



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA – CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JAMES ALGARVE PRADO

**DESAFIOS E AVANÇOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: IMPACTO DAS
LEGISLAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**Jaguari/RS
2026**

JAMES ALGARVE PRADO

**DESAFIOS E AVANÇOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: IMPACTO DAS
LEGISLAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT
Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Ramos Lutz

Coorientadora: Prof.^a Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Jaguari/RS

2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P896d Prado, James Algarve.

Desafios e avanços nas práticas educativas no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio: impacto das legislações na formação profissional / James Algarve Prado. — Jaguari, RS, 2025.

108 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Ramos Lutz.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, 2025.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Currículo integrado. 3. Técnico em agropecuária. 4. Práticas educativas. 5. Formação profissional I. Título.

CDU 377.36:63(81)

Bibliotecário responsável: Josef de Aquino Peruck — CRB 10/002653/O

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA – CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JAMES ALGARVE PRADO

**DESAFIOS E AVANÇOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: IMPACTO DAS
LEGISLAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 13 de março de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
MAURICIO RAMOS LUTZ
Data: 12/03/2026 10:15:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mauricio Ramos Lutz (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)

Documento assinado digitalmente
TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES
Data: 19/03/2026 10:00:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Taniamara Vizzotto Chaves (Coorientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)

Documento assinado digitalmente
VANESSA DE CÁSSIA PISTÓIA MARIANI
Data: 19/03/2026 07:37:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)

Documento assinado digitalmente
VITOR HUGO CHAVES COSTA
Data: 15/03/2026 16:06:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vitor Hugo Chaves Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA – CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JAMES ALGARVE PRADO

**MANUAL DE SEGURANÇA, ÉTICA E LEGISLAÇÃO APLICADA AO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 13 de março de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MAURICIO RAMOS LUTZ**
Data: 12/03/2026 10:17:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mauricio Ramos Lutz (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)

Documento assinado digitalmente
 **TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES**
Data: 19/03/2026 10:00:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Taniamara Vizzotto Chaves (Coorientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)

Documento assinado digitalmente
 **VANESSA DE CÁSSIA PISTÓIA MARIANI**
Data: 19/03/2026 07:37:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)

Documento assinado digitalmente
 **VITOR HUGO CHAVES COSTA**
Data: 15/03/2026 16:13:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vitor Hugo Chaves Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente por chegar até aqui. À minha família e, em especial, à minha esposa, por sua paciência incansável, apoio incondicional e compreensão ao longo dessa jornada. Aos amigos e colegas de profissão, pela generosidade em compartilhar suas experiências e pelo comprometimento em enriquecer esta pesquisa com seus conhecimentos.

Expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, professor Dr. Mauricio Ramos Lutz, e à minha coorientadora, professora Dra. Taniamara Vizzotto Chaves, pelo aprendizado, pela paciência e por serem um guia seguro nos momentos de incerteza e desafios. Meu reconhecimento também à professora Dra. Vanessa de Cássia Pistóia, cujas reflexões e ensinamentos foram essenciais para a consolidação deste trabalho.

Não poderia deixar de mencionar os demais professores que contribuíram com seu conhecimento ao longo dessa trajetória, ao Eder pelo excelente serviço prestado e aos meus colegas, que, além de compartilharem saberes e informações valiosas, me proporcionaram amizades que levarei para toda a vida.

A todos, o meu mais sincero e profundo obrigado!

RESUMO

A educação profissional no Brasil tem raízes em um modelo assistencialista, voltado à inserção dos menos favorecidos no mundo do trabalho. Com a criação dos Institutos Federais a partir de 2008, as políticas educacionais passaram a priorizar uma formação mais integrada e abrangente. Esta pesquisa analisou o impacto das mudanças nas legislações que regulamentam as atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS), destacando as implicações pedagógicas na formação profissional dos estudantes. O estudo está vinculado à Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ao Macroprojeto 3, que trata das práticas educativas no currículo integrado. A pesquisa investigou o impacto das alterações normativas nas práticas educativas da instituição, analisando os períodos anterior e posterior às mudanças legislativas. Tais práticas compreendem desde as aulas teóricas até as atividades pedagógicas realizadas nos diversos setores agropecuários, espaços em que os estudantes desenvolvem vivências e competências essenciais para a formação humana integral e para a inserção consciente no mundo do trabalho. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. A coleta de dados envolveu diferentes procedimentos, incluindo pesquisa bibliográfica e documental, com foco nas legislações que regulamentam as atividades práticas, bem como entrevistas com docentes e técnicos administrativos que vivenciaram distintos momentos da educação técnica no IFFar-SVS. Para o tratamento e interpretação dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), possibilitando compreender as percepções dos participantes acerca das transformações nas práticas educativas e de seus impactos na formação dos discentes. Também foram analisadas as restrições impostas por normativas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei n.º 11.788/2008 (sobre estágios de menores de idade) e as mudanças no Ensino Técnico Agrícola no Brasil após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Ao comparar os períodos anteriores e posteriores à implementação das legislações, o estudo buscou entender as transformações nas práticas educativas, destacando avanços, retrocessos e desafios. A compreensão do impacto das mudanças legislativas sobre as práticas educativas, evidenciou a necessidade de políticas formativas que conciliem segurança, inovação e protagonismo discente, na formação profissional dos estudantes e nas práticas dos educadores. Como produto da pesquisa foi desenvolvido um manual para a implementação de atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária, servindo como ferramenta de apoio para a formação dos estudantes. Além disso, esta pesquisa contribui para a reflexão sobre as transformações no Ensino Técnico no Brasil e auxiliará na construção de soluções para os desafios identificados, aprimorando a formação profissional dos alunos em um contexto educacional em constante transformação.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Currículo Integrado; Técnico em Agropecuária; Práticas Educativas; Formação profissional.

ABSTRACT

Professional education in Brazil has its roots in a welfare model aimed at integrating disadvantaged individuals into the workforce. With the creation of Federal Institutes in 2008, educational policies began to prioritize a more integrated and comprehensive education. This research analyzed the impact of changes in legislation regulating practical activities in the Technical Course in Agriculture integrated with High School at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS), highlighting the pedagogical implications for students' professional training. The study is linked to Research Line: Educational Practices in Professional and Technological Education (PTE) and Macroproject 3, which deals with educational practices in the integrated curriculum. The research investigated the impact of regulatory changes on the institution's educational practices, analyzing the periods before and after the legislative changes. These practices range from theoretical classes to pedagogical activities carried out in various agricultural sectors, spaces in which students develop experiences and skills essential for comprehensive human development and conscious integration into the world of work. Methodologically, the research is characterized as exploratory and descriptive, with a qualitative approach. Data collection involved different procedures, including bibliographic and documentary research, focusing on the legislation that regulates practical activities, as well as interviews with teachers and administrative technicians who experienced different moments of technical education at IFFar-SVS. Discourse analysis was adopted for the treatment and interpretation of the data, enabling an understanding of the participants' perceptions of the transformations in educational practices and their impacts on student training. Restrictions imposed by regulations, such as the 1990 Statute of Children and Adolescents, Law n.º 11,788/2008 (on internships for minors), and changes in Agricultural Technical Education in Brazil after the enactment of the 1996 Law of Directives and Bases (LDB) were also analyzed. By comparing the periods before and after the implementation of the legislation, the study sought to understand the transformations in educational practices, highlighting advances, setbacks, and challenges. The results provided an understanding of the impact of legislative changes and highlighted the need for training policies that reconcile safety, innovation, and student leadership in the professional training of students and in the practices of educators. As an educational product, a manual was developed for the implementation of practical activities in the Agricultural Technician course, serving as a support tool for student training. In addition, this research contributes to the reflection on the transformations in Technical Education in Brazil and will assist in the construction of solutions for the challenges identified, improving the professional training of students in an educational context in constant transformation.

Keywords: Professional and Technological Education; Integrated Curriculum; Agricultural Technician; Educational Practices; Professional Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEFET–SVS – Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP – Comitê de Ética na Pesquisa
COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
EAFA – Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETA – Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano
ETFs – Escolas Técnicas Federais
EUA - Estados Unidos
IFFar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFFar–SVS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha -
Campus São Vicente do Sul
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEPEPs – Laboratórios de Pesquisa, Extensão e Produção
LOEA – Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MEC – Ministério da Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPI – Prática Profissional Integrada
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DUALISMO EDUCACIONAL E SEUS REFLEXOS NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA NO BRASIL.....	12
2.1 Educação Profissional: origens e contrastes sociais.....	12
2.2 Um pouco da história do Ensino Técnico Agrícola no Brasil.....	14
2.3 Primeira república Ensino Técnico no Brasil	16
2.4 Ensino Técnico na era Vargas	18
2.5 O Ensino Agrícola pós-segunda Guerra Mundial 1946-1964.....	20
2.6 A Transformação do Ensino Técnico: dos Centros Federais de Educação Tecnológica às novas diretrizes pedagógicas.....	22
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
3.1 Caracterização do tipo de pesquisa.....	28
3.2 Local da pesquisa.....	29
3.3 População ou amostra.....	31
3.4 Instrumentos de pesquisa	32
3.5 Metodologia para análise dos dados.....	34
3.6 Aspectos éticos.....	36
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	39
4.1 Perfil e percepções dos sujeitos da pesquisa	39
4.2 Introdução da Análise de Conteúdo e as categorias emergentes	42
4.3 Etapas do processo de Análise de Conteúdo.....	42
4.3.1 Pré-análise	43
4.3.2 Exploração do material.....	43
4.3.3 Tratamento e interpretação dos resultados	43
4.4 Categorias de análise e falas ilustrativas	43
4.4.1 Legislação e restrições.....	44
4.4.2 Práticas educativas	45
4.4.3 Formação profissional	48
4.4.4 Tecnologia e inovação	49
4.5 Identidade, tensões e desafios formativos.....	50
5 PRODUTO EDUCACIONAL	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	60

APÊNDICES	63
Apêndice A – Entrevista - Percepções sobre a formação técnica e preparação para o Mundo do Trabalho	64
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	70
Apêndice C – Termo de Confidencialidade.....	75
Apêndice D – Produto Educacional.....	76
Apêndice E - Agradecimentos e convite para validação do produto educacional	100

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem raízes em um contexto marcado por desigualdades sociais e econômicas. Segundo Castro, Plácido e Medeiros (2023), as universidades foram criadas inicialmente para atender à elite burguesa. Já as escolas profissionalizantes surgiram com o objetivo de formar operários para suprir a demanda de mão de obra nas cidades. Esse processo foi impulsionado pelo crescimento urbano acelerado e pelas transformações ocorridas na sociedade ocidental, especialmente na Europa e nos Estados Unidos.

Contudo, essa educação profissional não visava formar indivíduos críticos e independentes, com acesso à cultura e compreensão dos princípios científicos e tecnológicos. Em vez disso, tinha um caráter assistencialista, voltado para a inserção dos menos favorecidos no mercado de trabalho (Castro, Plácido e Medeiros, 2023).

A partir de 2008, com a expansão de centenas de campi e a criação de inúmeros Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), iniciou-se um novo capítulo na história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Apesar disso, o pensamento assistencialista que caracterizou a origem das escolas agrotécnicas permaneceu presente, embora com variações em sua intensidade. Esse enfoque é evidenciado em diversos artigos do Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabeleceu as diretrizes para o Ensino Agrícola no país (Brasil, 1946).

O modelo educacional voltado para a formação de Técnicos em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS) foi, durante anos, moldado por uma perspectiva que priorizava a administração das escolas-fazendas. Nesse sentido, os estudantes desempenhavam um papel central na execução das atividades de manutenção do campus, adquirindo experiência prática diretamente no cotidiano institucional. Entretanto, essa abordagem foi descontinuada ao longo do tempo.

Minha trajetória acadêmica e profissional reflete desafios e transformações. Natural de Santa Maria, RS, cresci em um ambiente ligado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em que muitos parentes se formaram, o que me inspirou a seguir uma graduação. Escolhi Zootecnia pela abrangência da área, que envolve produção animal, administração e nutrição. Após me formar em 2008, minha carreira tomou rumos inesperados, e em 2009 ingressei no IFFar-SVS por meio de concurso, atuando

no setor de piscicultura. Essa experiência despertou minha reflexão sobre a formação educacional oferecida aos estudantes.

Essa reflexão, somada à minha experiência nos setores de piscicultura, avicultura e na fábrica de ração do IFFar-SVS, despertou meu interesse pelo tema. Decidi investigar as práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com ênfase nas mudanças trazidas pelas legislações que regulamentam as atividades práticas.

Atualmente, cresce a preocupação sobre a formação dos estudantes, especialmente no que tange à sua preparação para o mercado de trabalho. Há uma percepção de que a redução da experiência prática ao longo do curso pode estar comprometendo a qualidade da formação profissional oferecida.

Embora não se possa negar a necessidade dos jovens brasileiros de se inserirem no mercado de trabalho, não podemos nos abster do objetivo de construir um Ensino Médio que integre trabalho, ciência e cultura, na concepção de uma formação unitária, politécnica e omnilateral (Moll, 2010).

Não devíamos pensar em preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas sim, para o mundo do trabalho, deixando de ser apenas um reprodutor de técnicas aprendidas, o Ensino Médio deveria se concentrar nas modalidades de ensino fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção que existem, politécnia (Moll, 2010). De acordo com Saviani (1989, p. 16):

A noção de politécnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politécnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

Nessa perspectiva, a educação deixaria de ter como finalidade atender exclusivamente às demandas do mercado, assumindo um papel mais amplo: o de cumprir sua função social de formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, e capazes de participar ativamente da sociedade. Como apresentado por Moll (2010, p. 44):

Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas construir-se-ia numa

possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com formação ampla e integral.

Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, representou um marco internacional ao estabelecer novos padrões para a proteção e os direitos das crianças e adolescentes (Brasil, 1990). No Brasil, essa convenção foi reforçada pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que formalizou diretrizes de proteção e garantias legais para essa parcela da população. (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 também foi outro marco na mudança de paradigmas da educação no Brasil, especialmente no que diz respeito ao Ensino Técnico e mais especificamente, ao Ensino Agrícola. Mesmo após a criação dos Institutos Federais, esse tipo de ensino ainda mantinha o enfoque prático, reflexo da cultura educacional anterior. Esse modelo estava mais alinhado à LDB de 1971, elaborada durante a ditadura militar (1964 a 1981), embora sendo considerada obsoleta já em 1988, só foi substituída em 1996. De acordo com Castro, Plácido e Medeiros (2023, p. 518):

A cultura escolar, aplicada à leitura dos Institutos Federais, neste texto, refere-se às práticas didáticas, comportamentos e normas sociais realizados na escola, especialmente o trabalho como princípio educativo. Além desses aspectos, acrescenta-se, no caso do projeto dos Institutos Federais, a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da concepção filosófica, da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.

Paralelamente, em 2008, ocorreram mudanças significativas no modelo de ensino profissionalizante brasileiro, alinhadas a transformações no projeto político e econômico da sociedade capitalista hegemônica. Essas alterações impulsionaram a expansão do Ensino Técnico e culminaram na criação de novos IFs, ampliando significativamente o acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade (Castro, Plácido e Medeiros, 2023).

Esse processo culminou em 2008, quando o sistema federal de educação técnica e tecnológica foi reorganizado com a criação dos Institutos Federais, que absorveram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as escolas técnicas federais vinculadas às universidades federais e as escolas agrotécnicas federais. Essa reestruturação ocorreu em um contexto de desenvolvimento, distribuição de renda e acesso menos desigual às estruturas públicas, especialmente na educação em todos os níveis (Castro, Plácido e Medeiros, 2023, p. 528).

Nesse cenário, surgem questões que impactam diretamente o cotidiano escolar. A ansiedade dos estudantes e de colegas por maior número de atividades

práticas, somada à percepção de que os discentes de gerações anteriores estavam mais preparados para o mercado de trabalho, revela preocupações relevantes. Junto a isso, ainda em 2008, é promulgada a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre os estágios de estudantes, no qual restringiu ainda mais o acesso de estudantes menores e não bolsistas a atividades inerentes da área (Brasil, 2008a).

A Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, está implicitamente relacionada às normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e regulamenta as atividades que os estudantes podem desempenhar durante os estágios, a fim de que esses não percam seu principal objetivo formativo (Brasil, 2008a).

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008a, p. 1).

De acordo com Ferreira et al. (2024), leis sobre estágio anteriores permitiam a realização de atividades desvinculadas dos interesses educacionais. Entre essas questões, destaca-se o desafio enfrentado pelos técnicos em relação à definição das atividades que os estudantes de diferentes idades podem ou não executar. Essa preocupação reflete a necessidade de equilibrar a formação prática dos estudantes com a garantia de segurança jurídica e o cumprimento das normas legais em vigor.

Com base no exposto, foi possível formular o seguinte problema de pesquisa: **qual é o impacto da legislação que modificou as atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio sobre as práticas educativas e a formação profissional dos estudantes, antes e depois de sua implementação?**

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de esclarecer, de forma objetiva, quais atividades podem ser delegadas aos estudantes do IFFar–SVS, independentemente de serem maiores ou menores de idade, voluntários ou bolsistas. Esse esclarecimento é essencial para professores, técnicos administrativos e colaboradores, permitindo que as atividades sejam conduzidas com segurança e dentro do amparo legal, sem o temor de reprimendas ou eventuais problemas jurídicos.

A partir do problema de pesquisa elencado, foram definidos tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos que guiaram este estudo. O objetivo geral

consiste em analisar as percepções de técnicos e docentes sobre as práticas educativas, abrangendo a influência das legislações que regulamentam as atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no campus São Vicente do Sul, além de avaliar o impacto dessas mudanças na formação profissional dos estudantes, comparando os cenários anteriores e posteriores à implementação dessas normas.

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as legislações relevantes que regulamentam as atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio;
- Investigar as práticas educativas antes e após a implementação das legislações educacionais, analisando a transição de abordagens centradas no “aprender a fazer fazendo” para práticas que enfatizam a integração entre a formação técnica e a formação humana, a partir das percepções dos sujeitos do período investigado e da análise do programa pedagógico vigente;
- Avaliar o impacto das mudanças nas práticas educativas sobre a formação profissional dos estudantes, tendo como base as legislações que as regulamentam;
- Comparar os resultados obtidos antes e após a implementação das legislações, com o objetivo de compreender os principais avanços, retrocessos e desafios enfrentados;
- Elaborar um produto educacional de apoio que oriente sobre as práticas que os estudantes podem ou não desenvolver, com base na investigação da legislação vigente.

Esses objetivos buscam fornecer uma visão abrangente sobre os efeitos das legislações nas práticas educativas e na formação dos estudantes, além de contribuir para reflexões e melhorias no contexto educacional do IFFar-SVS.

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), integrando-se ao Macroprojeto 3, que aborda as práticas educativas no currículo integrado. Sua estrutura está organizada de forma a garantir coerência entre a fundamentação teórica, os objetivos e os resultados esperados.

Com o intuito de orientar o leitor, o trabalho está estruturado da seguinte forma: a introdução apresenta a contextualização do tema, a problemática e os objetivos da pesquisa. O referencial teórico discute o dualismo educacional e seus reflexos no

Ensino Técnico Agrícola no Brasil, a partir de uma perspectiva histórica. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados. A análise e discussão dos resultados abordam o perfil dos participantes e as categorias emergentes da análise de conteúdo, contemplando aspectos relacionados à legislação, às práticas educativas e à formação profissional. O produto educacional apresenta uma proposta prática para o curso Técnico em Agropecuária e, por fim, as considerações finais sintetizam os principais resultados e contribuições do estudo.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DUALISMO EDUCACIONAL E SEUS REFLEXOS NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA NO BRASIL

A história da educação brasileira evidencia o dualismo que separou a formação técnica da acadêmica, impactando diretamente o Ensino Técnico Agrícola. Esse modelo, influenciado por referências estrangeiras, enfrentou desafios para se adequar às necessidades nacionais. Desde os Patronatos Agrícolas, voltados para jovens pobres do campo, até as escolas técnicas formalizadas, essa modalidade de ensino refletiu interesses econômicos e sociais de diferentes épocas.

Este capítulo analisa como o dualismo educacional moldou o Ensino Técnico Agrícola e justifica os problemas atuais, como desigualdades de acesso e limitações na formação integral. A compreensão desse histórico é essencial para superar esses desafios e propor caminhos que alinhem a Educação Profissional e Tecnológica às demandas contemporâneas.

2.1 Educação Profissional: origens e contrastes sociais

No Brasil, as iniciativas voltadas para Educação Profissional sempre foram voltadas às classes menos favorecidas, inicialmente índios, escravos e desvalidos da sorte, e vistas como algo que deveria ser evitado. Essa prática era acompanhada de uma visão depreciativa em relação ao trabalho manual, como destacado por Fonseca (1961, p. 19):

Vem dos primeiros tempos de nossa civilização a mentalidade de desprezo pelos trabalhos que requerem o uso das mãos. Agravaram-na o fato de ter sido o desempenho de profissões manuais entregues a escravos e o ensino de ofícios ministrados aos índios e africanos, enquanto o de humanidades era destinado a uma camada mais elevada da sociedade.

No Brasil, o trabalho era destinado às classes menos favorecidas, enquanto o ensino intelectual atendia exclusivamente às elites dominantes. As primeiras experiências educacionais tiveram caráter assistencialista, aparentando beneficiar os mais pobres, mas na prática serviam aos interesses da burguesia escravista, como nas escolas jesuítas. Conforme Fonseca (1961, p. 18):

A espécie de educação eminentemente intelectual que os jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos de colonos, era de molde também a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas durante a reforma das pombalinas, foram criadas as escolas régias, escolas administradas por mestres nomeados pelos padres e senhores de engenho, enquanto o Ensino Técnico ficou restrito às fazendas, engenhos e corporações de ofícios. As corporações de ofício serviam para proteger seus associados, impedindo que quem não fosse associado fabricasse e comercializasse os mesmos produtos, além de fazer controle de disponibilidade de produtos para controle de preços. De acordo com Castro, Plácido e Medeiros (2023, p. 521):

Apesar das mudanças engendradas no período pombalino, percebe-se pouco avanço em relação aos jesuítas. No caso da Educação Profissional, essas mudanças foram mais sutis ainda, pois a aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros ainda era restrita às necessidades das fazendas, engenhos e das corporações de ofícios.

Após a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, a educação no país passou por mudanças significativas para atender às demandas da corte e de seus acompanhantes. Nesse contexto, foram criadas instituições como o Colégio de Fábricas, as academias Real da Marinha e Militar, além das primeiras escolas de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, entre 1808 e 1816. Também foi fundada a Escola Nacional de Belas Artes, contribuindo para o desenvolvimento do ensino superior e da formação profissional no Brasil. Segundo relatam Castro, Plácido e Medeiros (2023, p. 522):

Apesar de alguns avanços nas políticas e práticas educacionais, com a vinda da família real e no decorrer do período imperial, formar os cidadãos brasileiros foi um assunto discutido tardiamente no Brasil. Nesse sentido, a busca de uma nova identidade do povo passou a ser responsabilidade da República, que se instalaria no fim do período imperial.

Com o início da república e o fim da monarquia no Brasil, consolidando o início das relações capitalistas de produção, ficou marcada pela ascensão dos grandes proprietários de terras no Brasil, em que o coronelismo e o controle político se fixaram nos grandes latifundiários e herdeiros diretos das sesmarias doadas aos colonos para torná-las produtivas. Esses grandes latifundiários não queriam mais que seus filhos fossem à Europa para estudar, fomentando assim o caminho para o surgimento das primeiras universidades no Brasil.

No Brasil, embora as universidades tenham sido criadas para atender às necessidades da elite burguesa, e as escolas profissionalizantes para formar

operários para atender às necessidades de mão de obra nas cidades, estas foram impulsionadas por um crescimento influenciado pelas mudanças ocorridas na sociedade ocidental na época, principalmente na Europa e Estados Unidos. No entanto, a Educação Profissional não buscava formar indivíduos críticos e independentes, com acesso à cultura e compreensão dos princípios científicos e tecnológicos. Seu foco era predominantemente assistencialista, voltado a inserir os menos favorecidos, os chamados "desvalidos da sorte", no mercado de trabalho. Sobre a Educação Profissional, Castro, Plácido e Medeiros (2023, p. 523) relatam que:

[...] foi no contexto da República, a partir do Decreto n.º 7.566 de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, que surgiram em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 1909). A intenção de criar essas escolas era formar operários e mão de obra, por meio do ensino prático-repetitivo e conhecimentos técnicos básicos necessários à execução de um ofício de forma mecânica. Necessário pontuar que o ensino profissional, na perspectiva do Decreto n.º 7.566, figurava mais no plano assistencial do que em um programa propriamente educacional. Dessa forma, enquanto aos filhos das elites se configurava um projeto de ensino superior, para os pobres restava a educação profissional de caráter assistencial, reforçando as relações de poder herdadas do Império e da Colônia.

Diante do exposto, a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil revela um sistema marcado pela desigualdade social, em que o Ensino Técnico esteve, desde suas origens, atrelado a um caráter assistencialista voltado para a inclusão das camadas mais desfavorecidas no mercado de trabalho. Enquanto a elite burguesa usufruía de uma formação intelectual e universitária, os pobres eram destinados a um aprendizado mecânico e repetitivo, perpetuando as relações de poder e exclusão social herdadas da Colônia e do Império. Essa dinâmica evidencia como a educação foi utilizada como instrumento para manutenção das hierarquias sociais, e não como uma ferramenta de emancipação e transformação social.

2.2 Um pouco da história do Ensino Técnico Agrícola no Brasil

A implementação do Ensino Agrícola no Brasil se concretizou a partir de 1808, com a chegada da família real, mas tanto no período colonial quanto no Império, as iniciativas voltadas para a educação no campo encontraram obstáculos devido à forte herança cultural de uma sociedade escravocrata. Nesta sociedade, os trabalhos

manuals eram vistos como tarefas destinadas aos pobres e desfavorecidos, sendo considerados inapropriados para a elite.

Mesmo com as iniciativas da coroa de Dom João VI, que criou universidades de agricultura, inicialmente na Bahia, com a intenção de expandi-las para outros estados, e com o desenvolvimento do Ensino Agrícola após a Independência de 1822, as tentativas de promover a educação agrícola não lograram êxito. A criação de diversos cursos e instituições para incentivar o acesso ao Ensino Agrícola se mostrou fracassada, principalmente devido à persistência da herança cultural da escravidão. Segundo Silva (2015, p. 84):

No Brasil-Império foram criados os Institutos de Agricultura. Importantes órgãos públicos que visavam à fundação de escolas agrícolas, divulgar e promover o desenvolvimento das técnicas agrônômicas. Os Institutos foram criados na seguinte ordem cronológica: I) em 1859, o Instituto Baiano de Agricultura e Instituto Pernambucano de Agricultura; II) em 1860, o Instituto Sergipano e Instituto Fluminense de Agricultura; III) em 1861, o Instituto Rio-Grandense de Agricultura. Entretanto, tais Institutos não alcançaram melhor sorte que as escolas agrícolas, e não conseguiram prosperar.

A persistência dos obstáculos culturais e sociais derivados da escravidão no Brasil teve um impacto significativo no desenvolvimento do Ensino Agrícola, refletindo-se nas diversas tentativas frustradas ao longo dos anos. Embora houvesse uma clara intenção por parte da coroa e do governo imperial de modernizar e expandir o setor agrícola, o preconceito contra os trabalhos manuais e a falta de uma valorização efetiva do Ensino Técnico no campo impediram que as reformas educacionais tivessem sucesso.

O Imperial Instituto Fluminense de Agricultura e outras similares que se fundaram na Bahia, em Pernambuco, em Sergipe e no Rio Grande – associações criadas com o objetivo de propagar teórica e praticamente os melhores sistemas de lavoura e exploração agrícola – não conseguiram, não digo realizar obra útil e duradoura, mas nem sequer ressurgir do marasmo em que estagnavam, sob governos apáticos e quase indiferentes (Azevedo, 1971, p. 583).

Essa resistência à mudança e a estagnação das políticas públicas voltadas para a agricultura contribuíram para que os projetos de educação agrícola não conseguissem transformar a realidade do campo ou alcançar os resultados desejados. A criação de escolas e cursos especializados no setor agrícola, como os Institutos de Agricultura, não teve a eficácia esperada devido à falta de apoio governamental consistente e à desvalorização da educação voltada para a prática agrícola.

2.3 Primeira república Ensino Técnico no Brasil

No Brasil, no início da primeira república, em 1889, com a chegada da primeira revolução industrial, na Europa e Estados Unidos, houve um surto de crescimento de consumo e aumento do uso de produtos manufaturados no Brasil, juntando a isso ainda o fim da escravidão e entrada no mercado de consumo dos novos homens livres, o aumento da população nas cidades e a escassez de mão de obra qualificada.

Os ciclos das reformas educacionais no Brasil têm início em 1890, com a criação de um Instituto Profissional voltado para o ensino industrial, cujo objetivo era combater o ócio e a marginalização. No entanto, foi apenas em 1909 que se concretizou a criação das escolas de aprendizes e artífices, destinadas às classes menos favorecidas, oferecendo uma formação mais específica e acessível para essa parcela da população. Segundo Silva (2015, p. 85), foi:

Em 1891, foi promulgada a Primeira Constituição Republicana e criada a Secretaria dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Ainda no referido ano, criou-se o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ficando a instrução pública a este vinculada. Em 1892, o Decreto nº 722 determina a criação do Instituto Profissional, destinado ao ensino industrial. É importante destacar a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, que passou a regular e normatizar o ensino profissional, inclusive o ensino agrícola. A partir dessa década, os institutos de ensino profissional começam a proliferar.

A primeira Constituição Republicana de 1891 e as reformas subsequentes no campo educacional, como a criação do Instituto Profissional e a regulamentação do Ensino Técnico, refletem a crescente preocupação do Estado com a formação das camadas populares, especialmente em um contexto de urbanização acelerada e aumento da população nas cidades. Nesse cenário, as palavras de Cunha (2000, p. 94) tornam-se ainda mais pertinentes, ao relatar que:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; [...] para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime.

Em 1910, houve a primeira regulamentação do Ensino Agrícola, por meio do Decreto n.º 8.319, de 20 de novembro de 1910, no governo de Nilo Peçanha. Nele, o Ensino Agrícola foi organizado em quatro categorias principais: 1º Ensino Agrícola Superior; 2º Ensino Médio Agrícola; 3º Aprendizados Agrícolas; e 4º Ensino Primário

Agrícola. Ainda de acordo com o Artigo 2º do Decreto 8.319/10, outras modalidades referentes ao Ensino Agrícola, tais como: cursos ambulantes; cursos conexos com o Ensino Agrícola; ensino prático; consultas agrícolas; conferências agrícolas; escolas especiais de agricultura; escolas domésticas agrícolas (Silva, 2015).

Durante o governo de Hermes da Fonseca, o Decreto n.º 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, autorizava o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a criar Patronatos Agrícolas. O Ensino Agrícola no Brasil iniciou no sistema de patronatos, que proporcionavam Ensino Básico e Profissional Agrícola. Que depois se tornaram as primeiras escolas agrícolas do Brasil, que eram instituições agrícolas que abrigavam meninos órfãos em regime de internato, e lhes proporcionavam o Ensino Básico (Ribeiro, 2015). De acordo com Veleda (1970, p. 11):

Uma obra de previsão social e econômica, os patronatos agrícolas destinavam-se, principalmente, ao aproveitamento de “menores abandonados ou sem meios de subsistência por falta de ocupação legítima”. [...] Aos que concluíssem os cursos, com aproveitamento, ficava-lhes assegurada a posse de um lote de terras, num determinado núcleo colonial, livre de despesa e mais a quantia de duzentos mil réis.

Vale salientar que, no período de 1900 a 1930, com a primeira república, houve investimentos em escolas superiores de agricultura, voltadas às castas superiores, mas as escolas técnicas, patronatos eram voltados exclusivamente para as camadas populares, desvalidos da sorte, “a formação profissional voltada para a agropecuária estava ligada a poucas universidades que formavam profissionais de nível superior como veterinários agrônomos” (Ribeiro, 2015, p. 53). De acordo com Silva (2015, p. 87):

É importante destacar que, na Primeira República, no que se refere ao ensino superior, temos a criação de importantes Escolas Superiores de Agricultura: a) em 1900, a Escola Superior de Agricultura de Piracicaba (SP); b) em 1908, a Escola Superior de Agricultura de Lavras (MG); c) em 1910, a Escola Nacional de Agronomia, no Rio de Janeiro. Entretanto, as escolas técnicas, nos ramos agrícola, comercial e industrial mantinham o caráter assistencialista, para atender às camadas populares, objetivando a regeneração dos menores desvalidos da fortuna.

O cenário educacional no Brasil, no contexto da Primeira República, revela uma clara distinção entre as iniciativas voltadas para as classes superiores e as ações direcionadas às camadas populares. Enquanto as Escolas Superiores de Agricultura, criadas no início do século XX, atendiam à elite e buscavam formar profissionais qualificados para a agropecuária e áreas correlatas, as escolas técnicas, como os

patronatos agrícolas, tinham uma missão assistencialista, voltada à formação de menores órfãos e desvalidos da sorte.

Essas últimas, criadas em um contexto de urbanização crescente e escassez de mão de obra qualificada, visavam não apenas oferecer uma formação profissional, mas também reintegrar indivíduos marginalizados à sociedade. A regulamentação do Ensino Agrícola, como evidenciado pelos Decretos de 1910 e 1918, reforçou essa divisão, priorizando a profissionalização das classes populares por meio de um ensino mais básico e técnico.

A partir dessas iniciativas, buscava-se, assim, não apenas o desenvolvimento econômico, mas também a construção de uma sociedade mais "ordenada", em que o trabalho agrícola fosse uma alternativa ao ócio e ao crime, conforme defendido por Cunha (2000). No entanto, apesar de tais esforços, a efetividade dessas reformas foi limitada, refletindo uma abordagem ainda muito segmentada e com pouca mobilidade social, particularmente em relação à educação superior, que permaneceu majoritariamente elitista até meados do século XX.

2.4 Ensino Técnico na era Vargas

Durante a era Vargas, a educação foi vista como um motor para o desenvolvimento econômico, com ênfase na promoção da industrialização e na formação de mão de obra qualificada. O ensino primário foi mantido como obrigatório e gratuito, garantindo acesso à Educação Básica para a população. Houve também uma reestruturação e maior organização do Ensino Técnico e Profissional, que passou a adotar um sistema dual, dividindo-se entre a formação voltada para o trabalho e a preparação propedêutica direcionada à educação universitária. Essa abordagem refletiu o esforço do governo para alinhar a educação às necessidades do mercado de trabalho e ao projeto de modernização do país.

Devido a necessidades de formação de mão de obra, o ensino profissionalizante foi considerado dever do estado, mas ainda havia discriminação desse sistema de ensino que era destinado aos pobres. Em 1937, foi outorgada a terceira Constituição Republicana que determinou a Educação Profissional como dever do Estado, indicando, contudo, o caráter discriminatório dessa modalidade de ensino, destinado às camadas populares.

Foram criadas as Leis Orgânicas de ensino que abrangiam diferentes planos de ensino, indicavam o caminho para o Ensino Agrícola em diferentes níveis de escolaridade, mas sempre mantendo a herança elitista do Brasil. De acordo com Silva (2015, p. 90):

No conjunto dessa Reforma foram publicadas, em ordem cronológica, as seguintes leis orgânicas publicadas na modalidade de Decreto-Lei, a saber: a) Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; b) Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de fevereiro de 1943, que organiza o ensino comercial - denominada como Lei Orgânica do Ensino Comercial; c) Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de dezembro de 1942, que organiza o ensino industrial - Lei Orgânica do Ensino Industrial; e) Decreto-Lei n.º 9.613/46, que organiza o ensino agrícola - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

As reformas educacionais durante a era Vargas, especialmente com a publicação de decretos-lei que organizaram o ensino em diversas áreas, visavam alinhar a formação profissional às necessidades da modernização econômica do país. A criação de estruturas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por exemplo, refletiu a tentativa de estabelecer uma Educação Técnica e Profissional mais estruturada. No entanto, como aponta Silva (2015, p. 91):

O intento era contemplar o oferecimento do ensino agrícola em diferentes níveis da educação profissional, a saber: a) básico (ensino elementar ou instrução primária); b) técnico (via instalação das Escolas e Ensino Técnico Agrícola); c) na educação superior (via cursos de graduação em Agronomia), além dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização. Em síntese, observa-se na Era Vargas que o ensino agrícola adquire maior visibilidade no cenário nacional. Ainda assim, traz consigo a herança colonial e escravocrata que relega o trabalho manual a um plano inferior.

A partir do exposto, percebemos que, durante a Era Vargas, a educação se configurou como um instrumento fundamental para o avanço da industrialização e o desenvolvimento econômico do país, com um foco claro na formação de mão de obra qualificada para atender às demandas da modernização. As reformas educacionais implementadas buscaram estruturar e expandir o Ensino Técnico e Profissional, especialmente o Ensino Agrícola, abrangendo diferentes níveis de escolaridade e qualificações.

No entanto, apesar do esforço para organizar e ampliar esse setor, o ensino profissionalizante, em grande parte destinado às camadas populares, permaneceu marcado pela herança elitista e discriminatória da sociedade brasileira, que ainda

associava o trabalho manual a uma situação inferior. Dessa forma, embora o Ensino Agrícola tenha adquirido maior visibilidade e relevância no cenário nacional, sua construção e perpetuação estavam profundamente entrelaçadas com as desigualdades sociais e as estruturas tradicionais da sociedade brasileira, que limitavam o reconhecimento pleno da Educação Profissional.

2.5 O Ensino Agrícola pós-segunda Guerra Mundial 1946-1964

O Ensino Agrícola no Brasil experimentou uma grande evolução a partir da Segunda Guerra Mundial, intensificando-se especialmente com o início da Guerra Fria. Esse avanço esteve fortemente associado aos Estados Unidos (EUA), que buscavam consolidar sua influência na América Latina e no mundo, ao mesmo tempo em que procuravam expandir sua produção industrial e conter o avanço do comunismo na região.

Esse contexto gerou uma ampla discussão sobre o desenvolvimento, resultando em diversos estudos e políticas voltadas para o aprimoramento das práticas educacionais, com ênfase no setor agrícola. Isso foi claramente evidenciado no discurso de posse do presidente dos EUA, Harry S. Truman, em 20 de janeiro de 1949.

Essa falsa filosofia é o comunismo. O comunismo é baseado na crença de que o homem é tão fraco e inadequado que é incapaz de governar a si mesmo e, portanto, requer o governo de mestres fortes. [...] O comunismo sujeita o indivíduo à prisão sem causa legal, punição sem julgamento e trabalho forçado como propriedade do estado. Ele decreta quais informações ele deve receber, que arte ele deve produzir, quais líderes ele deve seguir e quais os pensamentos ele deve ter. [...] O comunismo sustenta que o mundo está amplamente dividido em classes opostas que a guerra é inevitável. [...] (Truman, 1948, p. 2, tradução nossa).

Para promover esse objetivo, foi criado no Brasil o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), que redefiniu a Educação Agrícola no país. Gradualmente, o Ensino Agrícola se afastou das tradicionais práticas escolares e passou a adotar abordagens extensionistas. O ETA, em funcionamento no Rio de Janeiro entre 1953 e 1964, esteve duplamente subordinado, tanto ao Ministério da Agricultura quanto ao Departamento de Estado dos EUA, conforme aponta Mendonça (2010).

O Ensino Agrícola no Brasil, estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) em 1946, marcou um ano decisivo para a consolidação da educação rural

como uma área distinta, voltada para a formação para o trabalho. Essa configuração educacional se afastou da rede escolar primária tradicional. Como observa Mendonça (2010, p. 152),

O ano de 1946 foi decisivo para a consagração da educação rural enquanto ramo “especial” e hierarquizante do Ensino, ou seja, como “escola para o trabalho”, marcada pela subalternidade de todos aqueles a serem por ela formados.

O objetivo do Ensino Agrícola ficou bem claro na LDB/46 artigo 2º no seu inciso segundo, que apresenta: “Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra” (Brasil, 1946, p. 1).

Contudo, foi apenas com a Lei de 1946 que surgiu a possibilidade de reorientar as práticas educativas voltadas para o Ensino Agrícola, que, gradualmente, foram redefinidas por meio de instituições e campanhas específicas. Como destaca Mendonça (2010, p. 153):

Somente a partir de então se abriu a possibilidade de inflexão nas reorientações e práticas relativas ao Ensino Agrícola, paulatinamente redefinidas através da proliferação de instituições, e campanhas específicas, dentre elas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1953) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ambas originadas de acordos bilaterais Brasil - EUA e destinadas a alfabetizar a população rural adulta utilizando-se das mesmas cartilhas adotadas nas escolas da área urbana.

A partir de 1948, houve uma aceleração das práticas extensionistas, com o objetivo de expandir o conhecimento prático sobre técnicas de cultivo, como a escolha de sementes, preparação do solo, entre outros, visando à maximização da produção agrícola. Embora o intuito principal fosse atender às necessidades de insumos dos Estados Unidos, todas as atividades foram consideradas, tanto pelo Ministério da Agricultura quanto pelo Foreign Office dos EUA, como iniciativas educativas, mesmo em detrimento das Escolas Técnicas Agrícolas. Como observa Mendonça (2010, p. 159):

Mesmo em se tratando de iniciativas claramente destinadas à maximização da produtividade do trabalho agrícola e da produção de matérias-primas para o consumo norte-americano, todos os projetos eram definidos pela agência e o Ministério como “educativos”, refletindo a inflexão em curso na Educação Rural até então vigente no país.

Durante a década de 1950, os produtores rurais com alguma qualificação foram catapultados para posições de liderança nas comunidades agrícolas, orientando tanto

homens analfabetos quanto mulheres e crianças. Isso gerou a necessidade de uma nova disciplina nas escolas agrícolas: a economia doméstica, sempre em nome do desenvolvimento.

O ETA incentivou a implantação de clubes agrícolas, que se caracterizavam por promover o ensino baseado na prática, no conceito de "aprender fazendo". No entanto, com os conflitos entre o governo brasileiro e o ETA sobre a quantidade de recursos aportados pelos EUA e pelo Brasil, a influência americana no ensino brasileiro começou a diminuir. Conforme destaca Mendonça (2010, p. 163), [...] "em início dos anos 1960, essa atuação seria questionada pelo governo brasileiro quanto ao desequilíbrio existente entre as verbas fornecidas pelos EUA e pelo Brasil".

Esse questionamento não foi isolado, uma vez que as práticas promovidas pelo ETA, como as Missões Rurais e o extensionismo, disseminaram um modelo de desenvolvimento que, conforme Mendonça (2010, p. 165),

As práticas associadas às "novas modalidades educativas", disseminadas e financiadas pelo ETA no campo, difundiram um "modelo" de desenvolvimento que, através de Missões Rurais, Extensionismo, Clubes Agrícolas Escolares e Associações de Crédito Agrícola Supervisionado, consolidaram o projeto hegemônico estadunidense junto aos grupos agroempresariais brasileiros, beneficiários do deslocamento por ele promovido dos conflitos de classe da cena real para o plano de uma simbólica dicotomização entre produtores "arcaicos" versus "modernos".

A partir do golpe de estado de 1964 e da consolidação do regime autoritário no Brasil, o país experimentou um período de intenso crescimento econômico, com índices que chegaram a até 13% entre 1968 e 1973. Para sustentar essa expansão, houve uma significativa ampliação do Ensino Técnico no Brasil.

2.6 A Transformação do Ensino Técnico: dos Centros Federais de Educação Tecnológica às novas diretrizes pedagógicas

No final da década de 1970, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que, após o fim da ditadura militar em 1985, passaram a ser o modelo predominante para a Educação Técnica no país. A partir de 1994, os CEFETs absorveram as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas Federais (ETFs), consolidando-se como centros de ensino profissionalizante. De acordo com Rodrigues (2009), a partir de 1994, todas as escolas técnicas foram convertidas em CEFETs. No entanto, em 1997, o governo federal interrompeu a

criação de novas instituições sob sua administração direta, adotando um modelo em que fornecia recursos para a implantação das escolas, mas deixava sua manutenção a cargo da comunidade. Durante a década de 1990, houve uma separação obrigatória entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico.

Em 1999, o governo retomou o processo de transformação das escolas em CEFETs. Já em 2002, ocorreu a unificação do currículo da educação profissional, permitindo a integração do Ensino Médio à formação técnica, sendo a estrutura que se mantém até hoje (Rodrigues, 2009). Essa mudança reflete a visão de que, na sociedade contemporânea, a formação geral deve ser vista como uma etapa essencial e não apenas intermediária, reforçando a importância da educação integrada como meio de proporcionar maior autonomia aos estudantes.

Ao observar o histórico da Educação Profissional no Brasil, especialmente a tecnológica, fica evidente que ela foi e ainda é marcada por uma grande dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Desde os primórdios do Brasil Colônia, o trabalho manual foi destinado a índios, escravos e desvalidos da sorte, criando uma separação clara entre as funções consideradas dignas e as tidas como inferiores.

Durante o Brasil Império e a República, os trabalhos manuais continuaram a ser desvalorizados e estigmatizados, sendo vistos como inadequados para as camadas mais proeminentes da sociedade. Muitas vezes, essas atividades eram utilizadas como forma de controle sobre as massas, em especial os pobres, órfãos e criminosos, reforçando uma divisão social excludente.

Mesmo quando o Ensino Técnico foi incentivado entre os anos de 1800 a 1900, sendo considerado fundamental para os projetos de desenvolvimento e modernização do Brasil, ele ainda carregava consigo o estigma do elitismo e os preconceitos contra as atividades manuais. A valorização dessas práticas educacionais foi prejudicada, refletindo uma resistência cultural persistente ao longo do tempo.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Ensino Técnico no Brasil tornou-se um alicerce para as ambições de desenvolvimento, principalmente impulsionadas pelos EUA. Contudo, esse período foi marcado pela influência das ações extensionistas promovidas pelo ETA, que, em vez de consolidar uma educação integral, distanciou ainda mais o Ensino Técnico de uma formação mais abrangente e holística.

Mesmo durante a ditadura militar, após 1964, com a expansão do Ensino Técnico, o foco continuou a ser a formação de trabalhadores utilitários, voltados para os objetivos desenvolvimentistas da época. Não se buscava, portanto, formar

cidadãos críticos e capacitados para compreender e questionar o ambiente em que estavam inseridos, mas sim preparar indivíduos para atender às demandas do crescimento econômico.

Somente no período pós-ditadura, com a redemocratização em 1985, começaram a surgir novas abordagens sobre o ensino e a formação desejada. Esse movimento culminou na LDB de 1996, que, em sua proposta inicial, visava formar cidadãos críticos e independentes, com acesso à cultura e uma compreensão sólida dos princípios científicos e tecnológicos.

A Educação Profissional no Brasil, ao longo de sua história, sempre se baseou na prática. Desde a época dos senhores de engenho, após a expulsão dos jesuítas, até a criação dos CEFETs e a promulgação da LDB de 1996, a ênfase na prática deixou marcas que se prolongaram até 2008. Com essa perspectiva, cabe apresentar um breve histórico da criação do IFFar–SVS.

A instituição foi criada em 1954, no então município de General Vargas, sob o nome de Escola de Iniciação Agrícola. Sua fundação foi amparada pelo Decreto n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, e pelo Decreto Federal n.º 22.470, de 20 de janeiro de 1947 (Brasil, 2009).

Em 1968, a escola foi transferida sob a orientação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), passando a se chamar Colégio Agrícola General Vargas. Esse vínculo permaneceu até 1985, quando a instituição passou a integrar a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), adotando o nome de Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul (Brasil, 2009).

Ainda em 1968, o Decreto n.º 93.313/86 extinguiu a COAGRI e criou a Secretaria de Ensino de 2º Grau, ligada ao Ministério da Educação. Em 1990, uma nova reorganização, promovida pelo Decreto n.º 99.180/90, vinculou a instituição à recém-criada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Brasil, 2009).

Com a promulgação da Lei n.º 8.731, de 16 de novembro de 1993, as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em Autarquias Federais, adquirindo autonomia administrativa, financeira e disciplinar. Posteriormente, em 15 de abril de 1998, o Decreto n.º 2.548 aprovou o Regime Geral das Escolas Agrotécnicas Federais, determinando que cada instituição elaborasse sua própria regulamentação. O regulamento interno do campus foi submetido ao Ministério da Educação (MEC) e aprovado em 1º de setembro de 1998 por meio da Portaria MEC n.º 966 (Brasil, 2009).

Em 13 de novembro de 2002, por meio de Decreto Presidencial, a Escola Agrotécnica Federal foi credenciada como Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET–SVS), marcando um momento significativo de ampliação de cursos e incremento orçamentário (Brasil, 2009).

No ano de 2006, o Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, revogou os Decretos n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, e n.º 5.225, de 1º de outubro de 2004, elevando os CEFETs à condição de Instituições de Ensino Superior. Em 14 de abril de 2007, o Decreto n.º 6.095 estabeleceu as diretrizes para a integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, com vistas à criação dos IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (Brasil, 2009).

Com base no Decreto n.º 5.773, de 2006, foi lançada, em 12 de dezembro de 2007, a Chamada Pública n.º 002/2007, do Ministério da Educação, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo o CEFET–SVS. Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, a Lei n.º 11.892, publicada no Diário Oficial da União, consolidou a criação dos IFs especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diversas modalidades de ensino (Brasil, 2009).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), no Rio Grande do Sul, foi criado a partir da integração do CEFET–SVS e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFA), juntamente com suas unidades, fundamentado na Lei n.º 11.892/2008 e na Portaria MEC n.º 4/2009. Atualmente, essa instituição inclui o Campus São Vicente do Sul (Brasil, 2009).

Visto a sua origem, esta instituição ainda preserva traços da conjuntura em que foi criada. Como mencionado, é considerada um exemplo por muitos cidadãos, que ainda a chamam carinhosamente de “escolinha”. A memória da escola agrícola permanece viva e é motivo de orgulho, especialmente pela produção de excedentes como leite, carne, salames, linguiças, queijos, iogurtes, entre outros, que colocavam São Vicente do Sul no mapa do comércio local. A instituição era amplamente vista, com razão ou não, como uma referência na formação de técnicos de qualidade, tanto no âmbito regional quanto estadual.

Esse reconhecimento, consolidado ao longo do tempo, deve-se, em parte, ao investimento direcionado aos colégios agrícolas da Rede Federal, especialmente a partir da segunda metade da década de 1970. Segundo Lima e Conceição (2023), os colégios agrícolas receberam recursos significativos, que incluíram a ampliação das estruturas físicas e a aquisição de novos equipamentos.

Esses recursos tinham como objetivo principal aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem e diversificar as habilitações oferecidas, permitindo o aumento no número de matrículas. Em troca, essas instituições eram cobradas a integrar os novos espaços e equipamentos ao cotidiano da escola-fazenda, especialmente por meio de projetos agrícolas com viés lucrativo. Esses projetos tinham uma dupla função: serviam como ferramentas práticas para o aprendizado dos estudantes e contribuíam para o autoabastecimento das escolas, ajudando a reduzir os custos operacionais. (Lima e Conceição, 2023).

Além disso, os Institutos Federais puderam, durante muito tempo, reter os recursos provenientes da produção, o que incentivava ainda mais o uso da mão de obra dos estudantes para auxiliar nessas atividades. Esse cenário começou a mudar a partir da promulgação da LBD de 1996 e consolidou-se em 2008, com a criação dos IFs e a mudança no perfil etário dos estudantes. Com estudantes cada vez mais jovens ingressando nos cursos integrados, houve uma transformação significativa nas perspectivas da Educação Tecnológica no Brasil. Para Castro, Plácido e Medeiros (2023, p. 530):

A cultura escolar, aplicada à leitura dos Institutos Federais, neste texto, refere-se às práticas didáticas, comportamentos e normas sociais realizados na escola, especialmente o trabalho como princípio educativo. Além desses aspectos, acrescenta-se, no caso do projeto dos Institutos Federais, a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da concepção filosófica, da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.

Outro marco importante foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, que trouxe mudanças relevantes. No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 formalizou novos direitos e proteções para crianças e adolescentes. Posteriormente, a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regula os estágios de estudantes, estabeleceu normas que limitaram o acesso de estudantes menores de 18 anos aos estágios nos Laboratórios de Pesquisa, Extensão e Produção (LEPEPs), tornando algumas atividades legalmente impróprias, conforme os termos da legislação.

Considerando essas mudanças, observa-se um problema: a tensão crescente enfrentada pelos técnicos em lidar com estudantes em atividades práticas¹. Em 2009, início das atividades laborais do pesquisador principal deste trabalho junto ao IFFar-SVS, os estudantes eram responsáveis por grande parte do trabalho nos LEPEPs. Hoje, isso mudou drasticamente, sobretudo em locais insalubres. Considero correta tal mudança pois, compreende-se que o estudante não deve ser tratado como mão de obra, principalmente sem supervisão ou orientação em tempo real. Contudo, a própria trajetória acadêmica deste pesquisador, com poucas referências na área agrícola, demonstrou que a realização de diversas atividades práticas durante a graduação foi importante para própria qualificação profissional.

¹ No contexto desta pesquisa, as atividades práticas referem-se às ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola-fazenda e dos espaços formativos vinculados aos cursos técnicos, tais como o manejo de animais, o cultivo e a manutenção de hortas e lavouras, a realização de experimentos agropecuários, a operação de máquinas e equipamentos agrícolas, bem como atividades de laboratório e de campo articuladas às disciplinas técnicas. Tais práticas constituem parte fundamental da formação profissional, por possibilitarem a integração entre conhecimentos teóricos, saberes técnicos e experiências concretas de trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando a abordagem escolhida, os métodos de coleta e análise dos dados e o contexto em que o estudo será desenvolvido. São descritas a caracterização da pesquisa, a definição da população e da amostra, bem como os instrumentos utilizados para a obtenção das informações. Com vistas à validação dos achados, empregou-se a triangulação metodológica, articulando diferentes fontes de dados, observação, entrevistas e análise documental, de modo a ampliar a confiabilidade e a validade dos resultados. Ademais, são discutidos os critérios de análise dos dados e os princípios éticos envolvidos.

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

A pesquisa está estruturada a partir de um objetivo geral e de objetivos específicos, que norteiam o desenvolvimento do estudo. O objetivo geral consistiu em analisar as percepções de técnicos e docentes sobre as práticas educativas e a influência das legislações que regulamentam as atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no campus São Vicente do Sul. Também se avaliou o impacto dessas mudanças na formação profissional dos estudantes, comparando os cenários anteriores e posteriores à implementação dessas normas.

A investigação considerou as restrições impostas pelas leis e normativas atuais, que podem influenciar esse processo. Como destacam Achterberg, Terrazzan e Hendges (2023, p. 16), “[...] o mercado de trabalho e a rede de relações que existem entre as pessoas que trabalham e as que compram o trabalho, sendo, portanto, um conceito metafórico”.

Para alcançar esse objetivo, inicialmente, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, visando obter uma visão geral sobre a percepção de docentes, técnicos administrativos e colaboradores que vivenciaram diferentes períodos quanto à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Além disso, se conduziu uma pesquisa documental sobre as legislações que regulamentam as atividades práticas, a fim de embasar a análise, permitindo confrontar e contextualizar diferentes perspectivas, tanto as dos entrevistados quanto as do pesquisador. De acordo com Gil (2008, p. 28):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes, as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos.

Além disso, realizou-se uma pesquisa descritiva para caracterizar os estudantes ao longo das diferentes épocas, considerando aspectos como faixa etária, expectativas e objetivos de formação. Essa caracterização foi realizada a partir da perspectiva dos entrevistados que também estudaram nas respectivas épocas. Foi analisada, ainda, a legislação vigente em cada período, a fim de compreender seu impacto na formação e trajetória dos educandos. Segundo Gil (2008, p. 28), pesquisas descritivas:

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente.

Dessa forma, a pesquisa buscou não apenas descrever o perfil dos estudantes ao longo do tempo, mas também compreender os fatores que influenciaram sua formação e preparação para o mundo do trabalho. Ao analisar a legislação e os diferentes contextos educacionais, pretendeu-se obter uma visão aprofundada sobre os desafios e as transformações no Ensino Técnico Agropecuário, contribuindo para uma reflexão crítica acerca da adequação da formação às exigências profissionais contemporâneas.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no IFFar–SVS, localizado no município de São Vicente do Sul, situado na região central do Rio Grande do Sul. A instituição integra o sistema de Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo cursos de formação técnica, além de graduações e programas de pós-graduação (Brasil, 2009). Seu campus conta com uma infraestrutura que inclui diversos laboratórios especializados,

espaços de apoio pedagógico, salas de aula modernas e uma biblioteca, tudo voltado para proporcionar um ambiente acadêmico de qualidade.

Além disso, o IFFar–SVS se destaca por seu compromisso com a educação de excelência e pelo seu papel no desenvolvimento regional, promovendo a formação de profissionais capacitados para atender às demandas do mundo do trabalho, local e nacional. A unidade se insere em um contexto de crescente valorização da educação pública, técnica e tecnológica, sendo um polo educacional importante para os estudantes da região.

A pesquisa foi realizada nos ambientes relacionados ao Curso Técnico em Agropecuária, abordando sua estrutura organizativa e aspectos fundamentais descritos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O curso possui uma carga horária total de 3.200 horas-relógio e 3.840 horas-aula (50 minutos cada), estruturado em três núcleos: básico, tecnológico e politécnico. O Núcleo Básico, correspondente ao ensino da Educação Básica, totaliza 1.700 horas-relógio e 2.040 horas-aula. O núcleo Tecnológico, voltado ao conhecimento específico da agropecuária, compreende 1.000 horas-relógio e 1.200 horas-aula. Já o núcleo Politécnico, que integra os conhecimentos adquiridos nos demais núcleos e promove a formação integral e omnilateral dos estudantes, soma 500 horas-relógio e 600 horas-aula. O curso não possui obrigatoriedade de estágio curricular (Brasil, 2009).

As práticas pedagógicas do curso são desenvolvidas em diversos ambientes, como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, visitas técnicas e atividades de observação, buscando proporcionar vivências reais e significativas aos estudantes. Dentre essas práticas, destaca-se a Prática Profissional Integrada (PPI), que ocorre ao longo da formação com o objetivo de articular horizontalmente os conhecimentos adquiridos nos três anos do curso.

A PPI visa fortalecer a interdisciplinaridade, aproximar a formação dos estudantes ao mundo do trabalho e incentivar a pesquisa como princípio educativo, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do desenvolvimento da inovação tecnológica. Essa prática possui uma carga horária mínima de 128 horas anuais, totalizando 384 horas ao longo do curso, sendo conduzida pelos professores titulares de cada disciplina em conjunto com o coordenador do projeto. Como descrito no PPC:

A PPI no Curso Técnico em Agropecuária Integrado tem por objetivo aprofundar o entendimento do perfil do egresso e áreas de atuação do curso,

buscando aproximar a formação dos estudantes com o mundo de trabalho. Da mesma forma, pretende articular horizontalmente o conhecimento dos três anos do curso, oportunizando o espaço de discussão e um espaço aberto para entrelaçamento entre as disciplinas, com a finalidade de incentivar a pesquisa como princípio educativo promovendo a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através do incentivo à inovação tecnológica (Brasil, 2009, p. 34).

O curso que tem o objetivo de formar jovens com perfil de egresso, capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho que está em constante evolução tecnológica, mais voltado para atividades relacionadas à agropecuária, como fiscalizar, planejar, executar, acompanhar todas as fases de projetos agropecuários e administrar propriedades rurais (Brasil, 2009).

3.3 População ou amostra

A população, em uma pesquisa científica, refere-se ao conjunto de indivíduos ou objetos que compartilham pelo menos uma característica comum (Lakatos e Marconi, 2022). No caso desta pesquisa, a população alvo foi formada por docentes e técnicos administrativos que atuam no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Esse critério visou assegurar que a amostra incluísse profissionais que vivenciaram as transformações na formação técnica dos estudantes ao longo do tempo.

De acordo com Lakatos e Marconi (2022), a amostragem se torna necessária quando a pesquisa não abrange toda a população, isto é, quando não é censitária. Em situações como essa, seleciona-se uma parte da população para investigar. A definição da amostra neste estudo dependerá do número de docentes e técnicos administrativos disponíveis. Se o universo de pesquisa for pequeno e geograficamente concentrado, é preferível incluir todos os membros na investigação, pois isso facilita a mobilização e o engajamento da população. No entanto, quando o universo é grande e disperso, é mais eficaz optar pela seleção de uma amostra representativa (Gil, 2023).

Dessa forma, a amostra foi cuidadosamente selecionada com o objetivo de refletir, de maneira fidedigna, as percepções dos docentes e dos técnicos administrativos. O estudo contou com a participação de sete profissionais com formação técnica em agropecuária, sendo três docentes (dois egressos do IFFar — São Vicente do Sul e um do Campus Alegrete) e quatro técnicos administrativos (três

formados no IFFar — São Vicente do Sul e um na UFSM). Os participantes foram selecionados por possuírem trajetória formativa e profissional vinculada à instituição e, a partir desse critério, foram convidados individualmente, por meio de contato pessoal, a participar da pesquisa. A seleção contemplou intencionalmente diferentes períodos formativos, possibilitando o estabelecimento de um paralelo entre passado e presente e a identificação das transformações e especificidades de cada época, considerando o contexto dos profissionais que cursaram o Técnico em Agropecuária e atualmente atuam como servidores no IFFar-SVS.

3.4 Instrumentos de pesquisa

A pesquisa teve início após aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), com uma visita preliminar aos participantes, com a finalidade de avaliar o interesse em colaborar no estudo e obter o consentimento necessário. Durante essa visita, foi entregue uma cópia do projeto de pesquisa, detalhando seus objetivos e procedimentos, juntamente com uma breve contextualização sobre a evolução do Ensino Profissional no Brasil. Além disso, foi apresentado um resumo dos principais aspectos da legislação vigente que orienta o Ensino Técnico no país, proporcionando uma base para o entendimento do contexto no qual a pesquisa está inserida.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas presenciais, semiestruturadas, ver Apêndice A, que ocorreram em horários previamente agendados e compatíveis com a disponibilidade dos participantes. A entrevista foi baseada em um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas. Segundo Gil (2008, p. 121):

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

As questões fechadas foram utilizadas com o intuito de identificar a percepção dos entrevistados sobre a realidade pesquisada e contextualizar os objetivos da pesquisa, buscando saber se o entrevistado concorda ou não com determinadas

afirmações. Essas perguntas estavam focadas na historicidade do Ensino Técnico no Brasil, abordando as legislações que influenciaram a formação dos estudantes ao longo do tempo. O objetivo foi evitar influenciar as respostas dos entrevistados, permitindo que suas opiniões fossem expressas de forma autêntica. Conforme Gil (2008, p. 123):

Nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas. Mas envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes.

Já as questões abertas tiveram como objetivo obter as perspectivas dos entrevistados sobre a preparação dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio para o mercado de trabalho, bem como sobre sua formação para o mundo do trabalho em geral. Conforme relata Gil (2008), as questões abertas permitem que os entrevistados forneçam suas próprias respostas, proporcionando maior liberdade e riqueza nas informações obtidas. Essas questões foram formuladas para captar as opiniões e experiências dos participantes, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada.

O questionário foi estruturado com base em diferentes categorias de questões, conforme indicado por Gil (2008). As questões sobre fatos foram direcionadas a dados concretos, como gênero, idade, naturalidade, estado civil e número de filhos, buscando obter informações objetivas e quantificáveis dos participantes. Já as questões sobre comportamentos investigaram como as atitudes dos estudantes em relação às práticas educativas evoluíram ao longo do tempo, comparando o comportamento dos educandos atuais com o dos de épocas anteriores, além de explorar as expectativas quanto à quantidade de práticas oferecidas durante o curso.

Além disso, o questionário incluiu questões sobre atitudes e crenças, que se concentraram nas opiniões dos entrevistados sobre a formação técnica oferecida. O objetivo foi compreender, em que medida, as práticas educativas são percebidas como suficientes para preparar os estudantes para o mundo do trabalho, considerando que, nos Institutos Federais, a coexistência de diferentes perspectivas formativas é marcada pela articulação entre trabalho, ciência e formação humana (Castro; Plácido; Medeiros, 2023). Historicamente, essa concepção tem sido compreendida como um elemento estruturante da aprendizagem das camadas populares (Fonseca, 1961).

A fim de garantir que os entrevistados compreendessem o tema e para evitar constrangimentos, essas questões foram precedidas de uma breve contextualização sobre o Ensino Técnico e suas implicações no desenvolvimento profissional. Também foram incluídas questões sobre sentimentos, destinadas a captar a percepção dos estudantes em relação ao curso e à quantidade de aulas práticas oferecidas, permitindo uma compreensão de suas emoções e motivações.

Para finalizar, a questão sobre padrões de ação buscou investigar as opiniões dos participantes sobre a adequação das aulas práticas e as oportunidades de desenvolvimento profissional, como as bolsas de estudo. Essa abordagem metodológica visou garantir uma coleta de dados abrangente e variada, que permitiu uma análise detalhada das percepções dos docentes e técnicos administrativos sobre a formação dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e sua preparação para o mundo do trabalho.

3.5 Metodologia para análise dos dados

As análises dos dados foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo, utilizando categorias temáticas para interpretar as respostas dos participantes, com o objetivo de identificar padrões e práticas educativas recorrentes. De acordo com Triviños (1987), a análise de conteúdo visa revelar as ideologias subjacentes em documentos legais, princípios e diretrizes que, à primeira vista, não se apresentam com clareza.

Para isso, foi adotada a prática de leituras flutuantes, conforme aplicada ao longo deste projeto, para identificar eventos históricos relevantes, legislações pertinentes e informações que me permitiram amadurecer as ideias principais e descartar elementos irrelevantes ao tema da pesquisa. A fase inicial da análise seguiu a metodologia proposta por Bardin (2016, p. 126), com a leitura flutuante, que:

[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude de psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Após a coleta de dados, que incluiu entrevistas e outros materiais relevantes, foram realizados recortes significativos das respostas dos entrevistados, buscando

informações que respondam à questão central da pesquisa: levando em consideração a legislação vigente, os estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio estão saindo preparados para o mundo do trabalho?

Seguindo as diretrizes de Bardin (2016), foi realizada a pré-análise, que envolveu a seleção e organização dos documentos relevantes para a pesquisa, e o confronto desses dados com a hipótese inicial². Durante essa etapa, foi questionado se as informações encontradas sustentam ou refutam a hipótese inicial do pesquisador, conforme sugerido por Bardin (2016): será que a hipótese acreditada encontra respaldo nos fatos e no material literário encontrado? Após essa reflexão, foi feita a exploração do material, aplicando os procedimentos sistemáticos de análise descritos por Bardin, que envolvem a segmentação dos dados e a busca por inferências e interpretações.

A análise dos dados foi de natureza qualitativa e ocorreu de forma contínua ao longo do processo de coleta e análise, tanto das fontes bibliográficas e documentais quanto das entrevistas realizadas. Em seguida, foi realizada a exploração do material, conforme descrito por Bardin (2016, p. 131):

Se as diferentes operações de pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente.

Este tipo de análise é fundamental, pois o tema em questão pode gerar reações ideológicas e preconceituosas, tanto por parte dos entrevistados quanto da minha própria interpretação. Por isso, a análise reflexiva levou em consideração possíveis influências externas no processo de coleta e interpretação dos dados. A compreensão dos conceitos de mundo de trabalho foi necessária para evitar distorções nas respostas e assegurar que os entrevistados compreendam a profundidade das questões propostas.

Conforme observado por Gil (2008), a análise qualitativa não é uma fase isolada do processo de pesquisa, mas sim um procedimento cíclico que se inicia com

² A presente pesquisa partiu da hipótese inicial de que as normativas legais e institucionais, ao regularem o funcionamento das atividades produtivas nos cursos técnicos em agropecuária, seriam predominantemente percebidas pelos docentes e técnicos administrativos como fatores limitadores das práticas educativas, impactando negativamente a formação dos estudantes. Supunha-se, ainda, que tais normativas contribuiriam para o enfraquecimento da articulação entre teoria e prática, historicamente consolidada no contexto da escola-fazenda.

a coleta de dados e continua até que novas informações não acrescentem mais ao conhecimento já obtido. O processo é sistemático, mas flexível, e a análise só se conclui quando os dados atingem um ponto de saturação, ou seja, quando não há mais novos dados relevantes a serem considerados.

Durante todo o processo, foi fundamental a segmentação dos dados, que foram subdivididos em unidades relevantes e organizados em categorias derivadas dos próprios dados, de forma indutiva. A comparação entre dados de diferentes fontes e com outros estudos permitiu a definição das categorias e a validação das hipóteses, sendo a interpretação a principal ferramenta na análise dos dados. O resultado da análise construiu um quadro mais amplo e coerente, contribuindo para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada nos dados coletados.

A análise dos dados de natureza qualitativa ocorreu ao longo de todas as etapas da pesquisa, abrangendo a coleta e a análise dos dados, a investigação bibliográfica e documental, bem como as entrevistas. Tal procedimento exigiu uma postura analítica e reflexiva, uma vez que o tema investigado é sensível e suscita diferentes posicionamentos no âmbito da comunidade. Nesse sentido, reconhece-se que a coleta e a interpretação dos dados podem ser influenciadas por aspectos ideológicos, práticos ou por preconceitos, tanto por parte do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa.

3.6 Aspectos éticos

Este estudo se comprometeu a seguir rigorosamente os princípios éticos da pesquisa científica em todas as suas etapas, em conformidade com a Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que integra e adota “[...] referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visou a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa [...]” (Brasil, 2012, p. 1-2).

A pesquisa apresentou risco mínimo aos participantes, uma vez que não envolveu intervenções que pudessem causar danos físicos, psíquicos ou sociais. No entanto, é possível que alguns participantes tenham experimentado certo desconforto emocional ao responder às perguntas da entrevista, especialmente se estas revisitaram memórias ou reflexões sensíveis. Outros possíveis riscos incluíram fadiga ou aborrecimento durante a participação. Para minimizar esses impactos, foi garantido

que os participantes tivessem total liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo algum com o compromisso de que caso ocorresse qualquer desconforto significativo, o pesquisador se comprometeria em oferecer apoio e, se necessário, encaminhar o participante a um profissional competente ou a uma unidade do Sistema Único de Saúde.

Foram adotadas todas as precauções necessárias para garantir a proteção e o bem-estar dos participantes, em conformidade com as diretrizes da Resolução n.º 466/2012. Os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalhou os riscos, garantias, direitos e a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes do estudo.

O estudo se comprometeu a assegurar que a participação foi totalmente voluntária e informada, considerando especialmente a vulnerabilidade dos participantes. Foram fornecidas informações claras sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e foi garantido o direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem prejuízos. O respeito pela vontade dos participantes foi uma prioridade, buscando minimizar riscos e maximizar os benefícios da pesquisa.

A pesquisa também se comprometeu a considerar a relevância social do estudo, garantindo que os benefícios fossem distribuídos de forma justa entre os participantes, contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para o bem-estar social. Para assegurar o cumprimento dessas normas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFFar, por meio da Plataforma Brasil, garantindo o respaldo legal e ético adequado e aprovado, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 86625625.2.0000.5574.

O processo de obtenção do consentimento livre e esclarecido foi conduzido com a máxima transparência, oferecendo às participantes informações claras e completas para poderem tomar decisões conscientes sobre sua participação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ver Apêndice B, foi elaborado com rigor, contemplando todos os aspectos necessários para proteger os direitos dos participantes.

Por fim, o estudo assegurou a confidencialidade, privacidade e anonimato dos participantes e garantindo que os benefícios decorrentes da pesquisa sejam acessíveis a todos os envolvidos. Para isso, o pesquisador comprometeu-se a adotar todas as medidas necessárias para preservar o sigilo das informações coletadas,

utilizando-as exclusivamente para os fins da pesquisa e garantindo que qualquer divulgação ocorra de forma anônima. Detalhes adicionais sobre esse compromisso podem ser encontrados no Termo de Confidencialidade, disponibilizado no Apêndice C.

O pesquisador se comprometeu a adotar uma conduta ética durante todas as fases da pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento científico de maneira responsável e ética. Todos os dados serão armazenados pelo autor por um período de cinco anos, garantindo sua segurança e confidencialidade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como propósito apresentar e discutir os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com docentes e técnicos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do campus São Vicente do Sul.

A análise, fundamentada no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), busca compreender as percepções dos participantes acerca das práticas educativas, das transformações legais e dos desafios formativos decorrentes das mudanças institucionais.

Inicialmente, descreve-se o perfil dos sujeitos e suas percepções gerais sobre o curso, permitindo identificar elementos que compõem o contexto da investigação. Em seguida, são detalhadas as etapas do processo analítico e as categorias emergentes, ilustradas com falas representativas que evidenciam as tensões entre teoria e prática, tradição e inovação. Por fim, a discussão integrativa sintetiza os achados, destacando os desafios e perspectivas que permeiam a identidade e a reconfiguração do Ensino Técnico em Agropecuária no cenário contemporâneo.

4.1 Perfil e percepções dos sujeitos da pesquisa

O corpus desta pesquisa é constituído por entrevistas realizadas com sete participantes (três docentes e quatro técnicos-administrativos) vinculados ao curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do campus São Vicente do Sul. A diversidade de formações e de tempos de atuação desses sujeitos, todos com trajetória diretamente relacionada ao curso técnico e à área da Agropecuária, enriquece a análise das percepções sobre as práticas educativas e os efeitos das legislações que regulamentam as atividades práticas. A primeira pergunta da entrevista teve como objetivo caracterizar o perfil desses participantes, possibilitando compreender a composição do grupo que fundamenta esta investigação.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e garantir o sigilo ético da pesquisa, optou-se por utilizar uma simbologia que identifica os entrevistados apenas de forma codificada. Assim, os docentes são representados pelas siglas D1, D2 e D3, enquanto os técnicos-administrativos são identificados como T1, T2, T3 e T4. Essa estratégia assegura o anonimato dos sujeitos, ao mesmo tempo em que

permite a distinção entre os diferentes grupos profissionais, facilitando a análise comparativa das percepções e experiências relatadas nas entrevistas.

O grupo é heterogêneo em termos de formação acadêmica e tempo de atuação institucional. Entre os docentes, há predominância de profissionais com formação em Engenharia Agrônoma e Ciências Agrárias, enquanto os técnicos apresentam formação voltada para a Gestão Rural, Agropecuária e Administração Pública. Há um técnico que possui pós-graduação lato sensu e dois técnicos entrevistados alcançaram formação stricto sensu ao nível de mestrado, o que evidencia um quadro funcional com qualificação avançada.

Em relação ao tempo de serviço, cinco participantes atuam na instituição há mais de dez anos, o que indica experiência consolidada e conhecimento profundo da evolução curricular e das transformações legais ocorridas nas últimas décadas. Os demais ingressaram mais recentemente, após a reestruturação decorrente da Lei n.º 11.788/2008 (Lei do Estágio) e da reorganização dos Institutos Federais, o que confere à amostra uma perspectiva comparativa entre duas gerações institucionais, uma anterior e outra posterior às mudanças legislativas.

A análise qualitativa das respostas à pergunta inicial revela percepções convergentes quanto à identidade profissional e institucional. Os técnicos e docentes de maior tempo de casa relatam uma forte vinculação com a tradição agrícola e com a pedagogia do “aprender fazendo”, enquanto os mais recentes enfatizam a importância da integração entre formação técnica e formação humana. Essa coexistência de diferentes perspectivas traduz o processo de transição pedagógica vivido pelo curso: de uma prática predominantemente empírica e produtiva para uma formação mais normativa, reflexiva e interdisciplinar.

As práticas educativas investigadas podem ser compreendidas a partir das perspectivas discutidas no referencial teórico. As atividades produtivas e técnicas vinculam-se à dimensão técnico-instrumental; as ações fundamentadas na reflexão e na problematização aproximam-se da perspectiva crítico-reflexiva; e as práticas voltadas à autonomia e à participação dos estudantes dialogam com a perspectiva emancipatória.

Essa coexistência de perspectivas formativas pode ser compreendida à luz do que Castro, Plácido e Medeiros (2023) apresentam ao discutir a cultura escolar dos Institutos Federais, marcada pela articulação entre trabalho, ciência e formação humana.

Ao mesmo tempo, Fonseca (1961) demonstra que, historicamente, o trabalho manual sempre ocupou papel central na constituição da identidade dos espaços educativos voltados às camadas populares, fazendo com que a prática fosse concebida como elemento estruturante da aprendizagem. Assim, o tensionamento entre a tradição do “aprender fazendo” e a formação mais reflexiva não é um fenômeno recente, mas um processo histórico que se reinscreve no contexto atual da Educação Profissional e Tecnológica.

Compreender essa dinâmica permite perceber que os diferentes sujeitos do curso não apenas vivenciam essas transformações, mas também atribuem sentidos distintos ao processo formativo, como se evidencia na fala dos técnicos-administrativos.

Os técnicos-administrativos, por sua vez, destacam o papel de suporte pedagógico e operacional, reconhecendo-se como parte integrante do processo formativo. Suas falas apontam que as atividades técnicas e de apoio, como manutenção de laboratórios, controle de recursos e acompanhamento de práticas, são compreendidas como dimensões constitutivas do trabalho pedagógico coletivo, o que amplia o entendimento sobre o papel da equipe multiprofissional na efetivação da política de Ensino Técnico.

Castro, Plácido e Medeiros (2023) afirmam que a formação no contexto dos Institutos Federais é resultado de um trabalho coletivo que integra diferentes grupos sociais, docentes, técnicos e demais profissionais da instituição.

Esse entendimento é importante para compreender de que modo esses profissionais percebem e interpretam as mudanças legais e estruturais que impactam o curso, tema que emerge nas categorias analisadas a seguir.

Essa diversidade de perfis e de trajetórias confere rigor à análise, pois possibilita observar como diferentes atores institucionais vivenciam e interpretam as mudanças provocadas pelas legislações que regulamentam as atividades práticas. Em termos gerais, o primeiro questionamento não apenas cumpre a função descritiva do perfil dos sujeitos, mas também fornece os primeiros indícios de que há tensões entre tradição e inovação no interior do curso, antecipando discussões aprofundadas nas categorias analíticas apresentadas a seguir.

4.2 Introdução da Análise de Conteúdo e as categorias emergentes

A Análise de Conteúdo das entrevistas foi conduzida com base no referencial de Bardin (2016), que propõe um processo sistemático e interpretativo de organização, categorização e inferência das mensagens expressas no corpus. O objetivo consistiu em compreender as percepções de técnicos e docentes sobre as práticas educativas e sobre a influência das legislações que regulamentam as atividades práticas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, avaliando os impactos dessas transformações na formação profissional dos estudantes.

A partir da leitura exaustiva e da codificação temática, emergiram quatro categorias principais de análise:

- a) Legislação e restrições;
- b) Práticas educativas;
- c) Formação profissional;
- d) Tecnologia e inovação.

As categorias foram definidas conforme a recorrência e a relevância dos temas identificados nas falas. Elas já haviam sido delineadas no documento de referência (Apêndice A), o qual serviu de base metodológica e empírica para o presente estudo.

4.3 Etapas do processo de Análise de Conteúdo

A análise das entrevistas seguiu o método de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), que organiza o tratamento dos dados em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Esse percurso metodológico possibilitou uma leitura sistemática e interpretativa do corpus, permitindo identificar unidades de sentido relacionadas aos objetivos da pesquisa. Cada fase contribuiu de maneira articulada para a construção das categorias de análise, garantindo coerência entre os dados empíricos e a fundamentação teórica. A seguir, são descritas as etapas que orientaram o processo analítico desenvolvido neste estudo.

4.3.1 Pré-análise

Na etapa inicial, realizou-se a leitura flutuante das transcrições, buscando identificar unidades de sentido relacionadas ao objetivo da pesquisa. Essa leitura exploratória permitiu perceber que os entrevistados articulam suas respostas em torno de dois eixos: o impacto da legislação sobre as práticas e o reflexo dessas mudanças na formação dos estudantes. A partir disso, constituiu-se o corpus de análise com as respostas integrais, devidamente organizadas e numeradas.

4.3.2 Exploração do material

As falas foram fragmentadas em unidades de registro, palavras, expressões ou trechos que possuíam significado completo, e codificadas de acordo com sua temática predominante. O processo de codificação seguiu um movimento indutivo, agrupando elementos recorrentes em quatro núcleos temáticos. Essa fase foi sustentada pela leitura analítica das categorias já identificadas nas entrevistas, o que assegurou coerência interna e fidedignidade interpretativa.

4.3.3 Tratamento e interpretação dos resultados

Na última etapa, procedeu-se à inferência interpretativa, buscando estabelecer relações entre os conteúdos explícitos e os sentidos latentes presentes nas falas. O tratamento dos resultados permitiu compreender as tensões entre a prática e a teoria, as limitações impostas pela legislação e as estratégias de reinvenção pedagógica adotadas pelos docentes e técnicos.

4.4 Categorias de análise e falas ilustrativas

A partir do processo de Análise de Conteúdo descrito anteriormente, emergiram quatro categorias temáticas que sintetizam as percepções dos docentes e técnicos acerca das práticas educativas, das transformações legais e dos desafios enfrentados no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. As categorias: legislação e restrições, práticas educativas, formação profissional e tecnologia e

inovação, foram definidas conforme a recorrência e a relevância dos temas identificados nas falas.

Nesta seção, cada categoria é apresentada acompanhada de trechos representativos das entrevistas, os quais ilustram os sentidos atribuídos pelos participantes às mudanças institucionais e pedagógicas. A análise interpretativa busca, assim, articular as vozes dos sujeitos da pesquisa ao referencial teórico que fundamenta este estudo, evidenciando as tensões entre tradição e inovação no contexto do Ensino Técnico.

4.4.1 Legislação e restrições

Os entrevistados destacam o papel das normativas, especialmente a Lei de Estágio (Lei n.º 11.788/2008), na redefinição do Ensino Técnico, enfatizando o impacto negativo na carga horária prática e na autonomia dos cursos.

Avanço na tecnologia, mas com limitações na capacitação prática (resultado de legislação restritiva). (D2)
Por outro lado, algo que fragilizou a questão prática foi a retirada do estágio obrigatório, que oportunizava/obrigava o futuro técnico a atuar em alguma empresa ou atividade, qualificando sua formação na prática. (T2)

A leitura interpretativa evidencia que a legislação, embora necessária, produziu um efeito paradoxal: garante a formalização das práticas, mas reduz as possibilidades de vivência empírica e experimental dos estudantes.

Silva (2015) afirma que a formação técnica agrícola sempre se sustentou na experiência prática como eixo metodológico central, o que faz com que mudanças legislativas que limitam atividades produtivas modifiquem profundamente o currículo.

Como discutido por Moll (2010), o ensino politécnico busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica. Diferente do modelo de adestramento, focado unicamente no mercado, a politecnia visa ao domínio dos fundamentos científicos das técnicas, priorizando a formação humana em sua totalidade. Assim, o objetivo profissionalizante não se esgota em si mesmo ou nos interesses mercadológicos, mas sim constitui uma possibilidade adicional que resulta em uma formação ampla e integral para o estudante.

A reconfiguração da prática educativa torna-se mais evidente quando os sujeitos descrevem como vivenciam o cotidiano educativo após as mudanças normativas. Os relatos indicam que, embora as atuais diretrizes priorizem uma

formação ampla e integral dos estudantes, elas também impuseram restrições às atividades produtivas e às práticas realizadas nos espaços da escola-fazenda. Como consequência, observa-se uma redução das oportunidades de aprendizagem fundamentadas no “aprender fazendo”, aspecto recorrente nas trajetórias formativas da maioria dos entrevistados, o que contribuiu para a diminuição das vivências práticas ao longo do processo formativo.

4.4.2 Práticas educativas

Para a compreensão da análise proposta, é importante explicitar o sentido atribuído ao termo práticas educativas. Estas podem ser compreendidas como processos de humanização que ocorrem em toda a sociedade, por meio de ações voltadas à formação dos indivíduos como sujeitos sociais. Além disso, englobam práticas pedagógicas específicas, caracterizadas pela intencionalidade deliberada e pela reflexão sobre o “porquê” de se estar ensinando, orientando, assim, os processos de ensino e aprendizagem.

Ao utilizar o termo práticas educativas, o pesquisador consegue abranger tanto as experiências desenvolvidas em sala de aula quanto aquelas que ocorrem nos setores de produção (LEPEPs), nos estágios e na convivência no IFFar-SVS. Considerando que o estudo se insere no campo da EPT, essa expressão mostra-se especialmente adequada, uma vez que a formação ocorre em múltiplos espaços, para além da aula, conforme destaca Franco (2016, p. 536-537):

Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

Nessa perspectiva, as práticas educativas, no contexto da EPT, constituem-se como espaços de mediação entre os conhecimentos, as influências sociais e as experiências formativas. Conforme destaca Franco (2016), a ação pedagógica

organiza e atribui sentidos a essas práticas, influenciando diretamente a articulação entre teoria e prática. É nesse cenário que se situam as percepções dos sujeitos investigados, as quais revelam tensões e reconfigurações no processo formativo.

Nesta categoria, as falas revelam o desequilíbrio entre teoria e prática. Há uma percepção de perda do caráter experimental do curso, substituído por abordagens mais teóricas e prescritivas.

As práticas eram muito presentes na rotina de aprendizagem. As práticas iam além das ementas das disciplinas, faziam parte do currículo, eram realizados estágios em setores do campus [...]. (D3)
[...] a redução da carga horária nas atividades práticas de formação do Técnico em agropecuária diminui muito em relação à carga horária básica. Isso, na minha visão, prejudica muito o conhecimento técnico do aluno que estamos formando, [...] (T4)

As práticas educativas, embora ainda existam, são condicionadas a normas e recursos limitados, o que compromete a consolidação da aprendizagem técnica e o protagonismo estudantil.

Além disso, Cunha (2000) acrescenta que políticas formativas que priorizam a teoria em detrimento da prática tendem a formar trabalhadores com conhecimento conceitual, porém com baixa capacidade de atuação no mundo produtivo real. Assim, a redução das práticas não representa apenas diminuição de carga horária, mas uma mudança na própria concepção do que é formar um técnico.

Observa-se uma reestruturação na dinâmica curricular, marcada pela redução das atividades práticas em favor da ampliação dos conteúdos teóricos. Diante desse cenário, os docentes buscam mitigar a carência de vivências profissionais em ambientes reais por meio de estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, na tentativa de suprir a ausência de uma prática que, anteriormente, era obrigatória e integrada aos setores operacionais. Atualmente, contudo, o acesso a esses ambientes encontra-se limitado por novas diretrizes normativas. Soma-se a esse contexto a obsolescência ou a escassez de recursos tecnológicos na instituição, uma vez que a dificuldade de acesso a tecnologias emergentes pode distanciar o processo formativo das demandas contemporâneas do setor produtivo.

Essa barreira na interação direta com o cotidiano laboral e com ferramentas atualizadas pode comprometer o desenvolvimento do processo de aprendizagem, manifestando-se de forma mais acentuada entre os discentes menores de idade, que enfrentam impedimentos legais específicos para a inserção nas rotinas operacionais.

Diante desse distanciamento, observa-se que o perfil profissional em construção tende a apresentar descontinuidades entre o sólido embasamento teórico e a necessária fluidez na intervenção prática.

Além disso, a experiência reduzida em situações reais de tomada de decisão e o contato limitado com tecnologias avançadas indicam a possibilidade de formação de um perfil que, embora conceitualmente qualificado, pode demandar um tempo adicional de imersão e aperfeiçoamento no ambiente de trabalho para a consolidação integral de suas competências operacionais.

Nesse sentido, as reflexões de Araújo e Frigotto (2015) sobre as práticas pedagógicas no ensino integrado contribuem para aprofundar a compreensão dos desafios evidenciados neste estudo. Para os autores, uma didática da educação profissional orientada pela perspectiva integradora deve fundamentar-se no compromisso com a formação ampla e duradoura dos sujeitos, na concepção de práxis como referência das ações formativas e na articulação indissociável entre teoria e prática como núcleo da formação profissional. Nessa perspectiva, a prática educacional constitui-se simultaneamente como ponto de partida e de chegada do processo formativo, sendo permanentemente ressignificada pela ação docente na realidade social.

Ao estabelecer o diálogo entre os dados empíricos e esses pressupostos teóricos, observam-se desafios na plena concretização desse ideal pedagógico. Embora a literatura destaque a centralidade da prática como eixo estruturante da formação, os relatos indicam que essa dinâmica é atravessada por mediações impostas por barreiras normativas e pela escassez de recursos tecnológicos. Assim, a práxis, compreendida como o movimento contínuo entre teoria e prática concreta, insere-se em um cenário de elevada complexidade, no qual a instituição busca ressignificar a ação docente diante das limitações de acesso à vivência operacional nos setores produtivos.

Esse contexto contribui para compreender as divergências presentes nas falas dos sujeitos acerca da qualidade da formação ofertada e de sua efetiva articulação com o mundo do trabalho.

4.4.3 Formação profissional

As percepções sobre a formação dos egressos dividem-se entre o reconhecimento da formação integral e a preocupação com a fragilidade quanto a formação técnica.

[...] Atualmente, no máximo 30% dos ingressantes seguem na área do curso técnico de ingresso. (D1)

[...] formação integral dos estudantes seja um diferencial, pois a formação ocorre como ser humano. Entendo que o “mundo do trabalho” hoje requer habilidades que vão além da formação técnica [...] (T1)

Embora o estudante desenvolva uma compreensão intelectual ampla, pode enfrentar dificuldades na transposição do conhecimento teórico para a resolução de problemas concretos do cotidiano profissional. O desafio consiste em fortalecer a práxis, assegurando que a formação humana e a base científica se articulem à excelência técnica, de modo que o sujeito não apenas compreenda os fundamentos conceituais, mas seja capaz de aplicá-los com segurança e criticidade no mundo do trabalho. Dessa forma, busca-se uma formação omnilateral que ultrapasse a dimensão do saber teórico e se materialize na capacidade de intervenção consciente, ética e tecnicamente qualificada na realidade produtiva.

Se por um lado, ao reduzir a carga de disciplinas ou atividades estritamente práticas e específicas da profissão, os egressos podem não ter a base técnica sólida e as habilidades operacionais que o mundo do trabalho espera imediatamente. Por outro lado, conforme Castro, Plácido e Medeiros (2023) a formação integral visa desenvolver sujeitos críticos e capazes de interpretar a realidade. Essa premissa se alinha à formação politécnica defendida por Saviani (1989), que a compreende como uma formação humana integral. Para o autor, a Politecnia habilita o indivíduo não apenas para uma função específica, mas para compreender o processo produtivo em sua totalidade, o que garante a base sólida para o exercício profissional e a atuação consciente na sociedade.

Diante da tensão identificada entre os diferentes modelos formativos, os dados indicam que o contexto investigado não se caracteriza pela substituição de um paradigma por outro, mas pela convivência, muitas vezes contraditória, entre distintas concepções de formação. Observa-se que as práticas educativas transitam entre exigências normativas, demandas institucionais e iniciativas pedagógicas dos sujeitos, produzindo arranjos híbridos que buscam conciliar a formação técnica, a

dimensão humana e os limites impostos pelo marco legal. Esse movimento evidencia a permanência de disputas em torno do sentido da formação profissional, ao mesmo tempo em que revela possibilidades de ressignificação das práticas no interior da instituição.

Essa tensão manifesta-se também na articulação entre formação profissional e tecnologias educacionais, especialmente quando se discute o papel da inovação no Ensino Técnico. A incorporação de novas ferramentas tecnológicas, embora reconhecida como necessária, nem sempre se traduz em práticas efetivamente inovadoras. Persiste o desafio de integrar a tecnologia de modo pedagógico e contextualizado, garantindo que sua utilização contribua para o desenvolvimento de competências profissionais e não apenas para a modernização aparente das práticas educativas.

4.4.4 Tecnologia e inovação

A categoria expressa tanto o avanço das tecnologias disponíveis quanto as limitações de infraestrutura para incorporá-las de modo sistemático nas práticas pedagógicas.

[...] temos acesso a muitas tecnologias que não tínhamos antes. Mesmo assim, para as tecnologias mais inovadoras, esse acesso ocorre de forma “superficial”. [...] (D3)
Pois os implementos, equipamentos e materiais que a escola dispõe na grande maioria são ultrapassados. [...] (T1)

Os entrevistados reconhecem o esforço docente e institucional para inovar, mas apontam que as restrições orçamentárias impedem a plena atualização tecnológica dos espaços formativos.

Castro, Plácido e Medeiros (2023) afirmam que a estrutura educacional sofre progressivas pressões por alterações na organização e estrutura dos níveis de ensino, para atender às demandas que vão surgindo, resultantes da urbanização.

Saviani (1989) esclarece a importância de processos de articulação do trabalho real e intelectual para a politécnica, objetivando a assimilação, tanto teórica quanto prática, dos princípios científicos que organizam a produção moderna. No entanto, a concretização desses processos é dificultada pela defasagem tecnológica, pelas limitações de infraestrutura e pela constante e grande demanda de atualização do

curso de Técnico em Agropecuária e áreas afins, em um cenário de mundo do trabalho cada vez mais competitivo.

As limitações observadas conectam-se às tensões institucionais do curso, especialmente no esforço de conciliar o legado histórico das práticas agrícolas com as exigências contemporâneas de uma formação técnica mais normativa e integrada. Essa discussão é retomada na próxima seção, em que se examina como tais tensões moldam o projeto formativo.

4.5 Identidade, tensões e desafios formativos

A Análise de Conteúdo revelou que as transformações legais e pedagógicas alteraram significativamente o modo como docentes e técnicos compreendem e vivenciam o Ensino Técnico em Agropecuária. O discurso dos participantes evidencia tensões entre continuidade e ruptura, nas quais o curso busca preservar sua identidade prática enquanto se adequa às normativas educacionais contemporâneas.

Bardin (2016) afirma que a Análise de Conteúdo é utilizada sempre que o intervalo de tempo entre a ocorrência do estímulo social e a manifestação da mensagem se apresenta como um período "rico e fértil" em significados a serem decifrados. No caso do curso, a identidade construída historicamente pela centralidade da prática passa por ressignificações diante das exigências legais contemporâneas.

De acordo com Mendonça (2010), toda vez que há uma redefinição do ensino ou mudança estrutural, demanda uma reorganização coletiva das instituições.

No âmbito institucional, a reorganização manifesta-se nas formas como o trabalho pedagógico é compartilhado entre docentes, técnicos e gestores, configurando um processo coletivo e interdependente que sustenta as práticas educativas.

Os depoimentos demonstram que o trabalho pedagógico é compreendido de forma coletiva, envolvendo docentes, técnicos e gestores, o que reforça a concepção de que a formação profissional não se restringe ao espaço da sala de aula. Apesar das restrições impostas pela legislação e das limitações de infraestrutura, a comunidade escolar continua a valorizar o princípio da formação integral, mantendo o compromisso com a qualificação técnica e humana dos estudantes.

Segundo Castro, Plácido e Medeiros (2023), a cultura associada aos Institutos Federais refere-se às práticas didáticas imbricadas em um diálogo com a totalidade, comportamentos e normas sociais e o trabalho como princípio educativo.

Diante dos elementos analisados, é possível situar o contexto investigado em um lugar de transição e reconfiguração das práticas educativas, marcado pela coexistência entre referenciais históricos vinculados à escola-fazenda e as exigências normativas contemporâneas. Trata-se de um espaço formativo atravessado por disputas, adaptações e negociações permanentes, no qual os sujeitos buscam preservar dimensões práticas e identitárias da formação técnica, ao mesmo tempo em que incorporam princípios da formação integral.

Conforme destaca Silva (2015), a formação no ensino agrícola historicamente dependeu de estruturas coletivas de gestão e de prática. Nesse sentido, mesmo diante das limitações impostas pelas transformações institucionais, a comunidade escolar reafirma seu compromisso com a formação integral dos estudantes. Contudo, a efetivação desse compromisso exige o enfrentamento contínuo dos processos de reconfiguração institucional, que vêm redefinindo o lugar da prática no interior do curso, situando-o como um espaço híbrido, tensionado e em permanente reconstrução.

As falas analisadas apontam que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio vive um processo de reconfiguração de identidade, no qual a prática e a teoria buscam novo equilíbrio diante das exigências legais e institucionais. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas formativas que conciliem segurança, inovação e protagonismo discente, de modo a fortalecer a dimensão prática e formativa do Ensino Técnico, compreendida à luz do trabalho como princípio educativo, sem perder de vista sua missão educativa ampla, humana e integral.

Para Fonseca (1961), o dualismo entre trabalho manual e intelectual permanece estruturante na educação brasileira, e sua superação requer intencionalidade política. Corroborando com essa ideia, Cunha (2000) acrescenta que a demanda é formar sujeitos capazes de atuar criticamente no mundo do trabalho e de participar da gestão e do direcionamento da própria formação profissional.

Portanto, fortalecer o curso implica construir políticas que valorizem a prática sem desrespeitar as garantias legais e a proteção aos estudantes.

Desse modo, compreender as tensões que atravessam o curso constitui condição indispensável para reorientar as práticas formativas de maneira crítica e

contextualizada, possibilitando a consolidação de uma identidade institucional que valorize tanto a tradição técnica quanto processos de renovação pedagógica fundamentados no uso reflexivo das tecnologias, na problematização da realidade e na articulação entre teoria e prática, conforme as demandas formativas do contexto contemporâneo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

À luz da definição da área de Ensino da CAPES (Brasil, 2019), o produto educacional compreende o resultado de um processo criativo oriundo da pesquisa acadêmica, elaborado com o propósito de responder a uma questão, solucionar um problema ou atender a uma demanda concreta da prática profissional. Nessa perspectiva, o produto pode assumir diferentes formatos, físicos, digitais ou processuais, e deve ser passível de compartilhamento, registro e utilização em contextos reais, mediante descrição detalhada e especificações técnicas adequadas.

Em consonância com esse entendimento, o produto educacional desta pesquisa não foi concebido de forma prévia e descontextualizada, mas emergiu diretamente das demandas evidenciadas ao longo das entrevistas realizadas com docentes e técnicos administrativos. Os relatos revelaram inseguranças recorrentes quanto à realização de atividades práticas, especialmente diante das normativas legais, de experiências passadas envolvendo acidentes e de dúvidas sobre os limites da atuação discente, em particular no caso de estudantes menores de idade. Essas inquietações configuraram-se como elemento central para a concepção do material, reforçando sua aderência às necessidades reais da comunidade investigada.

Tal movimento dialoga com Zaidan, Reis e Kawasaki (2020), ao indicarem que a efetividade e a aplicabilidade de um produto educacional são potencializadas quando sua elaboração se ancora nos resultados da pesquisa, possibilitando a identificação precisa das necessidades do público-alvo. Assim, a construção do produto educacional ocorreu como desdobramento da investigação, assumindo caráter formativo, orientador e preventivo.

Com base nesses pressupostos, foi elaborado o produto educacional intitulado “Manual de segurança, ética e legislação aplicada ao curso Técnico em Agropecuária”, concebido como um manual sistematizado de apoio à implementação e ao planejamento de atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. O manual apresenta, de forma clara, acessível e fundamentada, as principais legislações, normas regulamentadoras e diretrizes éticas que incidem sobre as práticas educativas no contexto da EPT, contribuindo para a compreensão dos limites legais, das responsabilidades institucionais e das condições necessárias à realização de atividades práticas seguras e pedagogicamente qualificadas.

O material oferece ao leitor orientações objetivas sobre segurança do trabalho, ética profissional, uso de animais no ensino, estágio, responsabilidades docentes e técnicas, além de destacar as possíveis consequências do descumprimento das normativas vigentes. Complementarmente, incorpora listas de verificação (*checklists*) fundamentadas na legislação atual, que auxiliam no planejamento, na tomada de decisão e na supervisão das atividades práticas, favorecendo uma atuação mais consciente, preventiva e juridicamente respaldada.

A elaboração do manual foi diretamente influenciada pelos diálogos estabelecidos durante as entrevistas. Os relatos de T2 e D3, ao rememorem experiências passadas e situações envolvendo acidentes, evidenciaram medos, anseios e a necessidade de maior clareza normativa. Do mesmo modo, as falas de T1 e T4 revelaram dúvidas persistentes quanto às atividades que os estudantes podem ou não realizar, reforçando a urgência de um material orientador que sistematizasse essas informações. Esses elementos foram decisivos para a organização dos conteúdos do produto educacional.

O produto educacional, apresentado no Apêndice D, foi submetido à apreciação dos participantes da pesquisa, como etapa de validação do material confeccionado, sendo posteriormente aplicado um questionário avaliativo (Apêndice E), composto por quatro questões que versavam sobre: (1) aparência visual; (2) linguagem utilizada; (3) relevância do conteúdo; e (4) espaço para comentários, críticas, elogios ou sugestões. Dos sete participantes convidados, todos responderam ao instrumento, o que conferiu consistência ao processo de validação.

Os resultados indicaram avaliação amplamente positiva do produto educacional. Na dimensão aparência visual, prevaleceram respostas entre “concordo” e “concordo totalmente”. Quanto à linguagem utilizada, os participantes destacaram sua clareza e adequação ao público-alvo. No que se refere à relevância do conteúdo, a totalidade das respostas posicionou-se favoravelmente, evidenciando o reconhecimento do manual como material pertinente e necessário ao contexto institucional.

As contribuições qualitativas reforçaram esses achados. Segundo T2, o produto constitui-se como “[...] *fundamental ferramenta que compila e resume normas de segurança a serem seguidas nas práticas previstas no curso Técnico em Agropecuária e reforça o que está previsto em relação aos estágios. [...]*”, destacando seu potencial de uso institucional. D2 ressaltou o caráter oportuno do material para

reflexão sobre as práticas adotadas, enquanto D3 enfatizou “*o elevado potencial de aplicabilidade do manual nas rotinas laborais e pedagógicas*”, reconhecendo-o como instrumento formativo.

A validação positiva do produto educacional evidencia sua aderência às demandas concretas identificadas ao longo da pesquisa, especialmente aquelas emergentes das entrevistas com docentes e técnicos administrativos. As falas dos participantes indicam que o manual responde a inquietações recorrentes relacionadas à insegurança jurídica, aos limites legais das atividades práticas e à necessidade de orientações claras e sistematizadas, revelando que o material não se configura como uma proposta abstrata, mas como uma ferramenta construída a partir da realidade institucional vivenciada.

No âmbito da EPT, o produto educacional fortalece o princípio do currículo integrado ao articular dimensões técnicas, éticas e legais da formação, contribuindo para uma compreensão mais ampla das práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária. Ao explicitar responsabilidades, limites normativos e procedimentos de segurança, o manual favorece uma formação omnilateral, na medida em que promove a articulação entre trabalho, ciência, legislação e ética, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Além disso, o processo de avaliação do produto educacional reafirma seu potencial como instrumento de apoio pedagógico e institucional, capaz de orientar a tomada de decisões, padronizar procedimentos e fomentar práticas mais seguras e reflexivas. A receptividade demonstrada pelos participantes sugere que o manual pode contribuir para a redução de tensões entre exigências legais e práticas pedagógicas, fortalecendo a cultura institucional de segurança, responsabilidade e compromisso com uma formação técnica integrada, alinhada aos princípios da EPT e às normativas vigentes.

Dessa forma, o produto educacional configura-se como um desdobramento efetivo da pesquisa, ao oferecer subsídios concretos para a organização e a qualificação das práticas educativas no âmbito da EPT. Ao articular orientações pedagógicas, normativas legais e princípios éticos, o material reafirma a viabilidade de práticas formativas comprometidas com a segurança, a legalidade e a intencionalidade educativa, fortalecendo o compromisso institucional com uma formação técnica integrada, crítica e socialmente responsável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de técnicos administrativos e docentes acerca das práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, considerando a influência das legislações que regulamentam as atividades práticas e avaliando os impactos dessas normativas na formação profissional dos estudantes, a partir da comparação entre os períodos anteriores e posteriores à sua implementação.

O problema de pesquisa foi respondido ao evidenciar que as mudanças legislativas, embora fundamentais para a garantia de direitos e para a proteção dos estudantes, especialmente dos menores de idade, produziram tensões no cotidiano pedagógico, sobretudo no equilíbrio entre a vivência prática e a formação técnica pretendida pelo currículo integrado.

A análise das percepções dos participantes, docentes e técnicos administrativos que também vivenciaram o curso como estudantes em diferentes períodos históricos, permitiu compreender, de maneira longitudinal, as transformações ocorridas nas práticas educativas, revelando continuidades, rupturas e reconfigurações no modo como a prática profissional passou a ser concebida no contexto institucional. Constatou-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, na medida em que foi possível apreender essas percepções e relacioná-las às mudanças normativas e institucionais.

Os resultados indicaram que as legislações analisadas desempenharam papel central na consolidação de direitos e na superação da utilização dos estudantes como mão de obra, atribuindo às atividades práticas um caráter formativo mais claramente delimitado por critérios de segurança, ética e legalidade. Contudo, essas mesmas normativas também restringiram o acesso dos estudantes, especialmente os menores de idade, a determinadas atividades práticas, o que passou a ser percebido como um desafio para a formação técnica em cursos historicamente marcados pela forte presença do “aprender fazendo”.

As percepções dos participantes evidenciaram as dificuldades enfrentadas para a efetivação de uma formação omnilateral e politécnica, capaz de articular ciência, tecnologia, cultura e trabalho, em um contexto atravessado por normas de segurança, legislações trabalhistas e carências estruturais e tecnológicas. Embora tenham sido identificados avanços no campo da formação integral, observou-se uma

tendência ao fortalecimento das aulas teóricas em detrimento das experiências práticas, como estratégia adotada pelos docentes diante das limitações impostas pela realidade normativa e institucional.

Em modelos anteriores, a prática do fazer técnico ocorria, por vezes, de forma desconectada da fundamentação teórica, enquanto, no contexto atual, observa-se um movimento inverso, marcado pela centralidade da teoria. Nesse cenário, o desafio consiste em articular, de maneira orgânica, o conhecimento científico à vivência prática, organizando o curso e a infraestrutura institucional como elementos facilitadores desse encontro.

Tal integração possibilita a construção de uma práxis educativa consistente, capaz de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência sólida e conectada aos reais desafios da profissão. Esse movimento implica a participação e a compreensão de todos os sujeitos envolvidos na gestão dos diferentes espaços pedagógicos institucionais e, neste sentido, se faz necessário não apenas fazer cumprir a legislação, mas dialogar e refletir sobre o impacto delas com vistas a uma formação emancipatória dos sujeitos em processo de formação.

Outro aspecto relevante identificado foi a ausência de diretrizes claras, uniformes e amplamente divulgadas acerca da aplicação das normas, o que gera insegurança jurídica e disparidades de procedimentos entre setores e profissionais do campus. Nesse contexto, o produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa foi avaliado positivamente pelos participantes, por contribuir para a sistematização das informações e para a orientação das práticas. Ainda assim, em alguns casos, o material provocou desconforto ao explicitar a necessidade de cumprimento rigoroso das normativas vigentes, revelando o tensionamento existente entre tradição institucional e exigências legais contemporâneas.

Do ponto de vista das contribuições, o estudo apresentou relevância institucional ao oferecer subsídios concretos para a organização das práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa contribui para o debate sobre os limites e as possibilidades da formação técnica em contextos regulados por legislações protetivas, reforçando a função social da EPT na formação de cidadãos e profissionais qualificados, críticos e conscientes de seus direitos.

No âmbito da EPT, esta pesquisa resultou na elaboração de um produto educacional concebido como um manual orientador para a realização de atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Esse material foi estruturado a partir da análise das legislações vigentes, das percepções de docentes e técnicos administrativos e dos objetivos específicos do estudo, especialmente aqueles voltados à identificação das normas regulatórias e à avaliação de seus impactos nas práticas educativas.

O manual busca contribuir para a efetivação do currículo integrado, ao oferecer subsídios que conciliam a formação técnica, científica e ética dos estudantes com a garantia de seus direitos e da segurança jurídica institucional, favorecendo uma formação omnilateral e politécnica. Ao sistematizar orientações claras sobre limites, possibilidades e responsabilidades no desenvolvimento das atividades práticas, o produto educacional fortalece o papel pedagógico da EPT, ao mesmo tempo em que apoia docentes e técnicos na organização do trabalho educativo em consonância com as normativas legais e com os princípios formativos que orientam a educação profissional integrada.

No que se refere às limitações do estudo, destaca-se a delimitação da amostra aos docentes e técnicos administrativos que, além de atuarem no curso, também foram ex-alunos da instituição. Embora essa escolha tenha restringido o número de participantes e excluído outras vozes, ela possibilitou uma análise comparativa entre diferentes momentos históricos, enriquecendo a compreensão das transformações ocorridas ao longo do tempo.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número e a diversidade dos participantes, incluindo diferentes campi, cursos e perfis profissionais, bem como investiguem a efetividade do produto educacional em outros contextos formativos, de modo a aprofundar as reflexões sobre segurança, prática pedagógica e formação profissional na EPT.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo indica que a busca por uma formação técnica omnilateral e politécnica e a garantia dos direitos dos estudantes não se configuram como dimensões antagônicas, mas como campos que exigem articulação e conciliação permanentes.

Os resultados evidenciam tensões entre ensino e prática, bem como inseguranças docentes relacionadas à realização de atividades práticas e à responsabilidade institucional pela supervisão adequada dos estudantes,

especialmente daqueles menores de idade. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a instituição e os educadores se apropriem das exigências normativas vigentes, resignificando-as no âmbito pedagógico, de modo a assegurar uma formação técnica de qualidade, pautada em experiências práticas significativas, éticas e juridicamente respaldadas, em consonância com os princípios do currículo integrado e da EPT.

REFERÊNCIAS

ACHERBERG, Guilherme Baumann; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; HENDGES Leonardo Avelhaneda. **Aspectos sobre o mundo do trabalho apresentados em livros didáticos de projeto de vida**. SciELO Preprints. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5922>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>>. Acesso em 7 fev. 2026.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: EDUSP; Melhoramentos, 1971.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973**. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. 1973. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. São Vicente do Sul, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1-2, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 07/12/2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.794, de 8 de outubro de 2008.** Dispõe sobre as normas gerais de controle e experimentação animal. 2008b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11794.htm>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, n. 12, 13 de jul. 2013. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança:** Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 6, p. 516–533, 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2025.

FERREIRA, Liliana Soares, CASTAMAN, Ana Sara; SIQUEIRA, Silvia de; ANDRIGHETTO, Marcos José. (org.). **Glossário sobre o trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica.** Curitiba, PR: CRV, 2024.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil** (Vol. 1). Rio de Janeiro: escola Técnica, 1961.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. Acesso em: 07 fev. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed., 2. reimp., Barueri: Atlas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Barueri: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LIMA, Aristela Arestides; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Aprender a fazer e fazer para aprender: o modelo escola-fazenda implantado na rede federal de ensino agrícola profissional (1967 a 1986). **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 61, n. 68, 2023. DOI: [10.21680/1981-1802.2023v61n68ID32752](https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32752). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32752>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**, v. 15, n.29, p. 139-165, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2010.

RIBEIRO, Ana Paula da Silveira. **Memórias do campus Alegrete/ Instituto Federal Farroupilha/RS: da Colônia do Passo Novo às Vivências da Ditadura Civil-Militar (1954-1965)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 116 p., 2015.

RODRIGUES, Talita. **História da Rede Federal de Educação Profissional é tema de conferência na EPSJV**. Publicado em Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <https://www.epsiv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsiv/historia-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tema-de-conferencia>> Acesso em: 11 jan. 2025.

SAVIANI, Demeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro, 1989.

SILVA, Marta Leandro da. A trajetória histórico-normativa do ensino agrícola: do Brasil-Império ao Brasil-República (1960). **Revista Vértices**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 77–101, 2015. DOI: [10.19180/1809-2667.v17n215-05](https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v17n215-05). Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v17n215-05>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas. São Paulo, 1987.

TRUMAN. Harri S. **Discurso de posse**, 20 de janeiro de 1949. Disponível em: <https://www.trumanlibrary.gov/library/public-papers/19/inaugural-address>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VELEDA, Neiza Leite. **Problemas atuais do ensino agrícola no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Currículo para Nível Médio, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 93 p., 1970.

ZAIDAN, Samira; REIS, Diogo Alves de Farias; KAWASAKI, Terezinha Fumi. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: [10.21713/rbpg.v16i35.1707](https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707). Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 28 set. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista - Percepções sobre a formação técnica e preparação para o Mundo do Trabalho

O ensino profissional no Brasil, desde suas origens, sempre foi centrado na prática, com o objetivo de formar mão de obra qualificada. No entanto, essa abordagem prática foi impactada pelas mudanças trazidas pela legislação vigente. Diante disso, este projeto tem como objetivo investigar as práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus São Vicente do Sul, com foco nas transformações impostas pelas normas que regulamentam as atividades práticas. O intuito é analisar se houve ou não uma redução da experiência prática ao longo do curso, além de verificar se isso compromete a qualidade da formação profissional oferecida.

1) Dados de identificação:

a) Nome do entrevistado:

b) Gênero: () Feminino () Masculino () outro

c) Idade: ____ anos

d) Raça/Cor:

() Preta	() Parda	() Indígena
() Quilombola	() Amarela	() Branca

e) Formação educacional e profissional (se necessário marcar mais de uma opção):

() Ensino Fundamental incompleto
() Ensino Fundamental completo
() Ensino Médio incompleto
() Ensino Médio completo
() Curso Técnico incompleto. Qual?
() Curso Técnico completo. Qual?
() Graduação incompleta. Qual?
() Graduação completa. Qual?
() Especialização. Qual?

() Mestrado. Qual?

() Doutorado. Qual?

f) Você é egresso do IFFar?

() Sim () Não

g) Se você respondeu afirmativamente à questão anterior, informe qual(is) curso(s) realizou.

h) Quantos anos atua como servidor no IFFar?

i) Qual é a sua função na instituição?

j) Em qual setor você atua?

k) Qual é a sua experiência na área agropecuária dentro da instituição? (Pode marcar mais de uma opção).

() Ex-aluno

() Aluno

() Profissional responsável por setor

() Professor

() Outros. Especifique:

2) Você tem conhecimento da legislação que regulamenta as práticas educativas na instituição, incluindo:

- O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- A Lei de Estágios;
- As normas do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA).

() Não tenho conhecimento de nenhuma das legislações mencionadas.

() Tenho amplo conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

() Tenho amplo conhecimento sobre a Lei de Estágios.

() Tenho amplo conhecimento sobre as normas do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA).

() Tenho amplo conhecimento sobre todas as legislações mencionadas.

- () Tenho conhecimento da existência de todas as legislações mencionadas, mas não possuo amplo conhecimento sobre todas. Quais?
- () Tenho conhecimento da existência de algumas das legislações mencionadas, mas não possuo amplo conhecimento sobre todas. Quais?
- () Já participei de formação ou capacitação interna sobre essas legislações.

3) Para quem estudou na instituição:

- a) Como você descreveria as práticas de ensino na instituição durante sua formação?
- b) Quais práticas educativas mais contribuíram para sua formação ou atuação técnica?
- c) Quais aspectos desse modelo de ensino você considera mais positivos? E quais pontos poderiam ser melhorados?
- d) Na sua percepção, os profissionais formados na sua época possuíam a capacitação técnica necessária para desempenhar suas funções de maneira eficaz? Por quê?
- e) Você acredita que eles estavam aptos para atuar na área desde o início ou enfrentavam dificuldades na transição para o mundo de Trabalho? Em sua opinião, o que poderia ter sido feito para melhorar essa transição?

4) Para quem não estudou na instituição:

- a) Em algum momento da sua trajetória acadêmica ou profissional, você trabalhou ou interagiu com técnicos formados por esta instituição? Se sim, em que contexto isso ocorreu?
- b) Como você avalia a capacitação técnica desses profissionais? Eles demonstravam domínio das atividades exigidas na área?
- c) Na sua percepção, os técnicos formados pela instituição atendiam às demandas do setor? Você notou alguma diferença significativa em relação a profissionais formados por outras instituições?

d) Houve alguma situação específica em que você percebeu uma grande competência ou uma limitação nos profissionais formados pela instituição? Se sim, poderia descrever?

5) Para todos os entrevistados:

a) Durante o período de 2002 a 2008, você teve contato com técnicos formados por esta instituição?

() Sim () Não

b) Se sim, em que contexto ocorreu esse contato? (Exemplo: ambiente de trabalho, estágio, supervisão, estudo, entre outros).

c) Qual era a sua função ou relação nesse contexto? (Por exemplo, colega de trabalho, supervisor, empregador, professor, cliente, etc.).

d) Quais mudanças você observou na formação dos técnicos ao longo do tempo?

6) Para quem teve contato com os técnicos formados no período:

a) Qual era a sua percepção sobre a capacitação técnica desses profissionais? Eles demonstravam conhecimento e habilidades adequadas para o exercício das atividades técnicas?

b) Esses profissionais atendiam às exigências do setor em que atuavam ou apresentavam dificuldades? Houve dificuldades, quais eram as principais?

c) Em comparação com profissionais formados por outras instituições, você percebeu algum diferencial nos técnicos formados por esta instituição? Se sim, quais eram os principais pontos positivos ou desafios identificados?

7) Na sua opinião, as práticas educativas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio são suficientes para preparar os estudantes para o mercado de trabalho?

() Sim () Não

Justifique sua resposta.

8) Na sua percepção, os estudantes formados atualmente estão saindo mais ou menos preparados para o Mundo do Trabalho em comparação com os formados no passado?

() Mais preparados

() Menos preparados

() Não percebi diferença

() Não tenho uma opinião sobre isso

Justifique sua resposta.

9) Você acredita que os estudantes de hoje estão mais ou menos preparados para continuar seus estudos, independentemente de seguirem ou não a área técnica que escolheram?

() Mais preparados

() Menos preparados

() Não percebi diferença

() Não tenho uma opinião sobre isso

Justifique sua resposta.

10) Na sua opinião, os estudantes de hoje estão mais ou menos preparados para seguir seus estudos na área técnica escolhida em comparação com os discentes de antigamente?

() Mais preparados

() Menos preparados

() Não percebi diferença

() Não tenho uma opinião sobre isso

Justifique sua resposta.

11) Você acredita que, apesar das limitações para atuar diretamente nos setores, os estudantes atualmente conseguem se formar técnicos qualificados para o Mundo do Trabalho?

() Sim, conseguem

() Não, não conseguem

() Não percebi diferença

() Não tenho uma opinião sobre isso

Justifique sua resposta.

12) Você percebe avanços na formação técnica relacionados ao uso de tecnologias, inovações e metodologias ativas no curso Técnico em Agropecuária?

() Sim

() Não

() Não sei

Justifique sua resposta.

13) Como você avalia o equilíbrio entre teoria e prática no curso?

() Há equilíbrio adequado

() Predomínio da teoria

() Predomínio da prática

() Não sei dizer

Justifique sua resposta:

Observação: As questões 1 (g), 3 (a, b, c, d, e), 5 (b, c, d) e 6 (a, b, c) são opcionais e devem ser respondidas apenas se houver relação com as respostas fornecidas nas questões anteriores. Todas as demais questões são de resposta obrigatória.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: Desafios e avanços nas práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio: impacto das legislações na formação profissional

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: James Algarve Prado

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Desafios e avanços nas práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio: impacto das legislações na formação profissional**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº. 86625625.2.0000.5574.

Este termo foi elaborado em duas vias, sendo uma delas para o pesquisador e outra para você. Ambas serão assinadas antes de qualquer coleta de dados.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador responderá a todas as suas dúvidas antes que você decida participar.

Caso deseje entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esclarecer algo sobre a participação em pesquisas científicas, envie mensagens para: cep@iffarroupilha.edu.br.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é um órgão colegiado interdisciplinar, independente e com relevância pública. Sua existência visa a proteção dos interesses dos participantes da pesquisa, garantindo sua integridade, valores, direitos e deveres, e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em conformidade com padrões éticos estabelecidos nas diversas áreas do conhecimento, e em consonância com os princípios básicos do Instituto Federal Farroupilha.

OBJETIVO DO ESTUDO: Analisar as percepções de técnicos e docentes sobre as práticas educativas e a influência das legislações que regulamentam as atividades práticas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no

campus São Vicente do Sul, além de avaliar o impacto dessas mudanças na formação profissional dos estudantes, comparando os cenários anteriores e posteriores à implementação dessas normas.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: A sua participação consistirá em uma entrevista, com duração estimada de 45 minutos. A participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sua colaboração é fundamental para o sucesso da pesquisa.

SOBRE A ENTREVISTA: A entrevista coletará informações básicas sobre você, como idade, gênero e tempo de estudo, além de suas opiniões sobre as percepções sobre a formação técnica e preparação para o Mundo do trabalho dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e usadas exclusivamente para fins de pesquisa. A participação é voluntária e você pode desistir de responder a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não apresenta riscos significativos à sua saúde ou bem-estar. No entanto, é possível que você sinta algum desconforto ao responder algumas perguntas da entrevista, caso elas despertem alguma emoção. Os riscos inerentes à sua participação são mínimos, tais como cansaço ou mesmo aborrecimento ao responder às perguntas. Ademais, não se pretende causar quaisquer danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes. Caso você apresente algum problema, ao responder a entrevista, poderá entrar em contato com o pesquisador, que lhe encaminhará a um profissional competente ou a uma unidade do Sistema Único de Saúde. Ainda, caso de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, o participante tem direito à indenização em caso de dano, entendido como qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, à sua integridade física, psíquica, saúde, honra, imagem ou privacidade, ilicitamente produzida por características ou resultados do processo de pesquisa. Os procedimentos adotados seguem rigorosamente a Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos no Brasil.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade. No entanto, considerando o número de entrevistados que atuam no

curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, é importante informar que pode haver limitações na garantia de pleno anonimato. Ainda assim, o pesquisador compromete-se a adotar todas as medidas possíveis para proteger a privacidade dos participantes, incluindo o armazenamento seguro dos dados. Os dados serão armazenados fisicamente em um armário trancado na residência do pesquisador e digitalmente em um HD externo protegido. O pesquisador será responsável pela gestão segura dos dados por cinco anos após a conclusão do estudo. Após esse período, os dados serão descartados de maneira segura. Os dados coletados nesta pesquisa serão usados exclusivamente para fins deste estudo. Os resultados serão apresentados de forma geral, sem identificar individualmente os participantes. O pesquisador compromete-se a seguir rigorosamente as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, preservando ao máximo a privacidade, a intimidade e os dados pessoais dos participantes.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de contribuir para a análise do impacto das mudanças legislativas nas práticas educativas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. A pesquisa investiga a redução da experiência prática e seus efeitos na formação dos estudantes, fornecendo informações para melhorar as metodologias de ensino e ajustar o currículo, atendendo melhor às necessidades do mundo do trabalho. Além disso, esclarece as atividades permitidas para os discentes, garantindo o cumprimento das normas legais e a segurança jurídica no ambiente educacional. Com isso, contribui para um ensino mais eficaz, que equilibre as exigências legais e as necessidades formativas, além de promover reflexões sobre o papel da educação profissional no desenvolvimento do país.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. A sua participação não lhe acarretará prejuízo financeiro, nem será remunerada.

ACESSO AOS RESULTADOS: Você terá o direito de acessar os resultados da pesquisa quando esta for concluída. As respostas serão armazenadas pelo pesquisador e, após a análise dos dados, nenhuma informação que possa identificá-lo (a) será mantida.

Você terá acesso ao registro do seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que solicitado.

O pesquisador, que acompanhará todos os procedimentos investigativos, poderá ser contatado a qualquer momento.

Contatos do pesquisador:

Pesquisador: James Algarve Prado

Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

E-mail: james.prado@iffarroupilha.edu.br

Telefone: (xx) x xxxx xxxx

Contatos do Comitê de Ética na Pesquisa do IFFar:

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195 - Nossa Sra. das Dores – Santa Maria - RS

E-mail (cep@iffar.edu.br)

Telefone: (55) 3218-9800.

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SRTV 701, Via W 5 Norte, lote

D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

Fone: (61)3315- 5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

Declaro que li e compreendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, comprometendo-me a fornecer informações precisas e verdadeiras.

A participação na pesquisa será formalizada com a assinatura abaixo, no local e data indicados.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador responsável.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice C – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do Projeto: DESAFIOS E AVANÇOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: IMPACTO DAS LEGISLAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador Responsável: James Algarve Prado

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefone para Contato: (XX) X XXXX XXXX

E-mail do pesquisador responsável: james.prado@iffarroupilha.edu.br

IF Farroupilha - Campus Jaguari

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

O pesquisador do presente projeto assume o compromisso de manter e preservar a confidencialidade e o sigilo de todas as informações relacionadas à privacidade dos participantes deste estudo. Os dados serão produzidos por meio de observação participante, questionários e atividades, conduzidos pelo pesquisador. O pesquisador compromete-se a utilizar estas informações única e exclusivamente para a execução da presente pesquisa, garantindo que os dados não serão divulgados de forma que permita a identificação dos participantes. Contudo, devido à restrição do número de professores envolvidos no estudo, reconhece-se que pode haver limitações na garantia de pleno anonimato. O pesquisador compromete-se a adotar todas as medidas possíveis para proteger a privacidade e confidencialidade das informações. As informações poderão ser divulgadas apenas de forma anônima e serão mantidas sob responsabilidade do pesquisador. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha em 13/05/2025 com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº. 86625625.2.0000.5574.

Jaguari, ____ de _____ de 2025.

JAMES ALGARVE PRADO

Pesquisador Responsável

Apêndice D – Produto Educacional

**MANUAL DE SEGURANÇA, ÉTICA
E LEGISLAÇÃO APLICADA AO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

**Instituto Federal Farroupilha
Campus São Vicente do Sul**



Fonte: <<https://www.instagram.com/iffarroupilhasvs/>>. (2025).

**James Algarve Prado
Mauricio Ramos Lutz
Taniamara Vizzotto Chaves
ORGANIZADORES**

Organizadores

James Algarve Prado; Mauricio Ramos Lutz; Taniamara Vizzotto Chaves.

Projeto gráfico e diagramação

James Algarve Prado e Mauricio Ramos Lutz.

Imagens e ícones

Acervo pessoal dos autores; Canva Educação; Imagens geradas por Inteligência Artificial (Canva AI).

1ª edição – Outubro de 2025

2ª edição – Novembro de 2025

Jaguari/RS

Direitos Autorais

Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons.



É permitida a cópia, distribuição, exibição e criação de obras derivadas, desde que seja dada a devida atribuição de autoria e que não haja utilização para fins comerciais.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P896m Prado, James Algarve.

Manual de segurança, ética e legislação aplicada ao curso técnico em agropecuária / James Algarve Prado, Mauricio Ramos Lutz, Taniamara Vizzotto Chaves (Orgs.). — Jaguari, RS, 2025.
23 f. : il.

Produto educacional da dissertação — Desafios e avanços nas práticas educativas no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio: impacto das legislações na formação profissional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, 2025.

1. Segurança no trabalho rural. 2. Ética profissional. 3. Legislação trabalhista. 4. Educação profissional. 5. Agropecuária. I. Lutz, Mauricio Ramos. II. Título.

CDU 631:37.091.3

Bibliotecário responsável: Josef de Aquino Peruck — CRB-10/002653/O



ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Este manual, intitulado “Manual de segurança, ética e legislação aplicada ao curso Técnico em Agropecuária”, constitui um Produto Educacional (PE) resultante da pesquisa de mestrado de James Algarve Prado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus Jaguari, sob a orientação do professor Dr. Mauricio Ramos Lutz e coorientação da professora Dra. Taniamara Vizzotto Chaves.

A pesquisa que originou esse material intitula-se “Desafios e avanços nas práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio: impacto das legislações na formação profissional” e integra a Linha 1 – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vinculada ao Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado.

O presente manual foi elaborado como uma ferramenta de apoio aos servidores que atuam no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Seu objetivo é apresentar, de forma clara e sistematizada, os princípios de segurança, ética e legislação que fundamentam as práticas desenvolvidas no referido curso.

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao empenho e à colaboração de diversas pessoas e instituições. Manifestamos nossa gratidão ao ProfEPT e ao IFFar, que ofereceram os recursos e o ambiente acadêmico necessários ao desenvolvimento da pesquisa; aos servidores do IFFar – Campus São Vicente do Sul, cuja participação ativa foi essencial para a produção da dissertação e do Produto Educacional; e aos colegas docentes e pesquisadores que contribuíram, direta ou indiretamente, com sugestões, críticas construtivas e constante incentivo.

Espera-se que este manual possa orientar e inspirar práticas reflexivas e responsáveis no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no contexto do curso Técnico em Agropecuária.

Sumário

Segurança e Saúde no Trabalho: Norma Regulamentadora 6 e Norma Regulamentadora 31 (NR-6 e NR-31)	6
Norma Regulamentadora 6 (NR-6): Equipamento de Proteção Individual (EPI) Norma Regulamentadora 31 (NR-31): Segurança e Saúde no Trabalho na Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Exploração Florestal e Aquicultura	
Fundamentos legais da participação de estudantes	7
Lei do Estágio – Lei n.º 11.788/2008 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º 8.069/1990	
Uso de animais para ensino e pesquisa	8
Responsabilidades do supervisor e técnico responsável conforme as diretrizes e exigências estabelecidas pela NR-31	9
Prevenção e gestão de riscos Máquinas, equipamentos e ferramentas Produtos químicos (agrotóxicos e correlatos)	
Responsabilidades do supervisor e técnico administrativo conforme a Lei do Estágio (Lei n.º 11.788/2008)	11
Acompanhamento e desenvolvimento de atividades compatíveis com a área de formação Organização da carga horária e recesso Ambiente de trabalho	
Responsabilidades dos professores e supervisores regulamentadas pelo CONCEA e referentes ao uso de animais	12
O papel da CEUA e do CONCEA Responsabilidade de protocolo	
Protocolos de conduta, segurança e bem-estar animal nas atividades práticas	13

Consequências do não cumprimento de normas e diretrizes	14
Consequências legais e administrativas	
Consequências pessoais e de saúde	
Normativas, responsabilidades e indicadores para supervisores e técnicos envolvidos	16
Responsabilidades pedagógicas e de segurança	17
O Princípio dos 3Rs	18
Consequências institucionais e éticas	18
Lista de verificação de conformidade	19
Conformidade legal com a Lei de estágio (Lei n.º 11.788/2008) e ECA (Lei n.º 8.069/1990)	
Segurança de campo e laboratório (NR-31/NR-6)	
Ética no uso de animais (CONCEA/CEUA)	
Referências	22
Sobre os autores	23

Segurança e Saúde no Trabalho: Norma Regulamentadora 6 e Norma Regulamentadora 31 (NR-6 e NR-31)

A segurança deve ser a prioridade máxima, especialmente em atividades práticas no campo e laboratório.

Norma Regulamentadora 6 (NR-6): Equipamento de Proteção Individual (EPI)

É obrigatório e de responsabilidade do supervisor da instituição fornecer o EPI adequado ao risco da atividade e exigir o seu uso.

É dever do estagiário e estudante utilizar o EPI fornecido, conservá-lo e comunicar qualquer anomalia.

Norma Regulamentadora 31 (NR-31): Segurança e Saúde no Trabalho na Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Exploração Florestal e Aquicultura

A Norma Regulamentadora 31 (NR-31) estabelece as normas de segurança e saúde no trabalho rural, aplica-se a todos os indivíduos que atuam nesse ambiente, incluindo, por extensão legal, estudantes em atividades práticas, aprendizes e estagiários, pois estão expostos aos mesmos riscos que os trabalhadores formais.

É fundamental que os discentes e estagiários recebam treinamento específico sobre os riscos e as medidas de prevenção das atividades que irão executar.

A operação de máquinas e implementos agrícolas por estudantes e estagiários deve ser realizada somente sob supervisão direta e após o devido treinamento.

É proibida a permanência de pessoas nos locais de trabalho em áreas de risco que não estejam relacionadas diretamente com a operação ou sem supervisão.

Garantir que o manuseio, o transporte e a aplicação de agrotóxicos e produtos químicos ocorram estritamente conforme as recomendações do fabricante e os protocolos de segurança, incluindo o uso correto dos EPI específico.



Atenção: conforme o ECA, é necessário assegurar a proibição de atividades perigosas ou insalubres para adolescentes menores de 18 anos.

Fundamentos legais da participação de estudantes

O desempenho de funções de estudantes voluntários, bolsistas e estagiários deve respeitar o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e a Lei do Estágio (Lei n.º 11.788/2008).

Lei do Estágio – Lei n.º 11.788/2008

A atividade de estágio é regida pelo Termo de Compromisso de Estágio (TCE), documento obrigatório que define as condições, o plano de atividades e a carga horária, assinado pela instituição de ensino, estagiário e parte concedente.

Em relação à carga horária do estágio, ela deve ser de no máximo 6 horas diárias e 30 horas semanais, podendo chegar a 40 horas semanais apenas quando prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e realizada durante o período de recesso escolar.

O estágio não gera vínculo empregatício de qualquer natureza. O objetivo é o aprendizado e o desenvolvimento profissional, devendo ser compatível com o plano de atividades e a área de formação do curso.

O supervisor deve acompanhar e analisar o relatório de atividades do estagiário a cada 6 meses, no mínimo.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º 8.069/1990

O ECA deve ser observado no caso de estagiários ou voluntários menores de 18 anos.

É proibido que menores de 18 anos realizem atividades ou atuem em ambientes classificados como perigosos ou insalubres.

Muitas atividades da agropecuária (manejo de animais de grande porte, exposição a agrotóxicos e ruídos elevados) podem ser enquadradas como insalubres ou perigosas, exigindo restrições rigorosas ou a não participação de menores. O supervisor deve ter ciência dessa limitação.

Uso de animais para ensino e pesquisa

A utilização de animais em aulas práticas deve seguir as diretrizes do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA).

Toda instituição que realiza atividades de ensino ou pesquisa com animais deve ter uma Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA).

O professor e o supervisor devem garantir que os procedimentos realizados em aula prática (incluindo manejo, coleta de material, etc.) estejam previamente aprovados pela CEUA da instituição.

É obrigatório o respeito ao bem-estar animal, minimizando estresse, dor e sofrimento, e seguindo o princípio dos 3Rs (Redução, Refinamento e Substituição).

Aulas práticas que envolvam animais devem ser precedidas de instrução clara sobre as técnicas de contenção e manejo humanitário, garantindo a segurança do estudante e do animal.

A supervisão responsável forma profissionais conscientes, seguros e éticos.



Responsabilidades do supervisor e técnico responsável conforme as diretrizes e exigências estabelecidas pela NR-31

A Norma Regulamentadora 31 (NR-31) estabelece as regras para garantir a saúde e segurança no ambiente de trabalho rural, que inclui as áreas de aula prática e laboratório do curso técnico.



Prevenção e gestão de riscos

É responsabilidade primária do supervisor garantir que o estudante, quando estagiário voluntário ou bolsista, receba treinamento inicial e periódico sobre os riscos inerentes à sua função ou às atividades práticas que irá realizar. Seja no uso do maquinário, manejo de animais ou manipulação de agrotóxicos.

Antes de cada atividade nova ou de risco elevado, o supervisor deve fazer uma Análise Preliminar de Risco (APR) comunicar e tomar as medidas necessárias de segurança.

Qualquer acidente ou doença relacionada à atividade deve ser imediatamente comunicada à instituição para as devidas providências (abertura de Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT), se aplicável, e registro interno).



Máquinas, equipamentos e ferramentas

O supervisor deve garantir que todas as máquinas, equipamentos e ferramentas utilizadas pelos estudantes ou estagiários, voluntários, bolsistas ou não, estejam em perfeitas condições de uso, devidamente conservadas e equipadas com todos os dispositivos e proteções de segurança necessários.

A operação de máquinas autopropelidas ou equipamentos que exijam habilidade especial por estudantes e estagiários só pode ocorrer sob supervisão direta, constante e qualificada, e apenas se o discente tiver recebido o treinamento específico exigido.



Produtos químicos (agrotóxicos e correlatos)

O supervisor e técnico administrativo responsável deve fiscalizar rigorosamente o uso de produtos químicos, assegurando que o manuseio, preparo e aplicação sejam feitos exclusivamente pelos participantes autorizados e devidamente treinados.

Garantir que o estudante utilize o EPI adequado e em bom estado para o tipo de produto manuseado, e que ele saiba como descartar o material contaminado corretamente.



Proibido: é expressamente vedada a aplicação de agrotóxicos por pessoas menores de 18 anos.

Responsabilidades do supervisor e técnico administrativo conforme a Lei do Estágio (Lei n.º 11.788/2008)

O supervisor e técnico administrativo responsável ou o professor designado é a figura-chave para garantir que o estágio cumpra seu propósito educacional e legal.

Acompanhamento e desenvolvimento de atividades compatíveis com a área de formação

O supervisor, em conjunto com a instituição de ensino, deve elaborar um plano de atividades que seja compatível com a área de formação do curso e que defina claramente as tarefas a serem executadas.

Acompanhar e avaliar as atividades do estagiário regularmente, e comunicar à instituição de ensino qualquer irregularidade no cumprimento do Termo de Compromisso de Estágio (TCE).

O supervisor deve carimbar e assinar o relatório de atividades do estagiário, que deve ser entregue no mínimo a cada 6 meses, atestando a sua veracidade e o aproveitamento pedagógico.

Organização da carga horária e recesso

O supervisor deve zelar para que as atividades do estágio sejam compatíveis com os horários escolares do estagiário, evitando conflito com as aulas e provas.

O supervisor e o técnico administrativo responsável são responsáveis por controlar a jornada de no máximo 6 horas diárias e até 30 horas semanais ou 40 horas semanais em exceções previstas, registrando a frequência de bolsistas, voluntários e/ou estagiários e evitando o excesso de carga horária.

O supervisor deve assegurar que o estagiário tenha direito ao recesso remunerado (férias), proporcional, a cada 12 meses de estágio ou período inferior, a ser gozado preferencialmente durante o recesso escolar.

Ambiente de trabalho

Manter as condições de ambiente que garantam a saúde e segurança do estagiário, conforme as NR-31 e NR-6, no caso da agropecuária, sendo o elo entre o estagiário e a segurança do trabalho na instituição.

Responsabilidades dos professores e supervisores regulamentadas pelo CONCEA e referentes ao uso de animais

No curso Técnico em Agropecuária, o uso de animais em aulas práticas é comum e deve estar estritamente alinhado com as diretrizes do Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA), a fim de garantir o bem-estar animal e a legalidade do ensino.

O papel da CEUA e do CONCEA

O CONCEA é o órgão central responsável por formular normas e critérios para o uso de animais em ensino e pesquisa dentro da sua instituição. O ponto de contato é a Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA).

Responsabilidade de protocolo

O professor e supervisor é o responsável por garantir que todos os procedimentos que envolvam animais, desde os mais simples até os mais complexos, sejam protocolados e aprovados pela CEUA antes de serem realizados em aula.

O professor deve assegurar que o protocolo de uso de animais para aquela disciplina ou aula prática específica esteja dentro do prazo de validade estabelecido pela CEUA.



Protocolos de conduta, segurança e bem-estar animal nas atividades práticas

O professor supervisor e técnico administrativo atua como elo entre o protocolo ético e a prática dos estudantes.

Instrução técnica: o professor deve instruir os estudantes antes de qualquer contato ou procedimento com o animal, garantindo que eles dominem a técnica correta de manejo e contenção para evitar lesões tanto no animal quanto no discente.

Habilitação para uso: apenas estudantes que receberam o treinamento adequado e demonstram proficiência devem ser autorizados a realizar procedimentos, especialmente os mais invasivos ou complexos.

Ambiente adequado: garantir que o local onde os animais são mantidos para as práticas atenda às normas de bem-estar (espaço, alimentação, hidratação, enriquecimento ambiental e higiene) antes, durante e após a aula.

Monitoramento: o supervisor e técnico administrativo deve monitorar o estado de saúde dos animais usados nas práticas. Qualquer sinal de mal-estar deve ser reportado à CEUA e tratado pela equipe veterinária responsável.

Biossegurança: implementar e fiscalizar as regras de biossegurança e a utilização de EPIs adequados, para proteger os estudantes de zoonoses e proteger os animais de contaminação cruzada.

O cumprimento do CONCEA e da CEUA não é apenas uma obrigação legal, mas um reflexo da qualidade do ensino e da ética da instituição na formação de futuros profissionais da Agropecuária.



Consequências do não cumprimento de normas e diretrizes

O descumprimento das diretrizes e normas NR-6, NR-31, Lei do Estágio, ECA e CONCEA na supervisão de estudantes e estagiários no curso Técnico em Agropecuária pode acarretar consequências graves em três esferas principais: legal e administrativa; pessoal e saúde; e institucional e ética.

Consequências legais e administrativas

O supervisor (professor ou técnico) e a própria instituição podem ser responsabilizados legalmente.

De acordo com a NR 28.2, que trata de embargo ou interdições, e a NR 28.3, que trata das penalidades pelo descumprimento da NR-31 e NR-6.

O não fornecimento ou fiscalização do uso de EPIs (NR-6) e o descumprimento das regras de segurança rural (NR-31), como treinamento ou condições adequadas de máquinas, podem levar a:

- Autuações e multas pesadas aplicadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE);
- Embargo ou interdição de máquinas, setores ou do campo de prática, paralisando as atividades do curso.

O descumprimento da lei de Estágios (Lei nº 11.788/2008)

De acordo com a legislação, o estágio pode ser descaracterizado em casos de excesso de carga horária, desvio de função, ausência de supervisor ou falta de relatórios, resultando na perda de sua validade legal.

Consequentemente cria-se um vínculo empregatício com o estagiário, obrigando a instituição a pagar todos os direitos trabalhistas retroativos (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), férias, 13º salário), além de multas.

Em relação à responsabilidade civil e criminal, em caso de acidente grave ou morte do estudante ou estagiário, o supervisor e a instituição podem ser responsabilizados e responder por ações de indenização civil, incluindo danos morais e materiais.

Além da esfera civil, pode haver ainda a abertura de inquérito e o consequente processo criminal por lesão corporal ou homicídio culposo (sem intenção), especialmente quando comprovadas negligência, falta de EPI ou operação de máquinas sem o devido treinamento.

Também configura infração ao ECA o envolvimento de menores de 18 anos em atividades perigosas ou insalubres, como o manuseio de agrotóxicos ou a operação de máquinas pesadas, o que pode resultar em multa administrativa e responsabilização dos responsáveis.

Consequências pessoais e de saúde

A não observância das NR-31 e NR-6 está entre as principais causas de acidentes de trabalho no meio agropecuário, frequentemente resultando em lesões graves, sequelas permanentes e até mortes.

O descumprimento da NR-6 expõe os trabalhadores a diversos agentes de risco, como doenças respiratórias, intoxicações por agrotóxicos e zoonoses, decorrentes da ausência de controles e de equipamentos de proteção adequados.

De acordo com a NR-17 (relacionada à ergonomia), um ambiente de trabalho inseguro ou a pressão para realizar atividades fora da lei ou da ética pode causar estresse, burnout e trauma psicológico nos estudantes e no supervisor.



Normativas, responsabilidades e indicadores para supervisores e técnicos envolvidos

Legislação	Responsabilidades	Indicadores
NR-31	Treinar, fiscalizar a segurança nas atividades.	Todos os estudantes, voluntários e estagiários devem usar EPIs adequadamente quando necessário.
NR-6	Fornecer EPIs e assegurar utilização adequada.	Utilização adequada dos EPIs em todas as atividades com risco.
Lei do Estágio (Lei n.º 11.788/2008)	Acompanhar e garantir a experiência e o aprendizado	TCE, válido, assinado e respeito à carga horária (30 horas semanais).
ECA (Lei n.º 8.069/1990)	Proibir a exposição de menores de 18 anos a riscos.	Menores de idade não participam de atividades insalubres ou perigosas.



Responsabilidades pedagógicas e de segurança

Responsabilidade do professor e supervisor	Leis e normativas	Ações
Observar a legalidade	Lei do Estágio (Lei n.º 11.788/2008)	Verificar o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e se as atividades sejam válidas e assinadas antes do início das atividades.
Avaliar risco	NR-6 e NR-31	Identificar os riscos da aula ou tarefa e utilizar os EPIs necessários. Além disso, fazer análise de riscos.
Capacitar e treinar	NR-31	Ministrar instruções de segurança específicas para a operação de máquinas, uso de químicos e manejo de animais.
Restringir atividades	ECA (Lei n.º 8.069/1990) e NR-31	Proibir a participação de menores de 18 anos em atividades perigosas e/ou insalubres.
Fiscalizar o uso de EPIs	NR-6	Exigir o uso correto e contínuo dos EPIs e, caso isso não seja possível, adotar as medidas cabíveis.
Acompanhar	CONCEA	Monitorar o cumprimento dos protocolos da CEUA no manejo e uso de animais em práticas.



O Princípio dos 3Rs

R	Interpretação	Aplicação no curso Técnico em Agropecuário
Redução	Uso mínimo de animais para atingir objetivos significativos.	Reduzir o número de animais por grupos, se possível.
Refinamento	Aperfeiçoar métodos para minimizar estresse, sofrimento e dor.	Utilizar técnicas humanitárias de contenção e administrar medicação para alívio da dor quando necessário.
Substituição	Sempre que possível, substituir animais por outros métodos.	Usar técnicas que não precisem utilizar animais vivos.

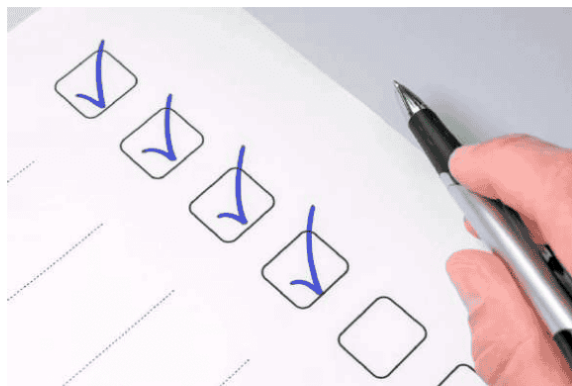
Consequências institucionais e éticas

Consequências	Riscos	Norma
Legal e administrativa	Ação trabalhista por vínculo empregatício.	Lei do Estágio (Lei n.º 11.788/2008)
Legal e administrativa	Multa e interdição de área.	NR-31 e NR-6
Pessoal e de saúde	Lesão corporal grave por manuseio de máquina.	NR-31 e NR-6
Institucional e ética	Suspensão de atividades práticas com animais.	CONCEA/CEUA
Legal e criminal	Processo por expor menor a risco.	ECA (Lei n.º 8.069/1990)

Lista de verificação de conformidade

Conformidade legal com a Lei de estágio (Lei n.º 11.788/2008) e ECA (Lei n.º 8.069/1990)

Item	Ação do supervisor	Situação
Documentação legal	O Termo de Compromisso de Estágio (TCE) está válido e assinado por todas as partes? (Aplicável a estagiários).	☐ Sim ☐ Não ☐ Não se aplica
Plano de atividades	O Plano de Atividades do estudante e estagiário está atualizado e as tarefas a serem executadas são compatíveis com o curso?	☐ Sim ☐ Não ☐ Não se aplica
Carga horária	A jornada da atividade/aula prática respeita o limite legal de 6 horas diárias ou 30 horas semanais (para estagiários)?	☐ Sim ☐ Não ☐ Não se aplica
Idade legal e restrição de menores (ECA)	Se houver participantes menores de 18 anos, eles estão proibidos de executar atividades insalubres/perigosas.	☐ Sim ☐ Não ☐ Não se aplica



Segurança de campo e laboratório (NR-31/NR-6)

Item	Ação do supervisor	Situação
Análise de risco	Os riscos foram identificados e as medidas de controle foram definidas.	() Sim () Não () Não se aplica
Fornecimento de EPI	Fornecimento de EPIs adequados a todos os participantes.	() Sim () Não () Não se aplica
Uso de EPI	Fiscalização se todos usam os EPIs quando necessário.	() Sim () Não () Não se aplica
Treinamento específico	Os estudantes e estagiários receberam instrução e treinamento sobre procedimentos de segurança específicos para as tarefas de hoje?	() Sim () Não () Não se aplica
Condição dos equipamentos	As máquinas, implementos e ferramentas estão com os respectivos dispositivos de segurança instalados e em bom estado de funcionamento?	() Sim () Não () Não se aplica
Primeiros socorros	Há kit de primeiros socorros acessível e telefone de emergência conhecido.	() Sim () Não () Não se aplica



Ética no uso de animais (CONCEA/CEUA)

Item	Professor e supervisor	Situação
Protocolo CEUA	Cobertura de protocolo CEUA aprovado e vigente?	() Sim () Não () Não se aplica
3 Rs	O plano de aula minimiza o número de animais e garante o refinamento das técnicas para evitar sofrimento?	() Sim () Não () Não se aplica
Manejo humanitário	Demonstração prévia de técnicas de contenção e manejo humanitário para minimizar o estresse animal?	() Sim () Não () Não se aplica
Condições de bem-estar	As instalações e o manejo dos animais respeitam as normas de bem-estar animal (espaço, higiene, hidratação)?	() Sim () Não () Não se aplica
Biosseguridade	As medidas de biossegurança (por exemplo, uso de jaleco, descarte de resíduos biológicos) estão sendo aplicadas?	() Sim () Não () Não se aplica



Referências

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.794, de 8 de outubro de 2008**. Dispõe sobre as normas gerais de controle e experimentação animal. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11794.htm>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora n.º 6 (NR-6)**: equipamentos de proteção individual – EPI. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr6.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora n.º 17 (NR-17)**: ergonomia. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr17.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora n.º 28 (NR-28)**: fiscalização e penalidades. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr28.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora n.º 31 (NR-31)**: Segurança e Saúde no Trabalho na Agricultura, Silvicultura, Exploração Florestal e Aquicultura. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr31.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**: Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SOBRE OS AUTORES

JAMES ALGARVE PRADO



Formação: Bacharel em Zootecnia

Titulação: Especialista em Ciências Agrárias –
Produção Vegetal

Atuação Profissional: Técnico administrativo de
nível superior no Instituto Federal Farroupilha
(IFFar)

E-mail: james.prado@iffarroupilha.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5656818718344174>

MAURICIO RAMOS LUTZ

Formação: Licenciada em Matemática

Titulação: Doutor em Ensino de Ciências e
Matemática e Mestre em Ensino de Matemática
em Educação

Atuação Profissional: Docente do Ensino
Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no
Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

E-mail: mauricio.lutz@iffarroupilha.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099730179818142>



TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES

Formação: Licenciada em Física

Titulação: Doutora e Mestra em Educação

Atuação Profissional: Docente do Ensino Básico,
Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal
Farroupilha (IFFar)

E-mail: taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956372151365815>



ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Este manual foi elaborado com o objetivo de apresentar, de forma clara, aprofundada e acessível, os princípios de segurança, ética e legislação que orientam as práticas desenvolvidas no curso Técnico em Agropecuária. A intenção é oferecer um material de consulta que sirva tanto como referência teórica quanto como apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e profissionais no cotidiano escolar e produtivo. Ao longo das seções, o leitor encontrará orientações, fundamentos normativos e reflexões que buscam fortalecer a compreensão sobre a responsabilidade técnica e social envolvida na atuação no setor agropecuário, destacando a importância de práticas conscientes, sustentáveis e alinhadas às exigências legais.

Além de informar, este material pretende apoiar e qualificar o processo educativo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais interativas, inclusivas e contextualizadas. Espera-se que as informações aqui apresentadas incentivem a reflexão crítica, o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências que dialoguem com os desafios reais do mundo do trabalho. Ao reafirmar o compromisso com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o manual reforça a importância de uma formação voltada não apenas para a técnica, mas também para valores éticos, cidadania, responsabilidade social e cuidado com o meio ambiente e com a vida humana.

Agradecemos a todos que colaboraram na construção deste material, seja por meio de diálogos, experiências práticas, relatos, pesquisas ou contribuições pedagógicas. O conhecimento aqui sistematizado é fruto de um trabalho coletivo que reconhece a importância da partilha de saberes na escola. Que este manual continue inspirando novos estudos, projetos e práticas, e que seus conteúdos possam ser multiplicados, adaptados e ressignificados nos diversos espaços educativos onde a formação para o setor agropecuário acontece.

Apêndice E - Agradecimentos e convite para validação do produto educacional

Agradecimentos e convite para validação do produto educacional

Prezados(as) servidores(as) do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul.

Espero que esta mensagem os encontre bem.

Gostaria, inicialmente, de agradecer a valiosa participação nas entrevistas realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa intitulada “**Desafios e avanços nas práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio: impacto das legislações na formação profissional**”. As contribuições de vocês foram fundamentais para compreender a realidade do curso e, a partir delas, surgiu a demanda que deu origem ao produto educacional desenvolvido neste estudo.

Neste momento, estamos na etapa de **validação do produto educacional**, e sua participação continua sendo de extrema importância para a qualificação do mestrando e a finalização da escrita da dissertação.

Encaminhamos, em anexo, o produto educacional para sua apreciação. Após a leitura, solicitamos, se possível, que contribuam respondendo às quatro questões abaixo diretamente em resposta a este e-mail.

Validação do produto educacional

1) O produto educacional apresenta uma aparência visual agradável e bem organizada?

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Nem concordo e nem discordo
- () Concordo
- () Concordo totalmente

2) A linguagem utilizada é clara e adequada à área educacional?

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Nem concordo e nem discordo
- () Concordo
- () Concordo totalmente

3) O conteúdo do produto é relevante e aplicável à sua prática profissional?

() Discordo totalmente

() Discordo

() Nem concordo e nem discordo

() Concordo

() Concordo totalmente

4) Espaço para comentários, críticas, elogios ou sugestões: (Utilize este espaço para registrar suas observações sobre o produto educacional).

Agradecemos desde já pela atenção, pelo tempo dedicado e pela contribuição para o fortalecimento da pesquisa e das práticas formativas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Atenciosamente,

Mauricio Ramos Lutz e James Algarve Prado

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguarí