalista. Afirma ainda que *“no fazer pedagógico propõe-se o fim da dicotomia formação e instrução, assim, são a favor da junção humanização e instrumentalização* (MORAES, 2014, p. 5)”.
Com estas evidências fica claro que o ensino nessa abordagem deve ser centrado no aluno, como ser situado e em constante descoberta, onde o papel do professor não deve apenas transmitir conteúdo, onde estes devem emergir das próprias experiências dos alunos, mas atuar como facilitador da aprendizagem, criando condições para que estes percebam e aprendam em seus contextos, como educação do homem e para o homem, à despeito da situação escolar.

Visando apreender o ciclo de qualificação profissional desses egressos do LCA, na pergunta 23 questionamos se *“Após a conclusão do Curso em LCA concluiu outro curso?”* Apresentamos as categorias 1. Concluiu outro curso; 2. Mestrado; 3. Doutorado; 4. Outra situação.

Diante de suas respostas apreendemos que quatro apontaram a categoria 1 (Concluí outro curso), doze responderam na categoria 2 (Mestrado) e cinco escolheram a categoria 3 (Doutorado). Conforme nosso recorte esses sujeitos ingressaram nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência Veterinária.

Esses dados revelam que os licenciados buscaram a formação continuada através da realização de cursos de pós-graduação na UFRPE, num total de dezoito respondentes.

Visando complementar a coerência desta questão, solicitamos na pergunta 24 “*Comente sobre a sua trajetória profissional relacionada à formação obtida na UFRPE – Campus Dois Irmãos*”.

Apreendemos relatos mais expressivos no que diz respeito a essa ascensão acadêmica. O R13 declara que “*minha trajetória foi muito boa, com muitas oportunidades para desenvolver meus conhecimentos, além de ajuda de custo, haja vista que os poucos discentes que ingressam na universidade pública não têm renda para se manter e dar continuidade, tive o privilégio de ter bolsa e poder crescer como profissional*”

Analisando a percepção do respondente destacamos a importância dos incentivos financeiros institucionais, que possibilitam dar suporte para que o ciclo de formação continuada seja alcançado pelo discente.

O ingresso dos discentes em Programas de Pós-Graduação é afetado por vários fatores, entre eles, destacamos como os mais relevantes a busca pessoal pela qualificação profissional e a oferta de bolsas e auxílios. As maiores agências de fomento atualmente é a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, órgãos ligados ao Ministério da Educação que concedem bolsas de estudo, que visam subsidiar a formação de profissionais que contribuem para gerar produtos, tecnologias e desenvolvimento socioeconômico do país (CAPES, 2016).

Assim visualizamos que os egressos do LCA têm consciência da necessidade de estarem em constante busca de uma melhoria na sua trajetória acadêmica, seja em qualificações ou formação continuada, independente do contexto que encontram-se inseridos.

3.4. Desafios, exigências e precarização da docência

Para responder os questionamentos dos desafios desse novo professor, agregamos as questões 11 e 22. Na pergunta 11 alegamos que “*A profissão docente vem enfrentando grandes desafios por parte do conjunto da sociedade*” e questionamos “*Essa formação contribuiu para atender essas exigências?*”, com opções de “Sim” ou “Não”, subsidiado com o “Por que?”.

Para o R4 o LCA se preocupa com a formação continuada dos discentes, uma vez que seu corpo docente busca em congressos e outros eventos as atualizações para utilização em sala de aula, de forma a socializar esses novos conhecimentos, visando subsidiar esse profissional terá condições de caminhar em direção à uma prática comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, cujo objetivo seja a formação de indivíduos livres e emancipados.

Para o respondente R3 “o educador precisa ser dinâmico, entender necessidades e deficiências de educação para o homem do campo, onde as salas são multisseriadas com alunos de diferentes desenvolvimentos cognitivos, e, no LCA são aprendidas medidas que facilitam o ensino aprendizagem”. Na visão do R5 “hoje se exige muito do educador, sobre sua forma de orientar o aprendizado de forma ativa, onde vários aspectos influenciam o interesse dos educandos, sendo necessário contornar os obstáculos ou mesmo usá-los como degraus”.

Essas respostas vêm de encontro com o que afirma Nóvoa (1995) quando alega que a globalização da mudança social coloca os professores diante de novas exigências, onde,

“Para além de saber a matéria que se leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho em grupo, e, que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. A tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma” (NÓVOA, 1995, p. 100)

Assim o que se entende é que o LCA oferece uma formação de forma conectada com os anseios da sociedade e acompanham as mudanças que ocorrem numa perspectiva cada vez mais conectada. Essas novas exigências sobrecarregam o professor, que reluta em assumir tantos desafios, concordando com o que alega Nóvoa (2003) “professor pode muito, mas não pode tudo” (NÓVOA, 2003, p. 134).

No entanto o aumento dessas exigências nesse novo contexto social exige que o professor aglutine responsabilidades antes exclusivas da família, primeiro agente de socialização, onde, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, transferiu para a escola o papel de inculcar valores morais e sociais. Isso vem acarretando um sentimento de impotência nesse profissional, que se percebe sobrecarregado, acreditando que fazem mal o seu trabalho devido à incapacidade de cumprirem um enorme leque de funções (Nóvoa, 1995).

Trazendo a questão da precarização do trabalho docente, na pergunta 22, questionamos sobre “Quais os fatores que contribuem para o afastamento das escolhas pela carreira de docente”, com a construção de categorias 1. Desvalorização da carreira do magistério, 2. Precarização das condições de trabalho, 3. Salários não atrativos, 4. Outros.

De acordo com os respondentes, visualizamos com extrema relevância a categoria 1 (Desvalorização da carreira do magistério).

Isso vem demonstrar a falta de políticas públicas educacionais voltadas para valorização desses profissionais, que visem contemplar aspectos como remuneração e condições de trabalho. Esse distanciamento por parte desses sujeitos se deve também pelas exigências. A escola apresenta-se como um triple formado por alunos, pais e professores, onde cada segmento apresenta uma visão diferenciada do mesmo contexto. A visão da sociedade, no senso comum, demonstra falta de credibilidade em relação a sua capacidade profissional. Assim a atividade docente apresenta-se como árdua diante da complexidade da multiplicidade sociocultural presente na sociedade escolar. Os alunos não se identificam com o projeto pedagógico respondendo com indisciplina, e, para os pais o professor é responsável pelo mau desempenho dos alunos, que, conseqüentemente, acarreta desvalorização da escola e do professor. Diante do explicitado entendemos que essa categoria encontra-se em crise que abrangem sua identidade e sua sobrevivência.

Conforme citado por Gatti (2011)

“A posição desvalorizada do magistério, no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a função social do educador. E quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente. (GATTI, 2011 apud CUNHA, 2009, p. 148).

Diante desta realidade, há um descontentamento generalizado, suscitando debates complexos buscando soluções. Há necessidade de mudanças profundas, onde os especialistas em educação colocam a responsabilidade por esta reorganização no trabalho do professor. Nóvoa (1995) acusa as políticas públicas alegando que *“cabe ao professor desenvolver competências para ampliar a abrangência de sua atuação profissional”*.

Ainda segundo esse teórico a imagem do professor se apresenta como múltipla

“...onde são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.” (NÓVOA, 1995 apud CASTILHO, 2009, p. 18)

A educação apresenta-se ainda como único caminho para uma ascensão social onde os professores colaboram com essa expectativa das potencialidades da escola para transformação da sociedade.

Diante dessas ações, o papel do professor hoje se insere de perspectivas de transformações sociais, ao tempo que ocupam um contexto *“ocupando um lugar próprio nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos”* (NÓVOA, 1995, p.17). Esse autor afirma ainda que:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. (NÓVOA, 1995, p.18).

No entanto, a função de ensinar integra diversidades que exigem adaptação do currículo oficial com a realidade carregada de contexto trazida pelos alunos, inseridos numa sociedade de transformações constantes. Segundo Nóvoa (1995), surge assim *“o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação”* As mudanças sociais, agregada ao processo de globalização trazidas pelas novas mídias, causam no professor um *“um desajustamento quando descobre que seu mundo foi substituído por outro, em que ele não sabe bem como se situar”* (NÓVOA, 1995, p. 96-100)

Para esse autor para que o papel do professor se apresente eficaz, é necessário,

“Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões

de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas” (NÓVOA, 1995, p. 108).

Essa sobrecarga de atribuições e valores conferida ao professor tem afastado muito os jovens da busca pela carreira docente. E aos que já se encontram no exercício da profissão, essa sobrecarga vem provocar danos físicos e psicológicos a esse profissional.

3.5. Visão dos egressos sobre o corpo docente

Na questão 12 solicitamos a visão dos egressos referente ao corpo docente do Curso de LCA e suas contribuições, questionando se *“Lecionam na perspectiva da construção do conhecimento crítico e reflexivo?”*.

Na visão do R11 os docentes do LCA contribuem na construção do educando numa perspectiva crítica e reflexiva, como fica explícito em sua resposta, *“esse tema sempre foi pautado em sala de aula, onde Paulo Freire foi sempre referenciado”*. Assim, fica evidente o que afirma Freire (1996):

“É fundamental que na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos Deuses, nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz com o professor formador” (FREIRE, 1996, p. 22)

Essa prática exige que se formem cidadãos capazes de analisar suas realidades sociais e a criação de práticas para transformá-las, levando os educandos a uma autonomia. Educadores críticos e reflexivos consideram a voz ativa dos educandos, enquanto seres no mundo em contexto histórico, construindo relações no que se refere a sua aprendizagem, envolvendo escola e sociedade.

Na percepção do R21 este afirma que o LCA vem substanciar com olhares *“crítico, reflexivo, holístico, profundo e sublime, conscientes da realidade imperfeita, do sistema sócio ambiental do mundo contemporâneo e esta deve ser a força que move o educador, ter essa consciência crítica e reflexiva dentro da realidade, organizando mentalmente estratégias de como atuar”*.

Assim, ainda segundo Freire (1996), é na formação permanente dos professores, que se apresenta o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. Na construção de educadores críticos reside o pensar a prática atual na perspectiva de edificação de novas práticas, que venham atender as demandas enquanto seres em formação em consonância com o contexto de mundo.

Essa perspectiva leva educadores e educandos a perceberem-se como seres transformadores em contexto sociocultural, nascendo daí o anseio de transformação de suas realidades.

3.6. Perfil de atuação do egresso de LCA

Aglutinamos as questões que vão da de número 14 a de o número 19, bem como a 21, buscando suas atuações profissionais a partir da formação no LCA, determinando questões como profissão atual, realizações pessoais, vínculos empregatícios e atividades exercidas, tempo de atuação na educação, remuneração e empregabilidade.

Iniciamos com a pergunta 14: “*Atualmente está exercendo a profissão. Em que área?*”. Na apuração dos dados apreendemos que do total de vinte e um egressos, apenas nove encontram-se na Docência.

Em seguida questionamos na pergunta 15: “*Se atuando no exercício da docência, como se sente em relação a sua atividade profissional?*”. Apresentamos como categorias 1. Muito Satisfeito, 2. Satisfeito, 3. Neutro, 4. Insatisfeito e 5. Muito Insatisfeito. Apreendemos que três indicaram a categoria 1 (muito satisfeitos), quatro escolheram a categoria 2 (satisfeitos) e dois apontaram a categoria 3 (neutro). Do restante pesquisado, doze não responderam, pois não se enquadravam na pergunta direcionada para a Docência.

Na contramão da literatura os sujeitos pesquisados apontaram um alto índice de realização pessoal. Para discutir essa questão buscamos a visão de Nóvoa (1992) declarando que

“Para a formação de professores é indispensável que esta tenha como eixo o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja componente de mudanças” (NÓVOA, 1992, p. 48).

Nessa ótica, identificar a vocação nos parece ser ponto primordial para a escolha da profissão docente, onde tendemos a escolher carreiras que proporcionam status e remuneração, mesmo que não tenhamos assimilação. Ignorar essa vocação seria desperdiçar talentos com consequências para vida profissional e realização pessoal.

É possível fazer uma conexão entre a vocação e a realização pessoal na carreira da docência, uma vez que o prazer de aprender está diretamente ligado ao de ensinar, numa percepção que através dessas ações contribuem para intervir em suas práticas educacionais com inovações de métodos de aprendizagem, visando transformação da realidade social.

Assim, é aceitável afirmar que para uma carreira de sucesso o importante é fazer escolhas baseadas em vocação que irão garantir a realização pessoal. Essas evidências deixam claro que o professor pode desempenhar o seu papel como agente transformador na educação contemporânea. É necessário ainda reconhecer as diversas maneiras possíveis de reinventar o ensino, conforme afirmam teóricos como Freire (1997) e Nóvoa (2003), baseado numa educação continuada. E essas novas formas demonstram que o aprender é essencial na vida, derivando daí uma realização satisfatória pessoal e profissional.

Na questão 16 perguntamos: “*Que tipo de vínculo empregatício você tem?*”. Como opções, indicamos as categorias: 1. Esfera Pública (Municipal, Estadual e Federal), 2. Esfera Privada, 3. Autônomo/prestador de serviço, 4. Proprietário de Clínica Veterinária, 5. Desempregado.

No total dos respondentes, nove informaram que encontram-se na opção 1 (Esfera Pública), assim distribuídos como dois na Municipal, dois na Estadual e cinco na Federal. Aos demais respondentes, dois indicaram a categoria 2 (esfera privada). Além disso, três indicaram a categoria 3 (autônomo/prestador de serviço), quatro encontram-se sem ocupação definida e três não responderam.

Complementando a questão anterior, solicitamos na pergunta 17: “*Qual o principal tipo de atividade que você exerce no seu trabalho atual?*”. Criamos as categorias 1. Atividade técnica, 2. Atividade docente, 3. Atividade gerencial, 4. Atividade comercial, 5. Outra

atividade. Dos respondentes, dez escolheram a categoria 1 (técnica) e seis apontaram a categoria 2 (docente), um indicou a categoria 3 (gerencial) e quatro não responderam.

Apreendemos que, quanto aos cargos ocupados os licenciados encontram-se em sua grande maioria exercendo função técnica, isso vem concordar com o que afirma Gatti (2011) que o docente, para avançar na carreira profissional, opta por ocupação de cargos técnicos, ou seja, direção escolar ou supervisão. Como consequência ocorre a retirada do bom professor de sala de aula, acarretando prejuízos do ensino para os discentes.

Na questão 18, direcionada aos docentes, questionamos “*Quanto tempo trabalha na área de educação (docente) em que se formou?*”. Construímos as categorias 1. Menos de um ano, 2. Entre 1 e 2 anos, 3. Entre 2 e 3 anos, 4. Entre 3 e 5 anos, 5. Mais de 5 anos, 6. Nunca trabalhou como docente.

Nosso levantamento apontou que quatro responderam a categoria 1. (Menos de um ano), dois indicaram a categoria 2 (1 e 2 anos), um optou pela categoria 4 (3 e 5 anos), um direcionou a resposta para a categoria 5 (Mais de 5 anos) e seis escolheram a categoria 6 (Nunca trabalhou como docente). Do total, sete não responderam.

Em relação ao tempo de atuação na área docente, os dados não indicam que a formação no LCA direcionou os egressos pesquisados para atuação imediata da docência. Essa visão vem colaborar com o que declara o ex-coordenador no que se refere a atuação do licenciado, apontando como causas principais a falta de organização do sistema educacional para expansão do ensino agrícola, bem como, políticas públicas em fomentar concursos para a área específica.

No entanto, para o restante, o LCA não foi fator determinante para atuação na área. Esses dados podem ser analisados pela perspectiva que, apesar de não atuarem na docência, e baseado em respostas subjetivas inseridas na pesquisa, esses sujeitos optaram por continuar sua qualificação profissional em nível de mestrado e doutorado, ou mesmo estão inseridos em atividades diretamente ligadas ao curso de origem.

Nos questionamentos da pergunta 19 “*A sua remuneração mensal hoje se enquadra em qual faixa?*”, construímos as categorias 1. Até 1 salário mínimo, 2. Entre 1 e 2 salários mínimos, 3. Entre 2 e 3 salários mínimos, 4. Entre 3 e 5 salários mínimos, 5. Entre 5 e 7 salários mínimos, 6. Entre 7 e 10 salários mínimos, 7. Acima de 10 salários mínimos.

Percebemos que um encontra-se na categoria 1 (1 salário mínimo), três apontaram a categoria 2 (1 e 2 salários), três indicaram a categoria 3 (2 e 3 salários), sete estão inseridos na categoria 4 (3 e 5 salários), um incluído na categoria 5 (5 e 7 salários), dois inserem-se na categoria 6 (7 e 10 salários) e quatro não responderam.

Tratando a questão da remuneração, segundo Gatti (2011), a atividade docente, em comparação com outros ramos profissionais, é a que se encontra abaixo da média nacional, destacando que os docentes envolvidos na educação básica encontram-se em pior situação remuneratória. Alega ainda que, diante de diversas oportunidades de atividades encontradas no mercado do trabalho, apenas poucos professores optam pela docência, sendo constatado que muitas vezes profissionais com nível médio recebem remuneração maior que os docentes de nível superior. Esse teórico afirma que, dadas às condições expostas, compreende-se por que a carreira docente exerce baixa atratividade para os jovens (GATTI et al, 2011).

Segundo Gatti (2011), a remuneração da classe docente encontra-se extremamente defasada, persistindo nessa problemática sem aparente solução, afirmando que “*verifica-se*

que a situação dos salários dos professores é realmente problemática, no sentido de não serem condizentes com o exigido quanto a sua formação, condições de trabalho e cobrança que lhes são feitas, por meio dos programas de avaliação externas” (GATTI, 2011 apud VIEIRA, 2010, p. 148).

Diante do contexto em que a educação brasileira foi delineada, é possível vislumbrar que ela não é fator primordial na política dos governos, encontrando-se nas mãos da igreja em seus primórdios, os quais tinham seus próprios interesses particulares, situação que persiste nos dias atuais.

Gatti (2011) cita ainda as diferenças salariais nas esferas estaduais e municipais reconhecendo que

“... muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas da União para seus dispêndios públicos, pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação” (GATTI, 2011, p. 95)

Na questão 21, interrogamos se *“Na região em que você vive, como são as ofertas profissionais para o Licenciado em Ciências Agrícola?”*. Apresentando as categorias 1. Esfera pública, 2. Esfera privada, 3. Há muitas ofertas de emprego; 4. Há algumas ofertas de emprego. 5. Há poucas ofertas de emprego; 6. Há pouquíssimas ofertas de emprego e 7. Praticamente não há ofertas de emprego. Essa questão teve a intenção de confirmar ou não as questões de empregabilidade nas áreas das ciências agrárias.

Os dados apreendidos demonstram que seis encontram-se na categoria 2 (privada). Em relação à região de origem, os dados foram assim apresentados: nove apontaram a categoria 3 (há muitas ofertas de emprego), quatro indicaram a categoria 4 (há algumas ofertas de emprego), quatro listaram a 5 (há poucas ofertas de emprego), dois sugeriram a categoria 6 (há pouquíssimas ofertas de emprego), não havendo indicações para a categoria 7 (praticamente não há ofertas de emprego) e dois não responderam.

Analisando esses dados, percebemos que vêm de encontro com o que consta no PPP do LCA quando aponta os diversos setores de atuação do licenciado, tais como: estabelecimentos de ensino fundamental médio e de educação profissional, escolas agrícolas ou agrotécnicas, agências de desenvolvimentos, organizações não governamentais, cooperativas e associações, órgãos públicos e privados da área de ciências agrárias. Além desses setores de atuação, o licenciado também pode atuar nas seguintes áreas de conhecimento: ciências agrárias, educação, educação do campo e educação rural, agricultura familiar, educação ambiental, agricultura sustentável e desenvolvimento local. Essas perspectivas de atuação ampliam o leque de ofertas para esse profissional.

Nos baseado nesses pressupostos, então apresentamos um breve panorama da interpretação, iniciando com a questão da empregabilidade, onde a educação superior é percebida como pré-requisito para que jovens ingressem no mundo do trabalho, conforme estudo de levantamento de dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com período de 2012 e 2013, apontando como *“garantia bastante confiável de emprego formal”* com taxa de 83% de empregabilidade, em oposição a conclusão do ensino médio (AGÊNCIA BRASIL, 2016). O estudo indica ainda um dado positivo para o Brasil, onde a educação primária aponta dados nulos na população jovem, porém, apenas 6% desses encontram-se inseridos na educação superior, na faixa etária entre quinze e vinte e nove anos. Sparreboom (2016), autor do estudo afirma que *“a pouca educação perpetua a pobreza pelas gerações, já*

que trabalhadores menos qualificados ganham menores salários e são incapazes de custear os estudos de seus filhos”. E acrescenta

“Está claro que continuar a empurrar jovens menos qualificados para o mercado de trabalho é uma situação de perda, tanto para os jovens, que são destinados a trabalhar para sobreviver, como para a economia, que não ganha em termos de incentivar o potencial produtivo de seu mercado de trabalho” (THEO SPARREBOOM, 2016, p.1).

As evidências apontam que, quanto maior o nível de educação, maiores as chances de empregabilidade. Dados do IBGE indicam as correlações positivas entre a qualidade e quantidade de educação com a manutenção de postos de trabalho. Entendendo como postos de trabalho não aqueles que necessitam de força física, funções técnicas ou mecânicas, mas aqueles que se apresentam como fonte de interação e transformação da sociedade. Essas estatísticas revelam ainda, que o baixo nível educacional impede que jovens alcancem postos de trabalho mais atrativos e com maior remuneração (IBGE, 1999). Nesse sentido, podemos perceber que a educação é compreendida como fator de mobilidade e inclusão social, com aumento de renda individual.

3.7. Demandas e expectativas

Nas questões 25, 26 e 27, tivemos a intenção de apreender a subjetividade dos egressos com as seguintes perguntas *“Faça comentários e/ou sugestões no que diz respeito às áreas de conhecimento profissionalizante no Curso LCA”*; *“Na sua percepção, a formação adquirida com a realização do curso de LCA da UFRPE, contribuiu de forma significativa para o exercício da prática docente para o ensino médio e tecnológico de jovens e adultos, numa perspectiva de construção de sujeitos críticos e reflexivos respeitando o contexto cultural, crenças e valores locais, bem como as diversidades dos seus educandos, seja no aprendizado formal em sala de aula, seja no meio rural?”* e, por fim, formulamos *“Entendendo-se que a educação acontece numa relação de reciprocidade e que o ensino aprendido não se constrói apenas no espaço da escolar, pois, eles são plurais, oriundos da formação acadêmica, curriculares das experiências dos professores, e que o professor aprende ensinando. Você considera que quanto mais ensina também aprende? Comente”*.

Para apreender a essência da questão 25, levantamos as respostas mais relevantes, como a do R4, que declara *“todo processo de formação do aluno é importante, considero os estágios o ponto maior, possibilidade a vivenciar a realidade na prática, identificar problemas, dificuldades e soluções. O contato com os alunos é rico e colocar em prática tudo que aprendeu em sala: plano de aula, convívio com os alunos, quebra de timidez, enxergar vitórias e desafios. A prática nos fortalece”*.

No entanto, para o R15, *“O LCA poderia colocar em prática as coisas ditas como base do curso, exemplo, educação dialogada, construção do conhecimento e desmistificação da visão do professor como um ser punitivo. Infelizmente alguns docentes do LCA agem de forma totalmente contrária a esse objetivo citado”*.

Como sugestão, o R16 afirma *“nas atividades práticas seria necessária maior interação com outros cursos da graduação da UFRPE, no sentido de confrontar as formas de pensar e agir”*.

Quanto à questão 26, apreendemos o que declara o R1 *“a formação acadêmica permite nos adaptar a diversidade humana, desperta o senso crítico, nos torna mais criativos e dinâmicos para que possamos trabalhar com públicos diferentes”*.

Para o R4, *“O LCA contribuiu para formação de educandos terem uma formação crítica, sem preconceitos, ensina a ter acesso a novos saberes e respeitar o novo e o diferente”*.

Na declaração do R11, captamos *“o diferencial do LCA é que abrange diversas áreas e tipos de educação. E nisso acredito que poucas licenciaturas conseguem alcançar, foca o saber individual, onde cada ser humano é munido de experiência e conhecimento”*.

Quanto à questão 27, buscamos a declaração do R1 que indica que *“ensino é uma via de mão dupla em constante estado de ensinamento e aprendizado. Segundo meu tio analfabeto, diz que em determinados assuntos somos professores e em outros somos alunos ‘Vivo para poder ensinar e aprender’”*.

Na declaração do R3, apreendemos que *“sim, ninguém sabe tudo. Estamos num processo contínuo de aprendizado. O aprender com o outro é uma arte e precisamos compreender que somos serem inacabados e dependentes do outro para continuar a crescer”*.

Para o R5, destacamos *“sim. Inclusive quando dou consultorias pecuárias, nos deparamos com coisas novas que agregam conhecimentos, principalmente com o povo do campo, que vive uma realidade onde a criatividade é muito explorada e necessária”*.

A aprendizagem para o R13 *“é troca de informações, principalmente para nós que trabalhamos com o povo do campo, que já possui vasta experiência nas atividades agropastoril, mesmo que não seja aqueles presentes nos livros”*

Para o R20, buscamos *“aprendi a desenvolver ações de reciprocidade, para ensinar precisamos conhecer a realidade que iremos trabalhar e adequar nosso conhecimento técnico à prática, objetivando melhorar a qualidade da vida das pessoas”*

Todas essas percepções nos remetem ao teórico Tardiff (2002), que deixa claro quando declara que *“o saber docente é composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido em contextos institucionais e profissionais e experienciais”* (TARDIFF, 2002, p. 6).

Esse pesquisador afirma ainda que os profissionais devem ser capazes de senso crítico para adaptar e improvisar em situações novas e únicas, demonstrando perspectivas reflexivas visando abordar problemas, soluções e os meios para alcançá-los de forma criativa.

Quanto ao conhecimento popular e das especificidades ambientais, apreendemos que os licenciados do LCA estão conectados com as especificidades dos princípios culturais e sociais locais. Apresentam-se conhecedores da realidade educacional na qual se encontra a própria prática, visando propor projetos que solucionem problemas específicos com a apropriação dos conhecimentos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma trilha que sempre leva a um destino, nem sempre definido a priori, mas traz alguma perspectiva, assim buscou-se definir a trajetória da educação brasileira em diversos momentos históricos, políticos e sociais, o que determinou chegarmos às considerações finais sem que tivéssemos como meta abordar no sentido de uma totalidade.

Concordando que o conhecimento é um processo inacabado, acreditamos ter apontado novos caminhos com possibilidades de um continuar em busca de novos olhares sobre a temática.

Enveredamos por trilhar os caminhos da educação agrícola, com a intenção de conhecer como se deu sua construção no cenário educacional do país até os dias atuais. Nessa caminhada apreendemos que as mudanças ocorridas na educação agrícola contaram com avanços significativos para o setor primário da economia, do mercado de trabalho, entretanto encontra-se distante de uma educação profissional e uma formação de professores ideais para a população.

Nesse trilhar, foi possível concluir que atingimos nossos objetivos propostos. Apreendemos que a trajetória da formação docente no Brasil foi traçada pelos arranjos sócio-profissionais que conformaram a formação docente cuja institucionalização teve início pelas mãos da igreja, pautada em interesses próprios, levando mais de um século para passar para a responsabilidade do estado, sem, no entanto, ser considerada como fator relevante para o crescimento sustentável de uma sociedade. Quanto às políticas públicas, estas persistem em fortalecer a dualidade entre educação básica e educação de nível superior, está direcionada para as classes abastadas da sociedade. Essas características de formação da docência direcionada para a educação básica e profissionalizante são percebidas como atividades em segundo plano, onde, para a educação do povo, qualquer coisa basta.

Quanto às motivações dos profissionais para a docência, alcançamos, através do olhar dos sujeitos pesquisados que buscaram a formação no LCA e vivenciaram na sua trajetória acadêmica as perspectivas, dificuldades e comprometimentos na profissão, a importância da transferência de informações produzidas pela academia e recebida pelo saber informal, utilizando-os e direcionando-as para a melhoria da qualidade de vida e da produtividade destes agentes, evidenciando o comprometimento com o desenvolvimento da sociedade.

Em relação ao objetivo de identificar o perfil do Curso de LCA e suas propostas, apreendemos que este cumpre seu papel de acordo com seu proposto descrito no PPP (diz-se em termos do MEC PPC-Projeto Pedagógico de Curso), formando profissionais para atuar em diversos contextos do universo de estudo, trabalho e produção agrícola no Brasil. Os egressos do LCA demonstram ter atingido um nível profissionalizante ou acadêmico, capazes e necessários para a formação integral de educandos e prepará-los para exercerem a cidadania, desenvolvendo valores para a promoção social democrática e sustentável, apropriando-se dos saberes pedagógicos inerentes as áreas de Ciências Agrárias.

Quanto à conexão entre a formação docente, as exigências, desafios e expectativas na profissão, pode-se aferir que para esse profissional lhes falta a valorização, que poderia vir através de políticas públicas educacionais, priorizando sua formação atreladas as condições de

trabalho e remuneração condizente com sua responsabilidade no papel de agente transformador, pois a profissão docente se diferencia das demais profissões.

Os múltiplos papéis exigidos atualmente sobrecarregam o docente, ocasionando um distanciamento do papel de transformador social para seu público alvo. É necessário que esse profissional entenda a complexidade da função e encontre novas formas na arte de ensinar, de maneira inovadora, despertando questionamentos e indagações como nova forma de agir no mundo concreto. No entanto, apreendemos que o médico veterinário licenciado, a despeito do aprendizado tecnicista do curso de origem, enriqueceu sua formação profissional com visão humanista, direcionando sua atuação de forma crítica, responsável e abrangente nos diversos papéis que se depara na sociedade.

Nessa perspectiva, é imprescindível que os LCA ofereçam uma formação sólida, atuando para que possam vir a ser cursos identificados com a problemática de um professor que deve superar o excesso de abordagem do ensino das técnicas para o mercado de trabalho, assumindo posturas social e ambientalmente mais inovadoras para formação pelo e para a cidadania.

Por outro lado, foi possível perceber que a educação sempre esteve e continua subordinada aos ditames econômicos do país, ou seja, a educação não define o mercado, pelo contrário, este sempre definiu a educação, baseado em grupos de interesses, trabalhando em benefício da classe dominante. A educação pública não atende aos interesses do mercado de trabalho, caminhando em passos diferentes, priorizando a pesquisa em detrimento da prática cotidiana no campo de trabalho. Seria necessário que as instituições públicas buscassem se alinhar as exigências do trabalho, sem, no entanto, perder o foco da formação humanista.

Pressupomos que seria necessário que as instituições que ancoram essas licenciaturas, sejam elas pública ou privada, assumam o compromisso da reformulação de seus currículos, ainda impregnados pelo modelo da racionalidade técnica, que muito tem corroborado para dissociação entre as disciplinas pedagógicas e especializadas, por não levar em conta os saberes dos professores, sua experiência e o contexto no qual eles ensinam. Inversamente do que poderia ser esperada, esta imposição provoca resistência à mudança, o que impede, na maioria das vezes, que os professores busquem soluções para os problemas do ensino. No entanto, há uma tendência de centralização na ação docente nas salas de aula.

Assim, através dos olhares dos teóricos, dos sujeitos pesquisados e do pesquisador, foi possível destacar os aspectos apontados como problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação, formadores de professores. Isso envolve diretamente as Instituições de Ensino Superior - IES, em especial as universidades, onde a maioria desses cursos se insere.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, MIGUEL. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, MIGUEL; FERNANDES, BERNARDO. Por uma educação básico no campo. **A educação básica e o movimento social no campo**. Articulação Nacinal por uma Educação Básica do Campo. Brasília. DF. 1998.
- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (Org.). **Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola**. Brasília, 33 p., 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho nacional de educação**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acessado em: 15 dez. 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 28/2001 Homologado**. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. (Re)Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/DF, abr. 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução, nº4, de 13 de Julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. PORTAL EDUCAÇÃO. A importância de se qualificar. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/administracao/artigos/34288/a-importancia-de-se-qualificar#ixzz40pRCAOUh>> . Acesso em: 21 fev. 2016.
- CANDAU, VERA MARIA FERRÃO (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, PUC/RJ, 93p., 1987.
- CAPDEVILLE, GUY. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. Universidade Federal de Viçosa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. V. 72, n. 172, p. 229-2GI, set./dez.1991.
- CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 11. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewfile/668/556>>. Acesso em: 19 fev. 2014.
- CARDOSO, M. C.; HORA, D. M. **Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores**. 2015. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_713_micheli_ccardoso@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

CARLI, RANIERI. **Educação e cultura na história do Brasil**. Curitiba: Editora Ibpex, 2010 – (Serie Construção Histórica da Educação).

CASTILHO, SYLVIA AMÉLIA GIRALDI. **A formação do perfil do professor do século XXI**. Lins – SP. 2009

COELHO, LÍGIA MARTHA C. DA COSTA. **História (s) da educação integral**. In: EM ABERTO. Brasília: Editora Inep, v. 22, n. 80, p. 83 – 96, abr. 2009.

COORTELA, MÁRIO SERGIO. Educação e docência novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.1- 13, 2008.

FÁVERO, MARIA DE LOURDES DE ALBUQUERQUE. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

FREIRE, PAULO. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação, vol. 1, 1979.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2. ed., 1997.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 17. ed., 1998.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. Publicação original Ano 1996. Editora EGA. Digitalização 2002.

FRIGOTTO, GAUDENCIO. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 9ª edição, 2010.

GADOTTI, MOACIR. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em:

<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2773/1/FPF_PTPF_12_026.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

GARCIA, GISELLE - Correspondente da Agência Brasil/EBC. Educação superior é garantia de emprego formal, indica estudo da OIT. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-12/educacao-superior-e-garantia-de-emprego-formal-indica-estudo-da-oit>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S DE; ANDRÉ, M. E. D. DE A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, ANTONIO CARLOS. Métodos **Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados**. In: Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 3. ed., 2008.

Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. **História e construção da profissionalização nos cursos de Licenciaturas**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

LIBÂNEO, JOSE CARLOS. **Organização e gestão da escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, JOSE CARLOS. **Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, LUCÍLIA REGINA de SOUZA. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 14, jun. 2008.

MATOS, JOSÉ DINEY. **Pensamentos e opiniões**. Disponível em: <<https://josedineymatos.wordpress.com/2011/04/19/164/>>. Acessado em: 20 fev. 2016.

MEDEIROS, RÉGIS. Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? In: **Revista Eletrônica Forum Paulo Freire**, ano 1, n.1, jul. 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Nos caminhos da formação escolar**. *Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 1999. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/nos-caminhos-da-formacao-escolar/>>. Acesso em: 17 de mar. 2016.

MENDONÇA, SONIA REGINA DE . **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)** *Estud. Soc. agric.*, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 1, 2006: 88-113. Acessado em 08 de maio de 2016. Disponível em www.ia.ufrj.br/.../conteudo-2010-2/Educacao-MIII/2SF/

MINAYO, MARIA CECÍLIA de SOUZA (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos Secad 2: Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Brasília, 2007. p.37. < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>> acessado 28 de maio de 2016.

MORAIS, MARCO ANTONIO. **A formação de Licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões**. *Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul*, v. 39, n. 3, p. 641-652, set./dez. 2014.

NÓVOA, ANTONIO. Formação de Professores e Formação Docente. 1954. In: *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, ANTONIO (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 2. Ed. 1995.

NÓVOA, ANTONIO. Cúmplices ou Reféns? **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14 a 15, mai. 2003.

OLIVER, G. S.; FGUEIRÔA, S. F. M. **Características da Institucionalização das Ciências Agrícolas no Brasil**. Campinas/SP: Instituto de Geociências/UNICAMP e FAFICH-UFMG, 2003.

OLIVEIRA, LIA MARIA TEIXEIRA. *Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*. Seropédica/RJ: CPDA/UFRRJ, 1998

OLIVEIRA, L. M. T.; TESSER, A. R. F. **A Docência como Profissão: Novos processos identitários na Licenciatura e a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiKmeSojeTLAhWHS5AKHeaZCagQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ia.ufrrj.br%2Fppgea%2Fconteudo%2Fconteudo-2010-2%2F1SF%2FTextos%2FNovas_InstituicoesENDIPE2010.doc&usg=AFQjCNGdSSeDLNP8ZASGIZIO1ktuDX04Cw&sig2=xt0JOeWTVZdZxWX9sxqTSQ&cad=rja>. Acesso em 15 dez. 2015.

PAIS, JOSÉ MACHADO. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PEREIRA, JÚLIO EMILIO DINIZ. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PONTES, ANA PAULA FURTADO SOARES. **A precarização do trabalho do professor da rede estadual de ensino –um olhar sobre um município do agreste pernambucano**. 2006. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/precarizacao_anafurtado.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ROMANELLI, OTAIZA DE OLIVEIRA. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Editora Vozes Ltda. 9ª Edição. 1978.

SÁ, JEAN MAGNO MOURA DE. O público e o privado no ensino agrícola no maranhão: do início ao ruralismo pedagógico. 2010. Maranhão. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../ptGIPUEN.doc>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SACRISTÁN, JOSE GIMENO. **Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto/PT, Porto Editora, 1991.

SAVIANI, DERMEVAL. *Escola e Democracia: teoria da educação e política*. — Campinas, SP: Autores Associados, 32. ed., Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5, 1999.

SAVIANI, DERMEVAL. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/16.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam?** Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

SILVA JUNIOR, L. P.; MACEDO, J. M. **O paradigma da racionalidade técnica na formação do professor de educação física.** IV Colóquio Internacional: Educação, Cidadania e Exclusão. Didática e Avaliação. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA2_ID1530_29052015201922.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a Escola?**. In: FERRETTI, CLAUDIO. São Paulo: Editora Xamã, 1999.

SILVA, PAULO ROBERTO. **A Educação Agrícola Superior no Contexto da Nova LDB: A Reforma de Base.** Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior. Brasília, Junho 2008.

SOBRAL, FRANCISCO. A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense. Campinas-SP: INICAMP, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000358583>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SPARREBOOM, THEO. Educação superior é garantia de emprego formal, indica estudo da OIT. 2016. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-12/educacao-superior-e-garantia-de-emprego-formal-indica-estudo-da-oit> Acessado em 21/02/2016

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 4. ed. 2002. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marcaocampos/tardif-maurice-saberes-docentes-e-formao-profissioanal-26832585>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

TAVARES, CARLOS ALBERTO. A formação de professores agrícolas na universidade federal rural de Pernambuco: histórico, realidade e perspectivas. Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica, Recife, Pernambuco. **Revista da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior** (1991), vol. 2, p.32-41, 2005.

UFRPE. Site da **Universidade Federal Rural de Pernambuco.** Disponível em <http://www.ufrpe.br/br> Acessado em 23 jan 2016.

YIN, ROBERT K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos I.** Trad. Daniel Grassi – 2ª Edição – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1 - Resolução Nº 01/2002, Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.(*)

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1o,

alínea “F”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução

CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ANEXO 2 – Autorização para realização de pesquisa na UFRPE.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Autorizamos Lana Cláudia Barros Bezerra, CPF: 476.198.564-04, aluna regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós - Graduação em Educação Agrícola-PPGEA, da Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro, com ingressos em 2013.2, a qual vem desenvolvendo a pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO DOCENTE DO MÉDICO VETERINÁRIO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS DA UFRPE: UM ESTUDO DE CASO”**, a realizar pesquisa documental e entrevistas com consentimento prévio dos sujeitos envolvidos com a referida pesquisa, no âmbito da Universidade Federal Rural e Pernambuco, sede, Rua D. Manoel de Medeiros, Bairro de Dois Irmão-Recife - PE, e no Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA, Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas- LCA, Coordenação do Programa de Pós - Graduação em Ciência Veterinária - PPGCV, e demais setores que sejam necessários para levantamento e obtenção de dados para conclusão de sua pesquisa.

Em 25 de setembro de 2014

 Univ. Federal Rural de PE
Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão
Vice-Reitor

ANEXO 3 – Requerimento de inscrição para curso de Lic. Ciências Agrícolas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÍCOLAS

Av Dom Manoel Medeiros, S/N, CEP: 51.11711-900, Dois Irmãos – Recife/PE.

Telefone: 3320-6583

REQUERIMENTO DE INSCRIÇÃO

Ao(A) Coordenador(a) do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas

Eu, _____, na qualidade de
aluno/a, com email _____, telefone de contato
_____, cursando o curso de _____ ou
Diplomado no Curso de _____, venho por meio
deste requerer a V. S^a, inscrição para seleção ao Curso de Licenciatura em Ciências
Agrícolas/UFRPE, para início no _____ semestre letivo de _____.

Nestes termos, peço deferimento, Recife _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) requerente

DOCUMENTOS NECESSÁRIOS ANEXOS:

1. Xerox do Histórico Escolar
2. Xerox do Diploma (se for o caso)
3. Currículo Lattes (Ver site: <http://lattes.cnpq.br/>)
4. 01 foto 3x4
5. Ficha 19 (Comprovação de conclusão do ensino médio)

6. Documentos pessoais (RG, CPF, título de eleitor(a), reservista(para candidatos do sexo masculino), certidão de nascimento ou casamento)
7. Portadores de diploma, deverão pagar taxa de matrícula, no Banco Bradesco, no ato da matrícula.

Observações:

1. Será necessário trazer os originais da documentação comprobatória do currículo lattes, para que as cópias sejam autenticadas na coordenação do curso;
2. Não serão necessárias cópias (xerox) dos documentos comprobatórios do currículo.
3. Este requerimento encontra-se na xerox do Departamento de Educação/UFRPE.

ANEXO 4 – Resolução nº 102/2004 CEPE/UFRPE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 102/2004.

EMENTA: Aprova Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas desta Universidade.

O Presidente em Exercício do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Parágrafo 6º do Art. 15 do Estatuto da Universidade e considerando os termos da Decisão Nº 35/2004 da Câmara de Ensino de Graduação deste Conselho, em sua I Reunião Extraordinária, realizada no dia 09 de março de 2004, exarada no Processo UFRPE Nº 23082.01107/2004,

R E S O L V E:

Art. 1º - Aprovar, em sua área de competência, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas desta Universidade, conforme consta do Processo UFRPE Nº 23082.01107/2004 acima mencionado

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

SALA DOS CONSELHOS DA UFRPE, em 15 de março de 2004.

PROFº VALMAR CORRÊA DE ANDRADE
= NO EXERCÍCIO DA PRESIDÊNCIA =

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.

ANEXO 5 - RESOLUÇÃO 100/2004 Conselho Universitário



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO Nº 100/2004.

EMENTA: Homologa Resolução Nº 102/2004 do CEPE, que aprovou o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas desta Universidade.

O Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Parágrafo 6º do Art. 15 do Estatuto da Universidade e considerando os termos da Decisão Nº 96/2004 deste Conselho, em sua IV Reunião Ordinária, realizada no dia 1º de julho de 2004, exarada no Processo UFRPE Nº 23082.001107/2004,

R E S O L V E:

Art. 1º - Homologar, a Resolução Nº 102/2004 do CEPE, que aprovou, em sua área de competência, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas desta Universidade, conforme consta do Processo UFRPE Nº 23082.001107/2004 acima mencionado.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

SALA DOS CONSELHOS DA UFRPE, em 02 de julho de 2004.

PROFº VALMAR CORRÊA DE ANDRADE
= PRESIDENTE =

Confere com o original assinado pelo Reitor e arquivado nesta Secretaria Geral.

ANEXO 6 - RESOLUÇÃO 02/2002 CNE/CP

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.^(*)

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ANEXO 7 - Informante chave - egresso

Conheci o curso de licenciatura em ciências agrícolas quando cursava o técnico agropecuária no colégio agrícola Dom Agostinhos IKAS-UFRPE. A forma em que os professores em formação do L.A davam aula já me chamava a atenção e foi exatamente em uma aula de campo onde fomos conhecer a vivencia dos agricultores de santa Cruz da baixa verde, que descobrir que independente do curso das ciências agrarias que eu fosse escolher iria fazer também o L.A. Pois neste dia ao fazer uma atividade proposta pelos professores, uma senhora me ofereceu sua filha para levar para Recife, pois queria que ela tivesse um futuro de estudos melhor que o dela. Aquela cena me chocou tanto (pois eu também era praticamente uma “criança” na época) que ali mesmo eu prometi para mim mesma que iria cursar o L.A e algo relacionado com educação junto ao curso de origem.

Fatores institucionais também contribuíram para concretização deste curso de L.A pois a academia estimula que os alunos façam o máximo de atividades e cursos que agreguem valor ao currículo do graduando para somar na hora de tentar seleções de pós-graduação. Outro fator importante (que ajudou bastante) é o fato da instituição permitir realizar paralelamente o curso de origem e aproveitando a carga horária já cursada fazendo assim a integralização quando concluir o L.A. Mas o fato de ser o L.A cursado apenas no turno da noite em alguns momentos se torna muito cansativo e é necessária muita força de vontade para chegar ao final deste curso. Outro incentivo positivo é que há relatos sobre a tendência de os concursos para professores ser exigido que o profissional das ciências agrarias seja licenciado para atuar na docência.

Por mim essa tendência deveria se tornar requisito obrigatório pois, o curso de L.A ele muda a concepção de ensino aprendizagem que temos aprendido no curso de origem que no meu caso é de medicina veterinária. O planejamento pedagógico é diferenciado e até mesmo a forma de ministra aula foge do tradicionalismo. O que se é observado que boa parte dos professores que temos no DMV eles se prendem ao modelo de educação bancária ou seja onde o professor deposita o conhecimento do aluno. Formando verdadeiras doutrinas e fortalecendo a hierarquia classista, professor detentor do conhecimento absoluto e aluno em fase de treinamento para executar sua profissão. A estrutura física de aula em posta na sala é a mesma desde sua criação, ou seja, semelhante ao pelotão de soldados. Alunos enfileirados e o comandante em sua frente lhe passando as instruções.

Quem teve a oportunidade de fazer o curso de L.A ou até mesmo de apenas de assistir aula de um professor médico veterinário que possua curso de L.A sabe que é diferente. Paradigmas são quebrados e o que ocorre é a formação conjunta de conhecimento, o professor se aproxima do aluno e respeita o conhecimento prévio deste, para que com esta informação possa assim apresentar conteúdos aos alunos, que possuem liberdade e espaço para questionar esses saberes. O sistema é simples mais eficiente onde o professor questiona os alunos sobre o tema proposto, ou seja, a ideia é problematizar para aguçar a criticidades frente aos desafios e assim com diálogo embasado em algumas experiências vivenciadas por ambos construir um conhecimento que se adeque aquela realidade. O interessante que o curso de L.A até na forma que as aulas são ministradas onde em sala de aula o professor deixa de ser o centro das atenções pois a estrutura é de um semicírculo e os alunos ficam de frente entre si e a aula flui como uma boa conversa e grande parte do tempo o professor assume o papel de moderador.

Os docentes utilizam uma ferramenta muito interessante como avaliação final de semestre de todas as disciplinas. Intitulada semana de culminância, onde todos os períodos ministram uma aula de forma lúdica onde o conteúdo englobe todos os temas abordados em sala de aula e a vivência no campo onde foram empregadas alguma atividade de educação não

formal. Essa semana é um verdadeiro show de criatividade e criticidade, particularmente na minha época já fizemos de tudo um pouco nas apresentações peças teatrais, jornais com apresentações ao vivo, júri popular. Por fim só tenho a declarar que cursar licenciatura em ciências agrícolas foi uma experiência maravilhosa e agora sou multiplicadora desta modelo educação construtivista, inclusiva e critica. Recomendo que todos aqueles professores do curso de medicina veterinária que ainda não possuem que façam pois, tenho certeza que serão bem mais felizes com a docência.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa “A Formação Docente do Médico Veterinário na Licenciatura em Ciências agrícolas da UFRPE: um estudo de caso”, dissertação de Mestrado, na linha de pesquisa “Educação e Gestão no Ensino Agrícola”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lana Claudia Barros Bezerra, que pretende investigar as contribuições do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias – LCA da UFRPE. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada relacionados ao tema. Não há riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Se o Sr. (a) aceitar participar, estará contribuindo para uma pesquisa que visa analisar a construção do LCA na UFRPE em seus contextos. Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá custo de qualquer natureza e sua participação será inteiramente gratuita. Os resultados da pesquisa farão parte da Dissertação que será depositada na Biblioteca Central da UFRRJ, e será disponibilizada para consulta de outros pesquisadores e elaboração de trabalhos para publicação. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Dom Manoel de Medeiros s/nº - Dois Irmãos – Recife – PE – Fones (81) 3320.6404 ou e-mail: bezerralana@yahoo.com.br, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UFRPE no mesmo endereço.

Termo de consentimento	Nº	Data:
-------------------------------	-----------	--------------

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não terei ganhos financeiros e que posso sair quando quiser. (Este documento será emitido em duas vias, devendo 1 (uma) via ficar com o entrevistador e 1 (uma) com o entrevistado).

Data: ___/___/___

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Entrevistador

APÊNDICE B - Entrevista

ENTREVISTA

- 1.** Fale sobre a criação do curso de LCA da UFRPE e sua evolução aos longos dos anos, o que mudou?
- 2.** O interesse dos alunos de ciências agrárias pelo curso tem aumentado ou diminuído ao longo dos anos, o que pode ser feito para aumentar o interesse (motivação) dos alunos?
- 3.** Na sua concepção a forma de ingresso nesse no curso de LCA deve continuar da forma que é atualmente?
- 4.** A profissão docente vem enfrentando grandes desafios por parte do conjunto da sociedade. A formação em LCA contribui para atender essas exigências?
- 5.** O curso de LCA além de formar docentes, também objetiva formar gestores de processos educacionais, programas de capacitação profissional. Com essa formação o discente sente-se qualificado para atuar nessas diversas áreas?
- 6.** O corpo docente do Curso de LCA lecionam na perspectiva da construção do conhecimento crítico e reflexivo?
- 7.** Na sua opinião, os conteúdos estudados durante a realização do Curso de LCA são adequados às exigências do trabalho?
- 8.** Faça comentários e/ou sugestões no que diz respeito às áreas de conhecimento profissionalizante no Curso LCA, antes e depois da reformulação.
- 9.** Na sua percepção, a formação adquirida com a realização do curso de LCA da UFRPE, contribui de forma significativa para o exercício da prática docente para o ensino médio e tecnológico de jovens e adultos, numa perspectiva de construção de sujeitos críticos e reflexivos, respeitando o contexto cultural, crenças e valores locais, bem como, as diversidades dos seus educandos, seja no aprendizado formal em sala de aula, seja no meio rural?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido com garantia de anonimato.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COM GARANTIA DE ANONIMATO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa “A Formação Docente do Médico Veterinário na Licenciatura em Ciências agrícolas da UFRPE: um estudo de caso”, dissertação de Mestrado, na linha de pesquisa “Educação e Gestão no Ensino Agrícola”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lana Claudia Barros Bezerra, que pretende investigar as contribuições do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias – LCA da UFRPE. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada relacionados ao tema. Não há riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Se o Sr. (a) aceitar participar, estará contribuindo para uma pesquisa que visa analisar a construção do LCA na UFRPE em seus contextos. Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá custo de qualquer natureza e sua participação será inteiramente gratuita. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Dom Manoel de Medeiros s/nº - Dois Irmãos – Recife – PE – Fones (81) 3320.6404, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UFRPE no mesmo endereço.

Termo de consentimento	Nº	Data:
-------------------------------	-----------	--------------

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não terei ganhos financeiros e que posso sair quando quiser. Este

Documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D - Questionário

Aos (às) medico (a)s Veterinários que cursaram Licenciatura em Ciências Agrícolas na Universidade Federal Rural de Pernambuco, no período de 2010. 1 a 2013.2

Gostaria de contar com todos na aplicação do questionário referente a minha pesquisa como mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola - PPGEA/UFRRJ.

Este questionário faz parte da minha proposta de investigação referente à Dissertação de Mestrado em fase de execução e tem como objetivo investigar as contribuições do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias – LCA da UFRPE quando ofertada aos estudantes e egressos do curso de Médico Veterinário numa perspectiva humanística, pedagógica e tecnológica, no período de 2010 a 2013. A Realização dessa pesquisa será importante para a comunidade acadêmica da UFRPE, Coordenação do Curso de LCA e demais Instituições que ofertam o curso de LCA e escolas agrotécnicas. A disponibilização dos resultados poderá subsidiar outras pesquisas no âmbito da Instituição, contribuindo assim, para possíveis ajustes ou redirecionamento nas ações do curso de licenciatura.

Solicitamos que responda esse questionário com a resposta mais adequada. Os dados obtidos com o preenchimento deste questionário serão utilizados para pesquisa sobre a formação Docentes para a educação básica, tecnologia, EJA (Educação para Jovens e Adultos), educação informal. Não é necessária a sua identificação. Em caso de dúvida sobre as perguntas, solicite ajuda ao aplicador.

Certa da colaboração de todos(as). Obrigada.

Lana Cláudia Barros Bezerra - Email. bezerralana@yahoo.com.br Fone: 81-XXXX8032

01) Sexo: () masculino () feminino () outros

02) Estado Civil: solteiro () casado () divorciado() viúvo () outros ()

03) Paternidade () sim () não

04) Quais os fatores institucionais (da Universidade) que motivaram a Cursar LCA?

() modalidade da oferta do curso

() forma de ingresso

() Turno de oferta

() gratuidade

() incentivo / Bolsa do PIBID

() Horários outros _____

05) Quais os fatores não institucionais que o levou a realizar o curso?

() Interesse pela formação docente

() Desenho curricular adequada a sua realidade em termos de conhecimentos.

() Mercado de trabalho e empregabilidade

() Exercício a mais de uma profissão.

() outros _____

06) Antes de ingressar no curso de LCA você leu cuidadosamente a proposta da profissionalização no Curso? Sim () não()

07) O objetivo da LCA é formar educadores que contribuam com práticas educativas para ampliar os conhecimentos e o estabelecimento de uma convivência sustentável do homem com a natureza.

Em sua opinião, o curso atendeu o seu objetivo profissional e pessoal?

Sim () não() por que?

08) Os conteúdos das disciplinas abordadas em sala de aula possibilitam a formação para o exercício da docência? () sim () não, avalie

() ótimo () bom () regular () ruim () péssimo

09) Na sua percepção os educadores formados em LCA, se consideram aptos para desenvolverem suas habilidades e competências no ensino médio e tecnológico de jovens e adultos? Comente

10) O curso de LCA além de formar docentes, também objetiva formar gestores de processos educacionais e programas de capacitação profissional. Com essa formação sente-se qualificado para atuar nessas diversas áreas?

11) A profissão docente vem enfrentando grandes desafios por parte do conjunto da sociedade, essa formação contribuiu para atender essas exigências? Sim () não() por que?

12) O corpo docente do Curso leciona na perspectiva da construção do conhecimento crítico e reflexivo?

13) A formação em LCA contribuiu significativamente de forma humanista para o exercício da sua profissão seja como médico veterinário, seja como docente? () sim () não Por que?

14) Atualmente está exercendo a profissão. Em que área?

(1) educação - (2) agroindústria – (3) comércio - (4) agricultura - (5) pecuária - (6) outra área

15) Se atuando no exercício da docência, como se sente em relação a sua atividade profissional?

(1) muito satisfeito - (2) satisfeito – (3) neutro - (4) insatisfeito - (5) muito insatisfeito

16) Que tipo de vínculo empregatício você tem?

(1) esfera pública concursado Municipal () Estadual () Federal ()

(2) esfera privada - (3) autônomo/prestador de serviço - (4) proprietário de Clínica Veterinária – (5) desempregado

17) Qual o principal tipo de atividade que você exerce no seu trabalho atual?

(1) atividade técnica - (2) atividade docente - (3) atividade gerencial - (4) atividade comercial – (5) outra atividade:

18) Quanto tempo trabalha na área de educação (docente)?

(1) menos de um ano - (2) entre 1 e 2 anos - (3) entre 2 e 3 anos - (4) entre 3 e 5 anos - (5) mais de 5 anos - (6) nunca trabalhou como docente

19) A sua remuneração mensal hoje se enquadra em qual faixa:

(1) até 1 salário mínimo - (2) entre 1 e 2 salários mínimos - (3) entre 2 e 3 salários mínimos - (4) entre 3 e 5 salários mínimos - (5) entre 5 e 7 salários mínimos – (6) entre 7 e 10 salários mínimos - (7) acima de 10 salários mínimos

20) Na sua opinião, os conteúdos estudados durante a realização do Curso de LCA:

- () sempre foram adequados às exigências do trabalho
- () nem sempre foram adequados às exigências do trabalho
- () quase nunca foram adequados às exigências do trabalho
- () nunca foram adequados às exigências do trabalho

21) Na região em que você vive, como são as ofertas profissionais para o Licenciado em Ciências Agrícolas: esfera pública (1) esfera privada (2)

- () há muitas ofertas de emprego
- () há algumas ofertas de emprego
- () há poucas ofertas de emprego
- () há pouquíssimas ofertas de emprego
- () praticamente não há ofertas de emprego

22) Na sua opinião, quais fatores contribuem para o afastamento das escolhas pela carreira de docente?

- () Desvalorização da carreira do magistério
- () precarização das condições de trabalho
- () Salários não atrativos
- () Outros

23) Após a conclusão do Curso em LCA:

- () concluí outro curso. Qual?
- () Mestrado.
- () Doutorado.
- () outra situação.

24) Comente sobre a sua trajetória profissional relacionada à formação obtida na UFRPE – Campus Dois Irmãos.

25) Faça comentários e/ou sugestões no que diz respeito às áreas de conhecimento profissionalizante no Curso LCA:

26) Na sua percepção, a formação adquirida com a realização do curso de LCA da UFRPE contribuiu de forma significativa para o exercício da prática docente para o ensino médio e tecnológico de jovens e adultos, numa perspectiva de construção de sujeitos críticos e

reflexivos, respeitando o contexto cultural, crenças e valores locais, bem como as diversidades dos seus educandos, seja no aprendizado formal em sala de aula, seja no meio rural?

27) Entendendo-se que a educação acontece numa relação de reciprocidade e que o ensino aprendido não se constrói apenas no espaço da escolar, pois eles são plurais, oriundos da formação acadêmica, curriculares das experiências dos professores, e que o professor aprende ensinando. Você considera que quanto mais ensina também aprende? Comente.

APÊNDICE E -

DADOS DOS ALUNOS LICENCIADOS EM LCA/UFRPE NO PERÍODO DE 2010 A
2013

**Pesquisa Documental, realizada no Departamento de Registro e Controle Acadêmico
(DRCA) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no período de 2010.1 a 2013.2**

1. IDENTIFICAÇÃO:

NOME _____

DATA DE NASCIMENTO / DIA/MÊS/ ANO _____/_____/_____
CIDADE DE NASCIMENTO _____ ESTADO () - IDADE _____

SEXO: M () F () - ESTADO CIVIL: CASADO () SOLTEIRO () OUTROS ()

ORIGEM: RURAL () URBANO ()

2. ENSINO MÉDIO

ESCOLA PÚBLICA () FED. () EST. () MUNIC () NOME _____

ESCOLA PRIVADA SIM () NÃO ()

ENSINO MÉDIO: NORMAL () TÉCNICO () ANO DE CONCLUSÃO ()

COTISTA:

1. ESC. PÚBLICA SIM () NÃO ()

2. ESC. PÚBLICA/RENDA SIM () NÃO ()

NECESSIDADES ESPECIAIS: SIM () NÃO ()

4. LICENCIATURA EM C. AGRICOLAS /UFRPE

ANO DE INGRESSO _____ TURNO _____ ANO DE INTEGRALIZAÇÃO _____

MÉDIA GERAL () ANO/PERÍODO DE CONCLUSÃO DO LCA: _____/_____

OBSERVAÇÕES:

Lana Cláudia Barros Bezerra

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ