UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

FABIANA RECHEMBACH

FORMAÇÃO EM AGRONOMIA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - *CAMPUS* PATO BRANCO E SABERES DISCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

JOÃO PESSOA

2016

FABIANA RECHEMBACH

FORMAÇÃO EM AGRONOMIA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - *CAMPUS* PATO BRANCO E SABERES DISCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, com área de concentração em Políticas Públicas em Direitos Humanos, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA

2016

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R296f Rechembach, Fabiana.
Formação em Agronomia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus* Pato Branco e saberes discentes sobre direitos humanos / Fabiana Rechembach. - João Pessoa, 2016.
157 f. : il.

Orientação: Fernando Cézar Bezerra de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Educação superior. 3. Educação em direitos humanos. I. Andrade, Fernando Cézar Bezerra de. II. Título.

UFPB/BC

FABIANA RECHEMBACH

FORMAÇÃO EM AGRONOMIA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – *CAMPUS* PATO BRANCO E SABERES DISCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, com área de concentração em Políticas Públicas em Direitos Humanos, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Aprovada em:

23/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

Domingos Leite Lima Filho – Doutor
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Timothy Denis Ireland – Doutor
Universidade Federal da Paraíba

Fernando Cézar Bezerra de Andrade – Doutor
Universidade Federal da Paraíba

Para minha mãe, Edith,
pelo incondicional apoio a este projeto.

AGRADECIMENTOS

Distinto do ato de escrever, que se revela solitário, é o processo de escrita, que se configura por sua gregariedade, haja vista que muitos são os que contribuem e diversas são as formas pelas quais concorrem para elaboração do texto. Registro, portanto, minha profunda gratidão:

Ao Professor Doutor Fernando Cézar Bezerra de Andrade, que assegurou incontáveis momentos de aprendizado – diligenciando pela oferta de experiências multidisciplinares, bem como pela condução dialógica da busca por novos conhecimentos – e cujo desvelo garantiu um ambiente profícuo ao amadurecimento intelectual durante os dois anos de orientação.

Aos Professores Doutores Domingos Leite Lima Filho e Timothy Denis Ireland, que garantiram o aperfeiçoamento deste trabalho mediante valiosas sugestões – advindas das críticas e minuciosas leituras – por ocasião do exame pré-banca e da defesa do trabalho final de dissertação.

Ao meu filho, João Pedro Rechembach Lüdke, que afavelmente acolheu as mudanças e compreendeu as ausências do período, tornando – com sua presença cativante – a jornada mais aprazível.

À Edith Antonia Rauber, minha mãe, que empreendeu vultosos esforços com objetivo de auxiliar na execução desta empreitada.

À Franciele Rechembach Haselbauer, minha irmã, que enriqueceu o estudo ao elucidar com precisão as inúmeras dúvidas atinentes ao campo da Agronomia.

Ao primeiro e preciosamente atento leitor, Leandro de Fontes Barbosa, com quem discuti muitas das ideias aqui presentes antes mesmo de redigi-las.

Aos contumazes parceiros de atividades acadêmicas, José Nikácio Júnior Lopes Vieira, Karine de Oliveira Gonçalves e Shirleny de Souza Oliveira, com quem partilhei as alegrias e as angústias do trajeto.

À Ana Paula de Oliveira, que facilitou a revisão metodológica, e à Rafaella Barros, que assessorou nas questões correlatas aos idiomas estrangeiros.

Aos companheiros Elton Moura Santos e Priscilla Santos de Souza, que acompanharam – do prólogo ao epílogo – o percurso do Mestrado.

À Fabiane Nagabe, Ilka Tatiana Evaristo Teixeira e Lizandra Xavier da Silva, que prontamente me acolheram, favorecendo a identificação de João Pessoa como lar.

Aos Professores Doutores Giuseppe Tosi, Rodrigo Freire de Carvalho e Silva e Williard Scorpion Fragoso Pessoa, que se mantiveram permanentemente disponíveis ao debate teórico, tornando-o acessível e profuso.

Aos participantes da pesquisa, que dedicaram seu tempo para responder aos questionários e entrevistas, viabilizando a produção de dados empíricos singulares.

Aos colegas da turma de Mestrado, que proporcionaram caudaloso intercâmbio científico e cultural.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, que colaboraram com o descortinamento de perspectivas até então inauditas.

[...] a mais alta qualificação, embora eficiente do ponto de vista dos protocolos e exigências formais de agências certificadoras, não tem efetividade se fora do projeto de construção humana.

Junot Cornélio Matos (2014, p. 125)

RESUMO

Durante séculos a educação para o trabalho se perfez na dinâmica social, concomitantemente à prática laborativa, por meio de um processo de aprendizagem informal, ao passo em que à educação institucionalizada cabia o preparo dos grupos de comando. Porém, com a expansão do capitalismo surgiu a necessidade de mão de obra treinada e a escola assumiu o papel de agente de preparo para o trabalho. A reestruturação do ensino manteve a segregação: propôs uma escola adestradora para os trabalhadores e outra, formativa, para a burguesia, sustentando a divisão entre preparar para o trabalho intelectual ou para o manual. Na sociedade neoliberal, herdeiro desse processo, ainda que sob outro viés, o projeto hegemônico de educação privilegia o produtivismo desenvolvimentista – atendendo ao mercado –, sem contribuir para uma formação reflexiva, emancipatória e de resistência em relação às desigualdades. Todavia, atores contra-hegemônicos têm pautado, com sucesso, o debate sobre o tipo de formação que as instituições de ensino privilegiam e as razões da opção adotada. Cumpre, então, às instituições de ensino definir se implementam um programa de educação que visa apenas ao desenvolvimento econômico ou também ao humano. Nessa esteira, esta pesquisa investiga, à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior, as relações entre a formação profissional, considerada a partir do currículo e das práticas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco (UTFPR-PB), e os saberes discentes sobre direitos humanos, na busca pela compreensão do projeto de educação empreendido no lócus da pesquisa. Para tanto, analisamos a relação entre educação superior, educação profissional e tecnológica e educação em direitos humanos; historiamos o surgimento e as transformações da UTFPR; examinamos o estatuto da educação em direitos humanos em documentos institucionais da UTFPR; caracterizamos os saberes discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR sobre direitos humanos, no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas no *Campus* Pato Branco; e cotejamos a análise documental e a descrição dos saberes discentes acerca dos direitos humanos com as categorias **historicidade**, **contradição** e **totalidade**. Fundamentamos a pesquisa, filosófica e epistemologicamente, no materialismo histórico dialético, articulando a investigação da problemática com o exame dos fenômenos que a envolvem. Elaboramos, assim, um estudo de caso quantiqualitativo, estruturado através de revisão de literatura; de pesquisa documental, mediante avaliação de documentos institucionais e normativas nacionais; e de pesquisa de campo, com aplicação de questionários e realização de entrevistas. Da análise dos dados constatamos que os sujeitos da pesquisa têm conhecimento mínimo sobre direitos humanos, advindo de fontes alheias à universidade. Por fim, ao conjugar a análise dos documentos institucionais com as respostas aos questionários e entrevistas, apreendemos que os cursos não sistematizam a educação em direitos humanos em seus currículos e que tampouco são promovidas ações que visem difundi-la, revelando projetos de ensino voltados para o desenvolvimento econômico, mas carentes de ações de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Educação superior. Educação em direitos humanos. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco. Agronomia.

ABSTRACT

For centuries education for work was entrenched in social dynamics, concurrently to labor practice, through a process of informal learning, while the preparation of control groups was an institutionalized education. However, with the expansion of capitalism the need for trained labor arose, and school assumed the role of preparation agent for work. The restructuring of education maintained segregation: it proposed a skill-enhancing school for workers and a separate one for the bourgeoisie, maintaining the division between preparing for intellectual or manual work. In the neoliberal society, the heir of this process, even under other bias, the hegemonic project of education privileges developmental productivism – serving the market – without contributing to a reflective training, emancipatory and resistant in relation to inequality. However, counter-hegemonic actors have successfully guided, the debate on the type of training that educational institutions privilege and the reasons for the adopted option. Therefore, it is the responsibility of the educational institutions to define whether they implement an education program aimed only at economic development, or also human development. In this regard, this research investigates, in the light of reference for human rights education in higher education, relations between professional qualification, considered from the curriculum and practices of the undergraduate and graduate courses in Agronomy at the Federal Technological University of Paraná –Pato Branco Campus (UTFPR-PB), and the students' knowledge on human rights, in the search for understanding of the education project undertaken in the locus of the research. Therefore, we evaluated the relationship between higher education, vocational and technical education and human rights; related UTFPR's emergence and transformation; examined the status of education in human rights in UTFPR institutional documents; characterized student knowledge of undergraduate and graduate degrees in Agronomy at UTFPR regarding human rights, in the context of pedagogical practices developed at the Pato Branco Campus; confronted document analyses and description of student knowledge on human rights with **historicity, contradiction** and **totality** categories. The research was based, philosophically and epistemologically, on the dialectical historical materialism, articulating the investigation of the problem with the examination of the phenomena that surround it. Thus, we developed a quantitative and qualitative case study, structured through a literature review, documentary research by evaluating institutional and national normative documents and field research, through questionnaires and interviews. The data indicate that the research subjects have minimal knowledge on human rights, arising from sources outside the university. Finally, by combining the analysis of institutional documents with the answers to the questionnaires and interviews, we learned that the courses do not systematize human rights education in their curricula or promote actions aimed at diffusing this knowledge, revealing an educational project focused on economic development, but lacking in human development actions.

Keywords: Professional and technological education. College education. Human rights education. Federal Technological University of Paraná – Pato Branco Campus. Agronomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Respondentes (Graduação)....77
Gráfico 2 – Respondentes (Pós-Graduação)....77
Gráfico 3 – Motivo de ingresso no curso (Graduação) 80
Gráfico 4 – Motivo de ingresso no programa (Pós-Graduação)....81
Gráfico 5 – Motivo de permanência no curso (Graduação) 82
Gráfico 6 – Motivo de permanência no programa (Pós-Graduação)....83
Gráfico 7 – Conhecimentos fornecidos pelo curso (Graduação)....103
Gráfico 8 – Conhecimentos fornecidos pelo programa (Pós-Graduação)....103
Gráfico 9 – Formação propiciada pelo curso (Graduação)....104
Gráfico 10 – Formação propiciada pelo programa (Pós-Graduação)....104
Gráfico 11 – Disciplinas mais importantes agrupadas por área de conhecimento (Graduação) 105
Gráfico 12 – Disciplinas mais importantes agrupadas por área de conhecimento (Pós-Graduação)....106
Gráfico 13 – Disciplinas mais importantes (Graduação)....107
Gráfico 14 – Disciplinas mais importantes (Pós-Graduação) 107
Gráfico 15 – Participação em programas durante o curso (Graduação)....108
Gráfico 16 – Participação em grupo de pesquisa (Pós-Graduação) 109
Gráfico 17 – Pontos positivos do curso (Graduação)....109
Gráfico 18 – Pontos positivos do curso (Pós-Graduação)....110
Gráfico 19 – Déficits do curso (Graduação e Pós-Graduação) 111
Gráfico 20 – Perspectivas profissionais após a conclusão do curso (Graduação)....111
Gráfico 21 – Perspectivas profissionais após a conclusão do curso (Pós-Graduação)....112
Gráfico 22 – Aspecto mais importante do trabalho (Graduação)....112
Gráfico 23 – Aspecto mais importante do trabalho (Pós-Graduação)....113
Gráfico 24 – Responsabilidade social (Graduação) 113
Gráfico 25 – Responsabilidade social (Pós-Graduação) 113
Gráfico 26 – Área de atuação profissional de maior relevância (Graduação e Pós-Graduação) 114
Gráfico 27 – Requisitos para o alcance da função social da propriedade (Graduação) 115
Gráfico 28 – Requisitos para o alcance da função social da propriedade (Pós-Graduação) ..115

Gráfico 29 – Cumprimento da função social da propriedade (Graduação).....116
Gráfico 30 – Cumprimento da função social da propriedade (Pós-Graduação).....116
Gráfico 31 – Cumprimento da função social a partir do tipo de propriedade (Graduação e Pós-Graduação).....117
Gráfico 32 – Objetivos da Reforma Agrária (Graduação) 118
Gráfico 33 – Objetivos da Reforma Agrária (Pós-Graduação) 119
Gráfico 34 – Posicionamento sobre a Reforma Agrária (Graduação).....119
Gráfico 35 – Posicionamento sobre a Reforma Agrária (Pós-Graduação).....120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudantes matriculados(as), percentual de respondentes, respondentes disponíveis para entrevista, percentual de respondentes disponíveis para entrevista e respondentes entrevistados(as) (Graduação) 78
Quadro 2 – Estudantes matriculados(as), percentual de respondentes, respondentes disponíveis para entrevista, percentual de respondentes disponíveis para entrevista e respondentes entrevistados(as) (Pós-Graduação) 79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CLBR – Coleção das Leis do Império do Brasil

CLDMG – Coleção das Leis e Decretos de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional de Educação

COUNI – Conselho Universitário

DCE – Diretório Central de Estudantes

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos

DOU – Diário Oficial da União

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUCCOM – Núcleo de Cultura e Comunicação

NUEDH – Núcleo de Educação e Direitos Humanos

NUSMA – Núcleo de Saúde e Meio Ambiente

NUTTEP – Núcleo de Trabalho, Tecnologia e Produção

ONU – Organização das Nações Unidas

PB – Paraíba

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PGC – Plano de Gestão para o *Campus*

PGI – Plano de Gestão Institucional

PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGAG – Programa de Pós-Graduação em Agronomia

PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

TAE – Técnico Administrativo em Educação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UTFPR-PB – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 27

1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 27

1.2 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 33

1.2.1 Do Brasil Colônia à Era Vargas 34

1.2.2 Da Era Vargas ao período da ditadura civil-militar 36

1.2.3 A educação superior a partir da redemocratização 38

1.3 A RELAÇÃO DAS CATEGORIAS **ESTADO** E **TRABALHO** COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR 40

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO 43

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 43

2.2 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 45

2.2.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 46

2.2.2 Programa Nacional de Direitos Humanos 48

2.2.3 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos 48

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 52

3.1 OBJETO, OBJETIVOS, SUJEITOS PARTICIPANTES E TIPO DA PESQUISA 53

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA QUANTIQUALITATIVA 55

3.2.1 Estudo de caso 56

3.2.1.1 Questionários 57

3.2.1.1.1 *Sobre você* 58

3.2.1.1.2 *Sobre seu curso*.....59

3.2.1.1.3 *Sobre suas perspectivas profissionais*.....60

3.2.1.1.4 *Do pré-teste e da aplicação dos questionários*.....62

3.2.1.2 Entrevistas.....63

3.2.1.2.1 *Do pré-teste e da realização das entrevistas*.....65

3.3 ANÁLISE DE DADOS.....66

4 FORMAÇÃO EM AGRONOMIA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – *CAMPUS* PATO BRANCO E SABERES DISCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS.....67

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO: DE ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.....67

4.2 O *CAMPUS* PATO BRANCO.....72

4.3 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA.....75

4.4 O ESTATUTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UTFPR.....83

4.4.1 Projeto Político-Pedagógico Institucional.....84

4.4.2 Plano de Desenvolvimento Institucional.....86

4.4.3 Plano de Gestão Institucional.....89

4.4.4 Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco.....93

4.4.5 Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia.....95

4.4.6 Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Agronomia.....96

4.5 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DISCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS.....98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....124

REFERÊNCIAS.....128

APÊNDICES.....138

INTRODUÇÃO

A educação não é uma mercadoria.
István Mészáros (2008, p. 09)

O debate que versa sobre neutralidade e ciência não é recente. No âmbito das ciências sociais, Durkheim (2007) foi quem pautou essa discussão[1]. Para o autor, a rigorosa observância de um método "inteiramente dominado pela ideia de que os fatos sociais são coisas e como tais devem ser tratados" (*ibidem*, p. 148) possibilitaria o alcance da neutralidade. O acúmulo hodierno sobre a matéria, todavia, aponta para a inexistência da ciência neutra, haja vista que a escolha de dado método, de per si, já caracteriza uma opção filosófica, epistemológica ou ideológica. Nessa perspectiva, compreendemos que evidenciar o método é condição para o atendimento do rigor científico, devendo o alicerce da construção do conhecimento ser claramente assinalado em seus alcances, limites e vinculações.

Ora, ao constatarmos que não há neutralidade, verificamos então tensões e eventuais sobreposições de uma ideologia às demais em determinado período histórico, processo esse dialético e, consequentemente, sujeito a mudanças. Marx e Engels (1987) destacam:

> As ideias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (*ibidem*, p. 72, grifo do autor).

As ciências da educação sofrem particular influência desse debate. Dedicam-se a um campo de conhecimentos e práticas no qual a reinvenção e a reinserção do discurso da neutralidade como legítima são constantes, numa tentativa de aproximar-se de um **modelo** a ser alcançado, pairando, portanto, acima das demais ideias pedagógicas. Para Freire (2014, p. 129), "[...] só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte". Logo, observamos que a proclamação de uma educação não ideológica apresenta-se como ardil de sustentação da ideologia dominante.

[1] Os estudiosos das ciências sociais, até o ano de 1895, não posicionavam o método científico na centralidade dos debates. Contudo, com a publicação da obra **As regras do método sociológico**, o tema **neutralidade nas ciências sociais** tornou-se indispensável às discussões da área.

> Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2014, p. 68, grifos do autor).

Vê-se que a educação não é neutra porque "*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*" (*ibidem*, p. 108, grifos do autor). E sendo um processo ativo é forma de intervenção no mundo, podendo tanto fortalecer quanto contrapor-se à manutenção do *status quo*.

Ao historiar as ideias e práticas pedagógicas, constatamos que durante séculos a educação para o trabalho se perfez na dinâmica da vida social, concomitantemente à prática laborativa, por meio de um processo de aprendizagem informal, embasado na observação e no domínio dos métodos, técnicas e rotinas das diversas tarefas, dos diferentes ofícios. E enquanto essa era a única escola de que as classes populares dispunham, à educação institucionalizada cabia o preparo dos diminutos grupos de comando. Saviani (1994, p. 152-153) colaciona: "[...] a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho".

Porém, com a expansão do capitalismo, a escola surge como agente de preparo para o trabalho. A estruturação dos sistemas educacionais, no entanto, mantém, segundo Frigotto (2010, p. 36), a segmentação em "escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes". Passou-se a reproduzir, no âmbito escolar, a divisão entre a formação para o trabalho intelectual e aquela para o trabalho manual – dado que este último tipo de trabalho foi associado à formação profissional.

Nessa conjuntura surgiu, no interior da escola, um debate contumaz: que formação as instituições de ensino devem privilegiar? A educação geral, firmada em um modelo humanístico/científico? A educação profissional, alicerçada na perspectiva científico-tecnológica? Quais as razões da opção adotada?

De acordo com Mészáros (2008),

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma

> "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Ante tal cenário, compreendemos que a educação deve assumir o papel de confrontar as estratégias dominantes do capitalismo através de sua contribuição para a compreensão crítica e dialógica do processo de desenvolvimento humano e social. É sua tarefa dialogar com o sujeito sobre os conceitos produzidos na conjuntura burguesa, em que **liberdade** e **submissão** se entrelaçam, uma vez que "quer os indivíduos particulares tenham ou não consciência disso, não podem sequer encontrar a mínima gota de 'fundamento neutro de valor' em sua sociedade, muito embora a explícita doutrinação lhes garanta de forma enganosa o oposto" (*ibidem*, p. 82).

A ingerência da sociedade burguesa na visão de mundo do sujeito moderno, aliada à interpretação/essencialização da realidade capitalista como axioma, é capaz de emular um cabedal de sentimentos dependentemente vinculantes ao próprio sistema burguês, tais como: inferioridade, medo, insegurança, dependência, culpa, demérito, e seus pares correlatos: superioridade, coragem, segurança, independência, redenção e mérito. Vinculação essa que é movida por processos de naturalização da dominação e alienação diante de uma estrutura socioeconômica que afirma como o real é – o que é feito do sujeito –, mas que encobre as demais alternativas.

Esse estreitamento da percepção do real é, na área educativa, especialmente prejudicial. No caso da profissionalização, isso implica em compreender a educação restritivamente ao domínio de técnicas. Nesse sentido, permitir que a compreensão do conceito de educação como formação seja colocada na esfera unidimensional do treinamento implica, inclusive, no empobrecimento da experiência de vida humana.

> Desde logo, deve ser desmistificada aquela ideia tradicional de que tudo o que tem a ver com educação e racionalização, tem a ver com progresso, desenvolvimento e melhoria. O mito de que educar é formar deve ser desfeito. A educação como *Ausbildung* (treinamento) deve ser diferenciada da educação como *Bildung* (formação). Desta forma, o que se percebe é que educar pode significar também a preparação que *direciona* o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento (BITTAR, 2007, p. 313-314, grifos do autor).

A concepção de educação como treinamento predominou no século XX e contribuiu para que atingíssemos o ápice contemporâneo do desrespeito à dignidade da pessoa humana, conforme enfatiza Adorno (1995, p. 119): "qualquer debate acerca de metas educacionais

carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação".

Auschwitz-Birkenaw[2] e seus horrores não refletem a ausência de educação, antes são efeitos de práticas educativas reificadoras que tornaram o processo, e sobretudo os sujeitos, mecânicos, obedientes e apáticos ao sofrimento de outros sujeitos:

> É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

Nesse contexto, criou-se um sistema internacional de proteção dos direitos humanos, sob a insígnia de "promover a paz entre as nações, a segurança internacional e a salvaguarda dos direitos humanos", elegendo a construção de um novo paradigma educacional como tarefa fundamental na persecução desse projeto, haja vista que tais atrocidades não eram passíveis de tergiversação, forjando a adoção de medidas que – embora não tenham alterado radicalmente a estrutura societária – asseguraram o reconhecimento de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais. Para Viola (2013, p. 53) "os direitos humanos são frutos dos conflitos históricos que opõem, de um lado, as ações opressoras de diferentes tipos de estados autoritários e, de outro, as propostas emancipatórias dos movimentos sociais".

Estabeleceu-se, assim, a **Organização das Nações Unidas**[3] (ONU) e proclamou-se a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**[4] (DUDH), cujo texto invoca uma formação reflexiva, emancipatória e de resistência em relação às desigualdades, tomando certos valores como universais a todos os seres humanos. A essa educação, chamamos **educação em direitos humanos** (EDH).

> Os princípios dos direitos humanos podem ser o fundamento da superação de um projeto educativo voltado unicamente para o desenvolvimento econômico, que

[2] Complexo de campos de concentração, trabalhos forçados e extermínio – construído durante o regime nazista – no qual foram mortas mais de um milhão de pessoas por meio de câmaras de gás concebidas exclusivamente para esse fim.

[3] Instituída por meio da Carta das Nações Unidas, no dia 26 de junho de 1945, em São Francisco, a Organização das Nações Unidas é um órgão internacional de fomento à cooperação entre as nações.

[4] A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi firmada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948.

> considera o ser humano como um instrumento da produção e do consumo, formando pessoas adaptadas aos pressupostos artificiais do mercado e do consumismo, relegando ao esquecimento princípios de justiça social, do reconhecimento do outro, das dimensões clássicas da igualdade e da liberdade (VIOLA, 2013, p. 53).

Na perspectiva dos direitos humanos, a educação emerge como esfera fundamental do desenvolvimento de atores sociais autônomos, livres e prontos para a práxis face às injustiças. Dias (2014, p. 112) ressalta que a EDH objetiva a "formação de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis, com capacidade de intervir em uma dada realidade social, com vistas ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais".

Conquanto tenha inauguralmente figurado na DUDH, foram a **Declaração e o Programa de Ação de Viena**[5] que corporificaram a educação em direitos humanos – tratando-a como eixo de ação e, consequentemente, redimensionando-a da **esfera puramente ideal** à **esfera material** – mediante a previsão de processos concretos para sua consecução. Como desdobramento de tal agenda, institui-se a **Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos** – no período compreendido entre 01 de janeiro de 1995 e 31 de dezembro de 2004 – estruturada em duas frentes objetivas: **Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos** e **Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais para a Educação em matéria de Direitos Humanos**.

A Década teve por escopo a construção de uma cultura universal de direitos humanos, através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes, com enfoque em:

> (a) Reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
> (b) Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade;
> (c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
> (d) Possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre;
> (e) Promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1994, p. 11-12).

Para tanto, demandou-se dos Estados a implementação de políticas públicas, concebidas como estratégias e programas de racionalização da ação governamental na minimização das desigualdades estruturais[6], primeiro passo na materialização da EDH.

---

[5]A Declaração e Programa de Viena sistematizam as resoluções da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, promovida pela Organização das Nações Unidas em Viena, no período de 14 a 25 de junho de 1993.

[6] As políticas públicas são formuladas a partir do reconhecimento de que determinado problema social é também um problema público, através de sua inclusão na agenda pública. O problema é então estruturado, são apontadas

Em âmbito nacional, o **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-I) – Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996 – exprime a primeira articulação do campo das políticas públicas em educação em direitos humanos no Brasil. O eixo **Educação e Cidadania** apresentava, ainda que genericamente, propostas de ações governamentais correlatas à EDH:

> 183. Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.
> 184. Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos (BRASIL, 1996).

Após discussão em seminários regionais – dos quais participaram órgãos governamentais e entidades da sociedade civil – o PNDH foi revisto e relançado, no ano de 2002. Nos eixos **Garantia do Direito à Educação** e **Educação, Conscientização e Mobilização**, do PNDH-II, expunham-se as propostas de ações governamentais de forma mais detalhada do que no documento antecessor:

> **Garantia do Direito à Educação**
> 321. Apoiar a criação, nas universidades, de cursos de extensão e especialização voltados para a proteção e promoção de direitos humanos.
> [...]
> **Educação, Conscientização e Mobilização**
> 470. Fortalecer programas de educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos 'temas transversais' estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.
> 471. Apoiar programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos.
> [...]
> 476. Apoiar a criação de cursos de direitos humanos nas escolas da Magistratura e do Ministério Público (BRASIL, 2002, grifos nossos).

O PNDH-II desdobrava a possibilidade de uma educação que contemplasse a vivência da diversidade cultural, a formação de uma consciência aberta à intervenção crítica e com capacidade de contribuir ativamente na construção de uma atitude propositiva, compreensiva e acolhedora.

Em 2003, instituiu-se o **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**, por meio da Portaria nº. 98, da **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. O Comitê tinha por

---

possíveis soluções e indicada para implementação a proposta que se apresenta como mais adequada e politicamente mais viável. O ciclo é finalizado com a avaliação acerca dos reflexos da política pública na vida dos cidadãos (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011).

finalidade elaborar e aprovar o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH), além de monitorar o cumprimento das ações e medidas nele constantes. O lançamento do primeiro PNEDH, em 2004, reforçou a orientação da implementação de políticas, programas e ações de promoção dos direitos humanos.

No plano internacional, finda a **Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos**, mas visando a difusão da EDH, construiu-se o **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, que se perfez em duas fases consecutivas e complementares: **Primeira Fase (2005-2009)** – com ênfase na educação básica e no ensino médio e **Segunda Fase (2010-2014)** – focalizada no ensino superior.

No Brasil, seguiram-se apresentações e debates em encontros, fóruns e seminários que culminaram, em 2006, no relançamento do PNEDH. A atual versão, alicerçada nos eixos de atuação **Educação Básica; Educação Superior**; **Educação Não-Formal**; **Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública** e **Educação e Mídia**, elenca como objetivos:

> a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
> b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
> c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
> d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
> e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
> f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
> g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
> h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
> i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
> j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
> k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
> I) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
> m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2013, p. 18-19).

Em 2009, reeditou-se o **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-III), precedida a sua revisão de inúmeras conferências. No eixo orientador **Educação e Cultura**

em Direitos Humanos observamos, em relação aos Programas anteriores, um tratamento mais minucioso da EDH:

> a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
> b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
> c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
> d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público;
> e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (BRASIL, 2009).

Posteriormente, o **Conselho Nacional de Educação** estabeleceu **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, através da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012:

> Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.
> § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.
> § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais (BRASIL, 2013, p. 72-73.)

Assim, ao reconstruir a trajetória da EDH, verificamos avanços notáveis na elaboração de instrumentos jurídicos – tanto na ordem internacional quanto na nacional – e na construção de políticas públicas – na ordem nacional – nas últimas duas décadas. Todavia, entendemos que embora a edificação de normas e de políticas públicas tenha um papel fundamental na transição do **plano abstrato** ao **plano material**, o percurso a ser transposto para difusão da EDH no cotidiano das instituições de ensino ainda é longo.

Nesse ponto, entrelaçamos o debate: como conjugar a educação profissional e tecnológica com a educação em direitos humanos, dado que a primeira tem se pautado sobretudo pelas demandas do mercado, enquanto a segunda se pretende crítica à educação voltada precipuamente a tal dimensão?

Derivada dessa inquietação, a presente pesquisa investiga, à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior, as relações entre a formação profissional,

considerada a partir do currículo e das práticas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco, e os saberes discentes sobre direitos humanos.

Para isso, traçamos um itinerário: a) analisar a relação entre educação superior, educação profissional e tecnológica e educação em direitos humanos; b) historiar o surgimento e as transformações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); c) examinar o estatuto da educação em direitos humanos em documentos institucionais da UTFPR (Projeto Político-Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017, Plano de Gestão Institucional – PGI 2013-2016, Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco e Projetos Pedagógicos dos cursos de Agronomia daquele *campus*); d) caracterizar os saberes discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR sobre direitos humanos, no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas no *Campus* Pato Branco; e e) cotejar a análise documental e a descrição dos saberes discentes acerca dos direitos humanos com as categorias **historicidade**, **contradição** e **totalidade**.

Elegemos a UTFPR como lócus da pesquisa devido às peculiaridades da instituição: é a única universidade do país com recorte de especialidade por campo de saber e nela são conjugados ensino profissional e tecnológico de nível básico e nível superior. Já a escolha de cursos que tratam da questão agrária decorre de nosso entendimento de que a luta pelo acesso à terra e a história social dos direitos humanos estão interconectadas: a questão agrária incitou a busca por direitos humanos de primeira geração e é com o posicionamento do direito à terra como um dos eixos centrais dos direitos humanos que avançaremos na efetivação dos direitos de segunda, terceira e quarta geração. Não obstante, a Agronomia circunda-se de grande potencial de desenvolvimento social e econômico, mormente quando os cursos *sub examine* estão inseridos numa região e num Estado eminentemente agrários: maior produtor de grãos do País (PARANÁ, 2016).

Nossa história – em seus aspectos social, profissional e acadêmico – também contribuiu na seleção do tema de investigação. Advogada, militante e servidora técnica administrativa em educação da UTFPR, nosso objetivo cotidiano consiste em estabelecer estreito diálogo dos direitos humanos com a educação, em um ambiente ainda altamente tecnicista. Estudar a EDH na Universidade Tecnológica nos permite interligar as áreas e subsidiar o aperfeiçoamento de políticas e práticas de educação em direitos humanos na Instituição.

No que concerne aos aspectos metodológicos, fundamentamos a pesquisa, filosófica e epistemologicamente, no materialismo histórico dialético, que para Lessa e Tonet (2011, p. 42) “concebe o mundo dos homens como a síntese de prévia-ideação e matéria natural”.

Articulamos, portanto, a investigação da problemática com o exame dos fenômenos que a envolvem mediante um estudo de caso quantiqualitativo. Na sua construção, nos utilizamos de pesquisa documental e pesquisa de campo, com o cotejo de documentos institucionais e normativas nacionais, aplicação de questionários e realização entrevistas.

Assim, a dissertação está organizada em quatro capítulos, respectivamente intitulados: **Educação Profissional e Tecnológica e Educação Superior no Brasil**, **Educação em Direitos Humanos na Educação Superior: análise do contexto brasileiro**, **Procedimentos Metodológicos da Pesquisa** e **Formação em Agronomia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco e saberes discentes sobre Direitos Humanos**.

No primeiro capítulo historiamos a implantação e as transformações da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Posteriormente, investigamos a gênese da Educação Superior no país e analisamos a relação das categorias **Estado** e **Trabalho** com a educação profissional e tecnológica e com a educação superior implementadas.

Por sua vez, no segundo capítulo discutimos a educação superior na perspectiva da educação em direitos humanos e evidenciamos os institutos jurídicos nacionais e internacionais que orientam a educação em direitos humanos na educação superior.

Outrossim, no terceiro capítulo explicitamos as escolhas metodológicas que embasam a pesquisa, apontando o método adotado como base lógica da investigação e o tipo de pesquisa realizada. Apresentamos, ainda, o corpus selecionado e a abordagem utilizada na coleta e análise de dados. Indicamos, por conseguinte, o delineamento da pesquisa, pormenorizando os procedimentos e instrumentos de coleta, tratamento e análise empregados.

Enfim, no quarto capítulo examinamos a trajetória da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do *Campus* Pato Branco e dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia daquele *campus*. Perscrutamos, ainda, o estatuto da educação em direitos humanos em documentos institucionais da UTFPR e caracterizamos os saberes discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR sobre direitos humanos, no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas no *Campus* Pato Branco. Por fim, cotejamos a análise documental e a caraterização dos saberes discentes acerca dos direitos humanos, à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No presente capítulo historiamos a implantação e as transformações da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Posteriormente, investigamos a gênese da Educação Superior no país e analisamos a relação das categorias **Estado** e **Trabalho** com a educação profissional e tecnológica e com a educação superior implementadas.

1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação profissional foi implantada no Brasil, oficial e sistematicamente, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. A ementa do referido decreto explicita que tais entidades destinavam-se ao ensino profissional primário e gratuito. Já o enunciado traz uma justificativa acerca da sua instituição, sinalizando que se propunham ao atendimento das camadas pobres da população, ensinando-lhes um ofício, sob o pretexto de afastá-las do ócio:

> Considerando:
> que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia:
> que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;
> que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação [...] (BRASIL, 1909)[7].

Os artigos subsequentes, entretanto, traduzem seu autêntico objetivo: a formação de operários e contramestres, através do ensino prático e da transmissão de conhecimentos técnicos, nas áreas que mais conviessem ao Estado, com vistas a suprir o mercado produtivo da indústria local.

No cerne da iniciativa o que se vislumbrava era mais um mecanismo de disciplinamento dos setores populares, já que ao mesmo tempo refreava ações insurrecionais contra a ordem pré-estabelecida e legitimava a estrutura social excludente herdada do período

[7] Neste texto a grafia das citações está em consonância com a língua vernácula utilizada à época de sua redação.

colonial (MANFREDI, 2002). Para Enguita (1989, p. 218), "no fragor do processo de industrialização e de resistência ao mesmo, a escola adotou como norte a preparação de crianças e jovens para constituir uma mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável".

Reforçando a lógica capitalista proposta, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, passando a ofertar o ensino profissional em outros graus, que não apenas o primário,

> Art. 37. A Escola Normal de Artes e Officios Wencesláo Braz e as escolas de aprendizes artifices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graos.
> Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituidos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graos, por todo o territorio do Paiz (BRASIL, 1937).

A nova arquitetura educacional arraigava a divisão social do trabalho e a estrutura escolar vigentes, destinando um ensino secundário às elites, enquanto reservava determinados ramos profissionais do ensino médio ao proletariado (MANFREDI, 2002). Tal conjuntura garantia a reprodução da propriedade privada e a manutenção da exploração e alienação do trabalhador, pois apenas uma parcela restrita de indivíduos entendia o funcionamento do mercado, do Estado e das lutas políticas, enquanto à outra parcela, numerosa, era assegurado exclusivamente o domínio eficiente das técnicas de ofício para conservar e/ou elevar os níveis de produção, sem, contudo, propiciar a compreensão desse processo.

Ainda em 1937, com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, a educação profissional figurou, inauguralmente, em texto constitucional:

> Art. 129. [...]
> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Estava mantida, porém, a política educacional do ensino secundário propedêutico ao ensino superior, distanciado dos cursos profissionalizantes. A educação generalista propiciava conhecimentos básicos, ampliados e aprofundados ao longo da trajetória educacional. Em contrapartida, a educação profissional assegurava o domínio do ofício, sem possibilidades de expansão ou prosseguimento dos estudos, pois não garantia conhecimento teórico, acadêmico ou humanístico.

Em 1942, os Liceus foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, por meio do Decreto-Lei nº 4.127. Machado (1989, p. 144), ao dissertar sobre a temática, afirma que

estas funcionavam “como uma instituição que ensina os futuros técnicos a exercer o papel de controle e dominação sobre os operários, mas também como uma instituição que ensina a estes técnicos a serem, também eles, dominados”.

No ano de 1959 as Escolas Industriais e Técnicas foram convertidas em Escolas Técnicas Federais, alçando o status de autarquia, com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Seu caráter, no entanto, permanece atrelado às exigências do capital: formar profissionais orientados a atingir as metas de desenvolvimento do país, compreendidos restritivamente como mão de obra indispensável para aceleração do processo de industrialização.

Nesse contexto de urgência da qualificação profissional, é concebida a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com escopo de fixar **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Por tal razão, em sua vigência o ensino de 2º grau passa a ser, compulsoriamente, técnico-profissional.

Contudo, a profissionalização obrigatória não prosperou, porque não se tinham condições objetivas de transformar todo o ensino de 2º grau, mediante articulação entre educação geral e formação profissional. Em curto período a aludida legislação sofreu diversas modificações, culminando no retorno à antiga distinção: formação geral e ensino profissionalizante (MANFREDI, 2002).

Doravante, como propositura de alargamento no campo de inserção do ensino profissional, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), passando a ofertar também o ensino superior, em nível de graduação e de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*.

Com a implementação dos CEFETs o debate sobre a educação profissional apresenta uma nova tendência: a educação tecnológica (ainda orientada pelas necessidades do capital, mas já indicando a insuficiência de um ensino calcado em tal diretriz). Em documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, intitulado **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica**, parte-se do pressuposto que

> [...] uma mera educação profissional não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso à cultura sob todas as formas e, portanto, à educação básica. Assim, a educação profissional adquire contornos de educação tecnológica que tende progressivamente a se transformar propiciando a aquisição de princípios científicos gerais que impactam sobre o processo produtivo; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagens próprias envolvendo diversas atividades sociais e produtivas [...] (BRASIL, 2004).

Nessa conjuntura, mas já com perspectiva neoliberal – pois sob orientação e mediante financiamento de organismos internacionais – foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, nova **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN), contendo disposições específicas acerca da educação profissional, inseridas em capítulo próprio.

Embora apresentasse inovações, o modelo adotado manteve a antiga dualidade. O ensino poderia ter caráter generalista ou viés profissionalizante, sendo concomitante ao ensino médio ou cursado após a sua conclusão. No sistema regular, no entanto, permanece a dimensão de preparo para a continuidade dos estudos em nível universitário, enquanto o sistema profissional ancora-se à lógica do mercado.

> A separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o que é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e ampliação da rede de educação profissionalizante (MANFREDI, 2002, p. 134-135).

As alterações efetivadas estão em estreita sintonia com as recomendações sobre políticas educacionais estabelecidas pelo Banco Mundial em 1995, sobretudo porque escamoteiam a educação profissional pública, considerada de alto custo, cujo empreendimento poderia ser paulatinamente delegado à iniciativa privada.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou os artigos da LDBEN que tratavam da educação profissional, explicitando seus objetivos

> I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
> Il – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
> III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento [sic] tecnológicos;
> IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Para Coutinho (2007, p. 382-383), "é mudar para que tudo fique como está, [...] continua-se buscando assegurar uma 'formação para o mercado de trabalho', que dita as regras visando exclusivamente os processos produtivos e não as pessoas enquanto cidadãos [...]". De tal modo, observamos que durante todo século XX as políticas educacionais

brasileiras correlatas ao ensino profissional centraram esforços na satisfação da dinâmica capitalista.

Com o advento do século XXI, a preocupação residiu na formação de mão de obra preparada para a atualização constante, com o fito de acompanhar as novas demandas produtivas de um mercado cada vez mais seletivo, veloz, mutável e complexo; porém, ainda desacompanhada da criticidade, mantendo os trabalhadores em uma esfera tutelável. Segundo Barbosa (2014, p. 43), "cada vez mais segmentos de trabalhadores são exigidos a pensar e planejar, assumir funções de controle, gestão e planejamento da produção. Mas isto ainda de modo muito subordinado ao controle, objetivos, regras e metas de produtividade que lhe são externos".

Hodiernamente, o comando legal que alude à educação profissional e tecnológica, aditada à LDBEN por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, assim dispõe:

> Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008).

Enfatiza-se, a partir desse momento, o caráter complementar da educação profissional e tecnológica, que deve agregar-se aos níveis de ensino formal, seja na educação básica, seja na educação superior, de modo adicional. Na educação básica é responsável pelos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional e profissional técnica de nível médio, enquanto na educação superior compreende a formação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Em 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892. Integram-na trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica elegeu como metas centrais a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades; o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; e a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos (BRASIL, 2008).

Não obstante a presente herança da educação profissional como treinamento, utilizada amiúde como ferramenta para manutenção da ordem burguesa e do *status quo*, o debate acerca da educação profissional, científica e tecnológica, antes apenas anunciado, tornou-se efervescente, reivindicando a incorporação de novos conceitos para este campo do saber.

> [...] não podemos mais pensar numa educação voltada apenas para a questão da escolaridade traduzida em conhecimentos e saberes específicos; temos que pensar numa educação com objetivos mais amplos, tanto em termos daqueles conhecimentos como, e principalmente, na formação de um cidadão mais crítico e consciente para viver e participar desse contexto, numa visão local, nacional e mundial, numa perspectiva de ação visando à busca de valores comprometidos com uma sociedade mais humana e com mais justiça social (GRINSPUN, 2001, p. 35).

O reconhecimento da incompletude desse projeto de educação profissional abre, então, as portas para a discussão sobre as relações entre profissionalização e humanização – via interesse pelo **cidadão mais crítico e consciente**, voltado para a **busca de valores comprometidos com uma sociedade mais humana e justa**. Lima Filho (2003, p. 99) enfoca que "a educação técnica e tecnológica deve ser concebida como um processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de qualificação profissional e de educação científica e ético-política".

Nesse contexto, afirmamos que transcender a clássica fragmentação imposta ao ensino profissionalizante deve ser o compromisso basilar da educação tecnológica, na medida em que se admite a possibilidade de reduzir a alienação do trabalho no interior do próprio processo produtivo capitalista, mesmo que isso acentue contradições inerentes a esse sistema.

Para tanto, o conhecimento precisa ser transformado a partir de uma postura reflexiva e questionadora das relações e do contexto histórico-social, a fim de que o trabalhador em formação possa emergir da alienação e fixar-se como legítimo protagonista na sua profissionalização, em particular, e na mudança socioeconômica, em geral.

Logo, cabe também discutir o papel da educação superior neste projeto emancipatório, especialmente porque o ensino superior é historicamente representado como o espaço institucionalizado para a formação, a reflexão, a criação e a crítica, possuindo funções que se reelaboram diante das transformações do contexto histórico, sejam políticas, sociais, econômicas ou culturais. Com tal intento, analisaremos no tópico subsequente o percurso trilhado pela educação superior no Brasil e a perspectiva por ela adotada no decorrer do processo.

1.2 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O apontamento do nascedouro da educação superior no país suscita controvérsias, pois varia de acordo com o critério utilizado para assinalá-lo. Se orientarmos os estudos a partir da natureza das instituições de ensino, ou se pautarmos a investigação nas características intrínsecas aos cursos, o marco será distinto.

Buscar um parâmetro para demarcá-lo também se mostrou uma opção infrutífera, uma vez que tanto o conteúdo explícito nos programas de ensino quanto o perfil das instituições em que eram ofertados revelaram-se mutáveis ao longo do tempo: em determinado período, o ensino superior resumia-se aos cursos de Filosofia e Teologia; em outra época, cingia-se a um elenco de cursos profissionais, dentre os quais a Filosofia sequer constava. Igualmente plurais são as instituições em que vêm sendo desenvolvidos: ora em conventos, quartéis e hospitais, ora em escolas, colégios, faculdades e universidades (CUNHA, 2007a).

Ante tal cenário, Cunha (*ibidem*, p. 18) advoga que, embora forçoso procurar um critério unificador que acolha tamanha pluralidade, ele pode ser assim definido: "o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior". Mas o que compreendemos por **saber superior**, afinal?

> Numa formação social, concebida historicamente, não se encontra apenas um saber, mas vários: esquematicamente, os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas *não todos* os saberes dominantes. Eles são hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da lei [sic] e da escrita na língua dominante) e saberes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais complexas [...]) (CUNHA, 2007a, p. 18-19, grifos do autor).

Nessa esteira, o pressuposto estabelecido pelo autor (*idem*), cuja legitimidade reconhecemos, é cristalino: no Brasil, a instituição do ensino superior precedeu a criação das universidades. Por isso, descrevemos a seguir o trajeto rematado pela educação superior no país – perscrutando **Do Brasil Colônia à Era Vargas** no primeiro subtópico, **Da Era Vargas ao período da ditadura civil-militar** no segundo subitem e **A educação superior a partir da redemocratização** na terceira subdivisão –, interpenetrado pelas transformações sociopolíticas de cada período.

1.2.1 Do Brasil Colônia à Era Vargas

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil no ano de 1549, com a missão de converter os povos autóctones ao catolicismo. Logo, porém, assumiu outro encargo central: a articulação do sistema educacional através da fundação de colégios. O primeiro Colégio Jesuíta foi fundado na Bahia, em 1550, seguido pelo Colégio de São Paulo de Piratininga, em 1554. Nos anos de 1638, 1653 e 1687 os Colégios do Rio de Janeiro, de Santos e de Olinda iniciaram, respectivamente, a oferta de cursos. Em 1678 foi criado o Colégio de Recife e em 1688 o Colégio do Maranhão. O Colégio do Pará principiou suas atividades no ano de 1695 e o de Mariana foi inaugurado em 1750[8].

Os Colégios Jesuítas seguiam normas padronizadas, sistematizadas na *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu*[9]. De acordo com Cunha (2007a, p. 27, grifos do autor), a *Ratio Studiorum* previa currículo único: "os *studia inferiora*, correspondentes, *grosso modo*, ao atual ensino secundário, e os *studia superiora*, correspondendo aos estudos universitários".

No Brasil, quatro eram os graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, consistindo no ensino das primeiras letras (ler, escrever, contar) e da doutrina católica – com duração provável de um ano; o curso de Humanidades, abrangendo o ensino da Gramática, da Retórica e das Humanidades – com dois anos de duração; o curso de Artes, Ciências Naturais ou Filosofia, constituído pelo ensino de Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica – com duração de três anos; e o curso de Teologia, englobando o ensino da Teologia Moral (estudo da ética nas práticas cotidianas) e Teologia Especulativa (estudo do dogma católico) – com quatro anos de duração (CUNHA, 2007a).

O curso de Teologia, instituído em 1572, no Colégio dos Jesuítas da Bahia, inaugurou o ensino superior no Brasil. Naquele contexto, a criação de cursos visava a) a formação de padres para a atividade missionária, b) a formação de quadros para o aparelho repressivo, e c) a ilustração das classes dominantes locais.

Esse modelo de ensino perdurou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do país. As propriedades foram expropriadas e fins diversos foram dados a elas: enquanto o Colégio de Olinda continuou a abrigar uma instituição de ensino, os Colégios do Rio de Janeiro e da

[8] A criação dos Colégios (no que concerne às datas de fundação e no que tange aos locais de implantação) era norteada pelos anseios da burguesia nacional, formada mormente por senhores de engenho, funcionários públicos, criadores de gado, oficiais mecânicos e mineiros.

[9] Também nominada *Ratio Studiorum*, este documento instruía os jesuítas docentes acerca da natureza do cargo, objetivando a padronização das práticas educacionais.

Bahia foram transformados em hospital militar; levando à consequente desarticulação do sistema educacional do Brasil Colônia.

Entretanto, com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, tornou-se cogente a reorganização do sistema de educação superior, desta vez, porém, sob um signo diferente: privilegiando a formação de especialistas em assuntos de guerra para a defesa do Estado Nacional. Foram criadas, então, a Academia Militar e a Academia da Marinha e nelas instituídos os cursos de Medicina e Cirurgia e de Matemática.

Na sequência, outros cursos – com finalidade não militar – foram respectivamente implantados: **Agronomia**[10], Química, Desenho Técnico, Economia Política, Arquitetura e Direito, com escopo de formar especialistas para as áreas burocráticas do Estado que continham maiores demandas: legislação, diplomacia e administração (CUNHA, 2007a).

De 1889 a 1930, período conhecido como Primeira República, surgiram os primeiros cursos superiores não dependentes do Estado, empreendidos por particulares, abalizados pelo Decreto nº. 8.659, de 05 de abril de 1911 – **Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República**:

> Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo (BRASIL, 1911).

Para Cunha (2007a, p.133), "esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo", ambas sumarizando a educação superior ao caráter instrumental de provimento de profissionais para o mercado.

Nessa época, também foram instituídas as primeiras Universidades no Brasil: a Universidade de São Paulo (1911), a Universidade do Paraná (1912), a Universidade de Manaus (1913), a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927).

---

[10] Nesta pesquisa selecionamos como objeto o curso de Agronomia por acreditarmos que, assim como a educação tem potencial transformador, também o tem a questão agrária, particularmente em um país cuja estrutura fundiária é marcada pelo regime sesmarial de concessão de terras. O contexto no qual está inserida a criação do curso de Agronomia revela a sua importância histórica: a compreensão e o domínio dessa ciência eram fundamentais para a adaptação do país à sua nova condição, de Brasil Império. Sem embargo, para que o projeto societário em curso se firmasse, o atendimento de outro quesito se mostrara essencial: a regulação da terra, compelindo à edição da **Lei de Terras** (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850). À vista disso, ao realizar uma análise conjuntural, evidenciamos que as concepções gestadas naquele período reverberam nos sistemas social e econômico hodiernos, razão pela qual a construção de uma nova sociedade – sobretudo em um país deveras agrário – requer a conjugação de educação emancipatória e reestruturação fundiária.

A concepção instrumental e elitista de ensino ainda perpassava os novos estabelecimentos de ensino, contudo, pela primeira vez foi sistematicamente entabulado o debate sobre as funções da educação superior no país. De acordo com Fávero (2006), a universidade

> [...] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (*ibidem*, p. 19).

Nos anos seguintes, questões correlatas ao conceito de universidade, às incumbências que lhe cabem, à autonomia e ao modelo de universidade adotado no Brasil assumem a centralidade da discussão, culminando na promulgação do **Estatuto das Universidades Brasileiras**, cujo texto principia já dispondo acerca dos fins do ensino universitário:

> Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931).

A universidade está, enfim, consolidada no país, e embora sua configuração seja hegemonicamente burguesa, apresenta "espaços políticos-pedagógicos de contra-hegemonia, a serem organizados por atores e grupos sociais comprometidos com alternativas de enfrentamento à pedagogia dominante" (BARBOSA, 2014, p. 35).

1.2.2 Da Era Vargas ao período da ditadura civil-militar

Nas décadas de 1930 a 1970 o sistema universitário brasileiro foi ampliado, mediante incorporação da pesquisa e da extensão, mesmo que diuturna. A partir de 1940, surgem as Universidades Federais na maioria dos estados, fomentando o debate sobre autonomia universitária.

Isso porque, sobretudo no pós-guerra, a universidade incorporou as demandas do setor produtivo e, com a política neoliberal, ficaram também comprometidas – para além do ensino

– as práticas de pesquisa e extensão: a primeira, na medida em que, de forma quase exclusiva, tomava como objeto de investigação aquilo que o mercado determinava como útil e necessário; a segunda, dado que significava "pouco mais que as relações entre a universidade e a indústria ou entre a universidade e a economia" (SANTOS, 2006, p. 200).

No período da ditadura civil-militar, propôs-se a modernização da universidade, embasada no Plano Atcon[11] e no Relatório Meira Mattos[12]. O primeiro aproximava o sistema universitário do modelo administrativo de uma grande empresa: a educação, enquanto ocorrência quantitativa, deveria ser resolvida com o máximo rendimento, apontando a privatização da universidade como expediente apropriado a tal intento. O segundo, além de refutar a ideia de autonomia universitária por julgá-la prejudicial à ordem social, projetava a educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento e de expansão de oportunidades (CHAUÍ, 2001).

O processo de reforma consistiu, essencialmente, na adaptação da universidade ao mercado. Conforme Cunha (2007c, p. 287), "com a modernização do ensino superior pretendia-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada 'multinacional'".

> Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A Universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho (CHAUÍ, 2001, p. 52).

Morosini (2011, p. 313) destaca que a reforma universitária, perpetrada através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, se caracterizou "pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com vistas a, de um lado, atender o capital monopolista e, por outro, aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias", que apoiaram o golpe tencionando alcançar prestígio e ascensão social. A reestruturação que se destinou à massificação do ensino superior não teve, entretanto, nenhuma preocupação com a qualidade dos cursos ofertados.

[11] Rudolf Atcon, consultor americano, membro da United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), desenvolveu estudos sobre o ensino na América-Latina e acerca da universidade brasileira.

[12] Carlos de Meira Mattos, coronel do Exército Brasileiro, membro do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, presidiu a comissão de estudos sobre a reforma universitária.

Nos anos de ditadura civil-militar, o autoritarismo sufocou as discussões e reprimiu as contestações internas e externas consoantes à universidade, "a censura, desavergonhada, se fazia às claras" (CUNHA, 2007c, p. 292), reavivando a opressão, legado da sociedade colonial escravista.

1.2.3 A educação superior a partir da redemocratização

Após longos anos de resistência, em 1985 a sociedade civil brasileira recupera os direitos civis e políticos e a ditatura civil-militar chega ao fim. No entanto, ela deixara sua marca no ensino superior: "a universidade brasileira absorve e exprime as idéias e práticas neoliberais, hoje dominantes" (CHAUÍ, 2001, p. 35).

Na última década do século XX, acentuou-se a **mercadorização da universidade**, inicialmente com a expansão e a consolidação do mercado nacional universitário e posteriormente com o mercado transnacional da educação superior, transformados em solução global dos problemas da educação pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio. Trata-se da globalização neoliberal da universidade (SANTOS, 2010).

> A universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição. Isso significa que nos equivocamos quando reduzimos a articulação universidade-empresa ao pólo do financiamento de pesquisas e do fornecimento de mão-de-obra, pois a universidade encontra-se internamente organizada conforme o modelo da grande empresa capitalista (CHAUÍ, 2001, p. 56).

O ensino superior no país – outrora influenciado por seus colonizadores – é agora orientado pelos países detentores do controle econômico. Chauí (2001, p. 40) avalia isso como um "reforço da submissão aos padrões neoliberais que subordinam os conhecimentos à lógica do mercado".

Por outro lado, as normativas mais recentes exprimem uma perspectiva que suplanta o caráter imediato e tecnicista, conforme depreendemos das **finalidades da educação superior**, inscritas na LDBEN:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

> II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Para Carbonari (2013, p. 66, grifo do autor) “o que está em questão nesta crise é exatamente o sentido de fazer educação superior. [...] O simples fato de reconhecer esta como uma questão já situa escolhas, indicando para uma perspectiva de enfrentamento da tendência ‘natural’, que é a de simples conformação ao *status quo*”.

Concordamos com Viola (2013, p. 33) que “as universidades precisam aprofundar suas relações com a sociedade como um todo, superando o período em que esteve [sic] a serviço do Estado e das elites” e acreditamos que a EDH pode contribuir na ressignificação da educação superior, ao exceder a preparação para o mercado e formar sujeitos de direitos, ponderações estas que aprofundamos no segundo capítulo deste trabalho.

Sem embargo, ao historiar a educação profissional e tecnológica e a educação superior no país, denotamos que as categorias **Estado** e **Trabalho** estão imbricadas ao conceito de Educação e que este é por elas influenciado. Nessa esteira, debateremos na sequencia tal relação.

1.3 A RELAÇÃO DAS CATEGORIAS **ESTADO** E **TRABALHO** COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Estado e **Trabalho** são categorias fundamentais no pensamento marxista. Nele, o **Estado** é concebido como instrumento da classe dominante, que, ao influenciar as instituições que medeia, busca a consecução de seus interesses e objetivos.

> Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política (MARX; ENGELS, 1987, p. 98).

Assim, embora formalmente o Estado preveja a igualdade, objetivamente impede que ela ocorra, uma vez que as condições materiais para sua reivindicação estão atreladas a mecanismos de caráter excludente. Ao aprofundar o conceito, vislumbramos que "o Estado capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores" (LESSA; TONET, 2011, p. 85).

Observamos que também os projetos educacionais são atravessados por essa perspectiva, nas diversas formas e níveis de ensino, tornando-se ainda mais acentuada no Estado neoliberal.

> Com a reforma do ensino, a educação é encarada como adestramento de mão-de-obra para o mercado. Concebida como capital, é um investimento e, portanto, deve gerar lucro social. Donde a ênfase nos cursos profissionalizantes do ensino médio e nas licenciaturas curtas ou longas em ciências, estudos sociais e comunicação-expressão, no caso das universidades (CHAUÍ, 2001, p. 52).

Já o **Trabalho**, na tradição marxista, funda o ser humano. Para Lessa e Tonet (2011, p. 24), "o objeto construído pelo trabalho do indivíduo possui, portanto, sempre segundo Marx, uma ineliminável dimensão social: ele tem por base a história passada; faz parte da vida da sociedade; faz parte da história dos homens de um modo geral".

Na sociedade capitalista, entretanto, o trabalho alcança a dimensão de trabalho alienado, deixando de ser a satisfação de uma necessidade e passando a ser o meio para a satisfação.

> Com isto o trabalho deixa de ser expressão vital do desenvolvimento das novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento de todo o gênero humano e se

> converte em uma atividade cuja função social predominante é produzir a propriedade privada. [...] Como o que ele produz não é o que ele necessita, não pode se desenvolver plenamente como pessoa humana, já que suas necessidades jamais podem comparecer em sua atividade produtiva (LESSA; TONET, 2011, p. 93).

Vasconcelos e Lima Filho (2009, p. 30) assinalam que "é o trabalho inserido num determinado contexto econômico de produção que constitui a infra-estrutura (base econômica) sobre a qual se assenta uma determinada superestrutura (relações sociais, políticas, culturais, ideológicas)".

Para Carbonari (2013, p. 63-64) "[...] o dilema societário está entre manterem-se as sociedades democráticas e vocacionadas ao desenvolvimento humano ou sociedades orientadas para o lucro pelos mercados e, consequentemente, fortemente individualistas e marcadamente consumistas". Dado esse fenômeno bilateral, cumpre igualmente às instituições de ensino definir se implementam um projeto de educação que visa apenas ao desenvolvimento econômico ou também ao desenvolvimento humano.

Atualmente, a noção de Trabalho que orienta o sistema educacional reflete, via de regra, a hegemonia capitalista. Chauí (2001, p. 55) argumenta que

> Negar que a universidade adestre mão-de-obra é não perceber o significado preciso desse adestramento: a difusão e a expansão do ensino médio, encarregado inicialmente dessa tarefa, por ter sido acompanhada da ampliação do ensino superior, devida [sic] a razões políticas, muito mais do que econômicas, levou a transferir para a universidade uma parcela de atribuições do ciclo médio profissionalizante, pois os empregados [sic] passam a fazer exigências maiores aos candidatos a empregos, não em decorrência de uma necessidade real de instrução avançada, mas simplesmente em virtude da disponibilidade de diplomados. Assim, por bem ou por mal, a universidade está encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completado e especializado pelas empresas (*ibidem*).

Nesse ínterim, compreendemos que a educação, seja ela profissional ou tecnológica, seja ela superior, deve cumprir um papel diferente daquele que ora desempenha: há de ser politécnica e caminhar "na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral" (SAVIANI, 1989, p. 17).

> Se [...] os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

A educação que pode preparar para emancipação e tornar-se caminho para construção de uma nova sociedade, em nossa compreensão, é a educação em direitos humanos. Quando

entendemos que a humanização é um processo, envolvendo diferentes dimensões e momentos, torna-se possível admitir a educação em direitos humanos mesmo em contextos desumanizadores – como os do mundo do trabalho no capitalismo – não para atenuá-los, apenas, mas, em última instância, para modificá-los em suas bases (contrárias à humanização).

Por tais motivos, elegemos como objetivo principal deste estudo investigar a formação nos cursos de Agronomia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco (UTFPR-PB) e os saberes discentes sobre direitos humanos, avaliando em que medida a universidade contribuiu na transversalização do conhecimento.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO

No presente capítulo discutimos a Educação Superior na perspectiva da Educação em Direitos Humanos e exploramos os institutos jurídicos nacionais e internacionais que orientam a Educação em Direitos Humanos na Educação Superior.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No capítulo anterior divisamos que "a universidade não é uma instituição dissociada da sociedade que a produz" (VIOLA, 2013, p. 28). Por consequência, aferimos que na sociedade neoliberal o projeto hegemônico de educação privilegia o produtivismo desenvolvimentista – atendendo ao jogo estratégico do mercado –, sem contribuir para a construção de uma sociedade equânime.

Não obstante, através de concepções pedagógicas contra-hegemônicas, se demonstra que a eficácia desse modelo educacional se presta, majoritariamente, à manutenção da ordem burguesa e se assevera que para superação dos mecanismos de exclusão e formação de sujeitos de direitos é essencial uma profunda reforma no ensino superior mundial: "não que ela [a educação], sozinha, tenha a força de transformar a sociedade excludente; mas que, por ela, passam a mudança e a construção de uma sociedade nova" (MATOS, 2013, p. 117).

Para Carbonari (2013), a reflexão deve pautar-se nas seguintes questões:

> cabe à educação superior fazer formação de cidadã(os) ou cabe-lhe apenas preparar (treinar, capacitar) mão de obra? Para isso, se ocupará do conhecimento de base ou se aterá ao conhecimento aplicado? Preocupar-se-á com processos mais do que com resultados, ou o inverso? Concentrará na altíssima especialização ou se abrirá para certo generalismo? Manterá abordagens eminentemente disciplinares e fragmentadas ou ampliará as perspectivas interdisciplinares e integradoras? Escolherá entre a excelência elitista ou a mediocridade inclusiva? Adotará metodologias dialógicas e críticas ou se contentará com transmissão e repetição? (*ibidem*, p. 66).

Tal conjuntura demandou da **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (UNESCO)[13] a realização da **Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**[14]. Nela foram debatidas as missões e as funções do ensino superior, a formação de uma nova visão da educação superior e um programa que levasse da visão à ação, redigindo-se, ao final, a **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**.

No artigo 1º da referida Declaração são aduzidas as missões e funções da educação superior: a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da vida humana; b) promover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa, oferecendo assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico; d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas; e f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria em todos os níveis (UNESCO, 1998).

Entrevemos, dessa maneira, que a Declaração diligencia pelo resgate da educação superior voltada à formação holística (intelectual, ética e operativa), organizada por meio de "processos integrais e integrados onde a formação humana não se dissocia da experiência universitária e do mundo da vida" (MATOS, 2014, p. 126). O documento evidencia, ainda, a necessidade de transposição do ensino instrumental, dedicado apenas às aplicações profissionais:

> As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na

[13] Criada em Londres, em 16 de novembro de 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma entidade internacional que busca a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por meio da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da informação.

[14] A Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI ocorreu em Paris, na data de 09 de outubro de 1998.

> sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça (UNESCO, 1998, p. 05).

Conforme Carbonari (2013, p. 69-70), "a escolha que orienta o sentido da educação superior a transcende por se situar na escolha do tipo de sociedade que se quer e, em consequência, de se saber em que a educação superior vai contribuir com ela". Portanto, uma das funções primordiais da educação superior é fomentar mudanças e efetivamente contribuir para que elas ocorram de modo que transforme a sociedade ao tempo em que é por ela igualmente transformada.

Outrossim, quando a educação superior é compreendida como formação integral do sujeito de direito divisamos seu contíguo diálogo com a educação em direitos humanos, haja vista que ambas encontram-se focalizadas na educação para a transformação social. Logo, a educação superior tem como desafio a formação de cidadãos(ãs) que atuarão profissionalmente nos mais diversos ramos de atividades profissionais e a educação em direitos humanos permite que tal formação se dê integralmente, envolvendo a formação técnica, porém sempre conjugada com reflexões acerca das implicações que as ações e as omissões do sujeito produzem em seu meio social, cultural, ambiental, econômico e político.

2.2 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, a educação em direitos humanos – compreendida como a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de intervir e protagonizar a realidade social – é contígua à redemocratização do país e aos debates sobre educação que a sucederam. Para Viola (2013) a nova ordem democrática demandou a implementação dos convênios internacionais assinados pelo país.

Para Rondino e outros (2014), institutos jurídicos – nacionais e internacionais – e políticas públicas são fundamentais na construção da EDH, posto que

> la educación em derechos humanos no puede depender de la buena voluntad de "autoridades que simpatizan com la idea", tampoco del trabajo artesanal de docentes em espacios individuales: la educacion em y para los derechos humanos es uma obligación de los Estados asumida frente a la comunidade internacional para garantir los derechos y libertades fundamentales de mujeres e hombres, y em consecuencia tiene que formar parte del diseño central de la política educativa de nuestros países,

> convierti**é**ndose logicamente en el objetivo prioritário de los proyectos educativos institucionales, la gestión, le recepción curricular y la prática áulica (*ibidem*, p. 12)[15].

No que concerne à educação superior, a **Recomendación sobre la educación para la cooperación, la paz y la comprensión internacional, y la educación relativa a los derechos humanos e las libertades fundamentales**[16] foi o primeiro instituto do sistema universal a abordá-la:

> Los estudios superiores deberían comprender, para todos los estudiantes, una formación cívica y el aprendizaje de actividades que les den un conocimiento más neto de los problemas principales que habrán de contribuir a resolver, les faciliten posibilidades de acción directa y continua para la solución de esos problemas y agudicen su sentido de la cooperación internacional (UNESCO, 1974)[17].

Salientamos que se dá especial destaque à educação superior porque ela se ocupa da produção e disseminação de novos conhecimentos e tem por dever social que o conhecimento produzido forneça proposições e contribua para o desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico (MATOS, 2014).

Em âmbito nacional, três são os principais documentos vigentes responsáveis pela implementação da EDH: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), o Programa Nacional de Direitos Humanos (2009) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), perscrutados nos subitens a seguir.

2.2.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O PNEDH apresenta princípios e orientações para formação autônoma. No eixo Educação Superior explicita (BRASIL, 2013, p. 29): "[...] as universidades brasileiras,

[15] A educação em direitos humanos não pode depender da boa vontade de "autoridades que simpatizam com a ideia"; tampouco, do trabalho pessoal de docentes em espaços individuais. A educação em e para os direitos humanos é uma obrigação dos Estados, assumida frente à comunidade internacional para garantir os direitos e liberdades fundamentais de mulheres e homens, e, em consequência, deve fazer parte do desenho central da política educativa de nossos países, convertendo-se, logicamente, no objetivo prioritário dos projetos educativos institucionais, da gestão, do currículo e da prática docente (tradução livre).

[16] O documento intitulado **Recomendación sobre la educación para la cooperación, la paz y la comprensión internacional, y la educación relativa a los derechos humanos e las libertades fundamentales** resulta da 18ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Paris entre 17 de outubro e 23 de novembro de 1974.

[17] Os estudos superiores deveriam compreender, para todos os estudantes, uma formação cívica e a aprendizagem de atividades que lhes deem um conhecimento líquido dos problemas principais que hão de contribuir para resolver, lhes facilitem as possibilidades de ação direta e contínua para a solução desses problemas e lhes aguce o sentido de cooperação internacional (tradução livre).

especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica".

Instituições sociais são entidades que discutem a sua própria existência, a sua função e o seu lugar no interior da luta de classes e, ao perceberem-se inseridas na divisão social e política, buscam a definição de uma universalidade que lhes permita responder às contradições impostas por esta divisão.

Observarmos, no entanto, que o neoliberalismo compeliu a transformação das instituições de educação superior, proeminentemente instituições sociais, em organizações sociais: entidades isoladas e de práticas instrumentais, cujo sucesso e eficácia são medidos em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se realiza mediante competição, considerando inata a sua inserção num dos polos da divisão social.

No eixo Educação Superior são princípios:

> a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
> b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
> c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
> d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
> e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
> f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
> g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;
> h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

Percebemos, portanto, que tais princípios orientam para uma educação que contribui para a formação do sujeito de direitos e para o protagonismo social. Nesse sentido, no capítulo

4 nos alicerçamos na política educacional aqui traçada para avaliar em que me medida a educação superior ofertada no lócus da pesquisa aproxima-se da EDH – orientada por este instituto, de modo particular, e pelas demais normativas nacionais de EDH, de modo geral.

2.2.2 Programa Nacional de Direitos Humanos

O PNDH-3, no eixo V, Educação e Cultura em Direitos Humanos, vaticina:

> No ensino superior, as metas previstas visam a incluir os Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de extensão (BRASIL, 2009).

Denotamos, no texto acima, um tratamento mais minucioso da EDH, em relação aos PNDHs 1 e 2, com um subtítulo específico para tratar do tema no qual se elencam as modalidades de implementação – disciplinar, transversal ou mista –, bem como indicações de inserção dentro de cada modalidade – disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração ou projetos de curso e programas de extensão.

Nesse sentido, o PNDH-3, por ser um programa geral de direitos humanos, e não específico de educação em direitos humanos, é mais breve do que os demais institutos no tocante ao assunto, porém o tema figurar albergado em seu texto é fundamental para a consecução da EDH, dado revestir-se de caráter de política pública nacional. Ademais, também ele será utilizado em nossa análise específica do capítulo 4, em que perscrutamos os documentos institucionais verificando a presença ou ausência dos elementos aqui apresentados.

2.2.3 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

As concepções aduzidas nas DNEDH visam uma educação que favoreça o entendimento crítico e o empoderamento, com alicerce nos princípios da dignidade da pessoa humana; da igualdade de direitos; do reconhecimento e valorização das diferenças e das

diversidades; da laicidade do Estado; da democracia na educação; da transversalidade, vivência e globalidade e da sustentabilidade socioambiental. Apresentam, assim, parâmetros para a construção da EDH, permitindo que cada instituição os adeque a sua realidade.

No que concerne à educação superior, colacionam que "as IES são responsáveis pela formação de profissionais com um mínimo de sensibilidade para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos" (BRASIL, 2013, p. 48). No artigo 6º, apontam como mister a observância da EDH na elaboração dos documentos institucionais, dado que tal orientação influencia em sua aplicabilidade cotidiana:

> Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2013, p. 74).

Na sequência, apresentam as formas pelas quais a EDH pode ser desenvolvida:

> Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:
> I – pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
> II – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
> III – de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.
> Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, 2013, p. 74).

A modalidade transversal é identificada em instituições nas quais é manifesto o envolvimento dos projetos pedagógicos com causas que empoderem sujeitos (dentro e fora do ambiente de formação escolar), sob a ótica de princípios comuns aos interesses dos direitos humanos. É o caso de unidades de ensino que mudam suas práticas e adotam diversas estratégias para reduzir as condições propícias à violência através da valorização de seus atores, de iniciativas que melhoram o clima relacional e implementam novas relações entre as pessoas que fazem aquela comunidade (ABRAMOVAY, 2003).

Já a modalidade disciplinar (termo aqui utilizado numa perspectiva extensiva e que abrange a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade) se perfaz através da inclusão no currículo de disciplinas específicas de direitos humanos, por meio da abordagem do tema em disciplinas já existentes, no diálogo

entre as diversas disciplinas e na aproximação do conteúdo técnico a reflexões sobre a sua repercussão na sociedade.

Destarte, a modalidade combinada (ou mista) pressupõe uma conjugação entre elementos intrínsecos às duas anteriores. Esta modalidade engloba, ainda, a organização de seminários, encontros, palestras e debates, bem como a criação e o fortalecimento de núcleos de discussão e difusão acerca dos direitos humanos nos ambientes escolares e acadêmicos, em interação com a comunidade externa. Queiroz e Keller (2011, p. 183) advogam que a formação humana "envolve não só a ação dos profissionais das ciências humanas. A intervenção destes profissionais tornar-se-á eficaz à medida que todo processo institucional voltar-se para o crescimento da consciência humana".

Ora, cabe lembrar que tais modalidades são intimamente associáveis e se remetem mutuamente. Onde há cursos nos quais disciplinas especificamente dedicadas ao estudo dos direitos humanos constem de seus currículos, é natural que mais e mais eventos – seminários, palestras, debates – ocorram, engajando-se discentes e docentes nas temáticas dos direitos humanos e de sua educação, através de pesquisa e extensão sobre esses fenômenos, de modo a sobrevir a passagem da modalidade disciplinar à mista.

> Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública (BRASIL, 2013, p. 74).

No Brasil, são referências na interlocução das modalidades aqui apresentadas os Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília e das Universidades Federais de Goiás, Paraíba e Pernambuco. Para ilustrar, cita-se o exemplo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo Mestrado em Direitos Humanos nasceu de um processo pioneiro de formação em nível de Especialização, promovido pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, destinado a profissionais de diferentes áreas: docentes, agentes de segurança pública e gestores escolares (ZENAIDE et al., 2006).

Atualmente, o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPB dedica uma de suas três linhas de pesquisa à investigação sobre a educação em direitos humanos, contando com dissertações acerca de processos que evocam as três modalidades aqui indicadas (LIMA, 2014; SARMENTO, 2014; ROCHA, 2015), as quais, à guisa de ilustração, examinamos brevemente nos próximos parágrafos.

Na pesquisa intitulada “Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB”, Lima (2014) apresenta o processo de implantação da modalidade de ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação da instituição. Para tanto, descreve os desdobramentos da execução dessa política e analisa a intersecção entre as políticas de ações afirmativas na UFPB e os documentos normativos que tratam das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Por fim, traça um paralelo com as propostas pedagógicas dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Pedagogia. Por meio desse estudo, denota-se que, embora seja cogente avançar nas práticas pedagógicas da instituição (garantindo, além do ingresso, a consecução do curso por cotistas na universidade), a inserção da política de ações afirmativas, por si só, caracteriza a educação em direitos humanos em sua modalidade transversal.

Em “Análise do curso preparatório para agentes de segurança penitenciária femininas e sua relação com a formação em direitos humanos”, Sarmento (2014) analisa o curso preparatório para agente penitenciária feminina, realizado na Paraíba entre 2008 e 2013, e sua relação com a educação em direitos humanos. A discussão revela que o curso informou mais do que formou as agentes acerca de suas funções na prisão e não teve como objetivo maior preparar tais profissionais considerando os princípios de direitos humanos. Da pesquisa, observa-se a modalidade disciplinar da educação em direitos humanos no curso, mas em nível insuficiente, pois apenas quatro das 100 horas-aulas do curso foram dedicadas de modo explícito à educação em direitos humanos.

No trabalho “Educação em direitos humanos: memórias de uma experiência educacional vivenciada na escola municipal Dr. Antônio Pereira de Almeida – Santa Rita/PB (2005-2010)”, Rocha (2015) reconstruiu memórias da experiência educacional vivenciada naquela unidade de ensino, na perspectiva de reconhecê-la/identificá-la como uma experiência de educação em direitos humanos, contribuindo para a compreensão sobre o tema e auxiliando no processo de efetivação da EDH. Averiguou-se que a experiência educacional desenvolvida foi um indicativo de que a EDH é uma prática real, possível e necessária. Este estudo ilustra a modalidade combinada (ou mista) da educação em direitos humanos, presente tanto nos documentos institucionais, quanto nas capacitações docentes e projetos desenvolvidos em sala de aula.

Outrossim, este estudo também se encaixa nessa linha de investigação, haja vista que perscruta os conhecimentos dos discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR-PB, verificando em que medida a Universidade contribuiu para a sua aquisição, conforme averiguado detalhadamente no quarto capítulo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo explicitamos as escolhas metodológicas que alicerçam a investigação. Apontamos o método adotado como base lógica do exame e o tipo de pesquisa realizada, entendido por nós como intrínseco ao objeto e aos objetivos do estudo. Evidenciamos, por conseguinte, o corpus selecionado e a abordagem utilizada na coleta, pormenorizando os procedimentos e instrumentos de produção, tratamento e análise empregados.

Filosófica e epistemologicamente, fundamentamos este estudo no materialismo histórico dialético, cuja essência está no reconhecimento da ciência "como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais" (SOUSA, 2014, p. 02). Ao nos orientarmos pelo materialismo histórico dialético, reinterpretamos o real por meio de elaborações teóricas. Ou, nas palavras de Marx e Engels (1987),

> [...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (*ibidem*, p. 37).

Articulamos, assim, o estudo da problemática com o exame dos fenômenos que a envolvem, de modo que o "processo de construção vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto" (SOUSA, 2014, p. 02), pois somente ao compreender e explicar uma realidade concreta concebemos alternativas que respondam efetivamente às necessidades.

Como Marx e Engels (1987, p. 37), acreditamos que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" e por tal razão investigamos neste trabalho, à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior, as relações entre a formação profissional, considerada a partir do currículo e das práticas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UFTPR – *Campus* Pato Branco, e os saberes discentes sobre direitos humanos.

Julgamos, portanto, que este é o método adequado para nossa pesquisa porque a visão materialista da história considera-a um processo movido pelas contradições presentes na sociedade, em que o ser humano, consciente deste, num movimento dialético, modifica as

relações sociais, diferenciando-se das diversas **filosofias da história** por não se limitar a **explicá-la**, mas também por intervir nela, tomando consciência de sua tendência inconsciente (COGGIOLA, 1995). Revisitar a história clarifica a luta dos contrários, que é fonte de conhecimento e tem por função social enriquecer a experiência humana.

Nesse sentido, problematizamos o objeto a partir de três categorias do materialismo histórico dialético: **historicidade** – quando, como e por que a educação em direitos humanos emerge como pauta mundial –, **contradição** – a formação proposta pela educação em direitos humanos *versus* a formação resultante da educação tecnicista –, e **totalidade** – direitos humanos *versus* neoliberalismo.

Isto posto, destacamos que a articulação entre educação em direitos humanos e materialismo histórico dialético se perfaz na construção de uma cultura de direitos humanos como estratégia de sistematização do horizonte de humanidade que demandamos.

3.1 OBJETO, OBJETIVOS, SUJEITOS PARTICIPANTES E TIPO DA PESQUISA

Nossa pesquisa teve por objetivo geral investigar, à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior, as relações entre a formação profissional, considerada a partir do currículo e das práticas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco, e os saberes discentes sobre direitos humanos.

Nossos objetivos específicos incluíam: a) analisar a relação entre educação superior, educação profissional e tecnológica e educação em direitos humanos; b) historiar o surgimento e as transformações da UTFPR; c) examinar o estatuto da educação em direitos humanos em documentos institucionais da UTFPR (Projeto Político-Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017, Plano de Gestão Institucional – PGI 2013-2016, Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco e Projetos Pedagógicos dos cursos de Agronomia daquele *campus*); d) caracterizar os saberes discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR sobre direitos humanos, no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas naquele *campus*; e e) cotejar a análise documental e a descrição dos saberes discentes acerca dos direitos humanos com as categorias **historicidade**, **contradição** e **totalidade**.

O objeto e os objetivos do estudo demandaram a construção de uma pesquisa explicativa, na definição de Gil (1994, p. 04), aquela que "[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos", haja vista que aprofundamos o conhecimento da realidade, buscando suas razões e porquês.

Nesse sentido, os cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco foram nosso universo de pesquisa e os(as) discentes dos referidos cursos, nosso corpus. Escolhemos como universo cursos que tratam da questão agrária por compreendermos que a luta pelo acesso à terra e a história social dos direitos humanos estão entrelaçadas. A questão agrária incitou a busca por direitos humanos de primeira geração[18] e é com o posicionamento do direito à terra como eixo central dos direitos humanos que avançamos na efetivação dos direitos humanos de segunda, terceira e quarta geração[19].

Por conseguinte, a amostra foi selecionada dentre discentes dos cursos que compõem nosso universo. Para eleição da amostra, valemo-nos da amostragem por tipicidade, amostragem não probabilística cujo procedimento consiste em distinguir "um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda população" (GIL, 1994, p. 97). À vista disso, veiculamos questionário online a todo universo pesquisado e aferimos as respostas, selecionando para entrevista os estudantes que manifestaram disponibilidade e interesse em dela participar. Acreditamos, assim, que a combinação desses instrumentos de coleta oportunizou uma análise detalhada da significância do fenômeno pesquisado no cotidiano desses sujeitos.

Tanto no processo de produção, quanto no de análise de dados, duas abordagens distintas são factíveis: a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa. Para Lakatos e Marconi (2011, p. 269), "no método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas, enquanto que no qualitativo as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados".

---

[18] O primeiro movimento reivindicatório por direitos civis e políticos da modernidade – a Revolução Francesa (1789-1799) – está inegavelmente ligado ao campo: foi iniciado por uma burguesia rural empobrecida e apoiado por uma legião de camponeses em situação de miserabilidade.

[19] O sistema agrário brasileiro herda distorções do regime sesmarial de distribuição de terras, sendo a principal a formação de latifúndios. A concentração fundiária, por sua vez, gera pobreza, desemprego, exclusão e zela pela manutenção da estrutura oligárquica e colonial. E, desse contexto, advêm os conflitos pela terra que povoam a história do país – Guerra de Canudos (1896-1897), Guerra do Contestado (1912-1916), Guerra do Formoso (1950-1960) entre tantas outras. No Sudoeste do Paraná, nosso lócus de pesquisa, não é diferente: sua história é marcada pela Revolta dos Posseiros (1957). Ora, em uma conjuntura como a apresentada, é patente que o alcance e a garantia de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais dependem da reestruturação fundiária e do cumprimento da função social da terra.

Desse modo, a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego de grandezas mensuráveis, servindo-se de técnicas estatísticas tanto na coleta quanto no tratamento de informações. Em contrapartida, na pesquisa qualitativa, a informação coletada e o tratamento a ela dado não são expressos em números, pois essa forma de investigação explora a complexidade do comportamento humano.

> A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Diante disso, combinamos, em nosso trabalho, as abordagens qualitativa e quantitativa, por compreendermos que tal associação propicia uma visão, ao mesmo tempo, abrangente, em razão dos dados quantitativos, e aprofundada, em virtude dos dados qualitativos. Conforme Minayo (1994, p. 22), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos "se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente". Logo, a distribuição numérica dos elementos nos auxilia na composição da realidade estudada, ao passo que a conexão entre as unidades comparadas possibilita a apreensão de valorosos matizes, aproximando-nos, a partir da aparência, do alcance da essência.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA QUANTIQUALITATIVA

O delineamento da pesquisa é o projeto de confronto entre a visão teórica e os dados do estudo, ou, nos termos de Gil (1994, p. 70), "ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo". Nessa perspectiva, após a revisão bibliográfica, empregamos pesquisa documental e pesquisa de campo na construção do estudo.

Assentamos a revisão de literatura em obras que analisam a relação das categorias **Estado** e **Trabalho** com a educação superior e com a educação profissional e tecnológica, embasando-nos nas teorias propostas por Chauí (2001), Cunha (2007), Engels (1987), Enguita (1989), Grinspun (2001), Lessa (2011), Marx (1987), Mészáros (1981), Frigotto (2010), Lima Filho (2006), Manfredi (2002), Saviani (1994), Silva (2006) e Tonet (2011). Perscrutamos, também, o encadeamento da educação em direitos humanos com a educação superior,

alicerçando-nos nas concepções desenvolvidas por Adorno (1995), Bittar (2007), Carbonari (2013), Dias (2014), Ferreira (2014), Freire (2014), Matos (2013), Orlandi (2007), Sader (2007), Silveira (2014), Tosi (2014), Viola (2013) e Zenaide (2013).

No que concerne à pesquisa documental, esta se tipifica pelo uso de "materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (GIL, 1994, p. 73). Nesse ínterim, em nossa pesquisa documental exploramos a legislação relacionada à educação superior, à educação profissional e tecnológica, à educação em direitos humanos e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Além disso, esquadrinhamos os documentos institucionais atinentes ao universo pesquisado: Projeto Político-Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017, Plano de Gestão Institucional – PGI 2013-2016, Plano de Gestão da UTFPR – *Campus* Pato Branco e Projetos Pedagógicos dos cursos de Agronomia.

Na pesquisa documental, averiguamos a presença dos conceitos **autonomia**, **desenvolvimento socioeconômico**, **empoderamento**, **interdisciplinaridade**, **justiça social** e **transformação societária**, contrastando os dados encontrados nas normativas sobre educação em direitos humanos com aqueles identificados nos documentos institucionais.

Destarte, as pesquisas de campo são caracterizadas como "investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados junto aos sujeitos" (FONSECA, 2002, p. 32). Por consequência, diversas são as espécies de pesquisa de campo e tais modalidades são definidas de acordo com os recursos dos quais se servem os(as) investigadores(as) para a coleta de dados. Em nossa pesquisa de campo, empreendemos um estudo de caso, que, conforme Lakatos e Marconi (2011, p. 276), permite reunir "o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato".

3.2.1 Estudo de caso

Para a materialização do estudo de caso, desenvolvemos duas pesquisas – nomeadas **Estudo 1** e **Estudo 2** –, cada uma delas com instrumento de coleta de dados específico: questionário e entrevista, respectivamente.

O questionário, enquanto instrumento de coleta de dados, é definido por Gil (1994, p. 124) como "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de

questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.".

Por outro lado, o autor assim descreve a entrevista:

> técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (*ibidem*, p. 113).

Para o **Estudo 1**, em razão da especificidade das indagações, sistematizamos dois questionários distintos: um para os(as) estudantes da graduação, intitulado **Bacharelado em Agronomia**, e outro para os(as) discentes da pós-graduação, nominado **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**.

Já para o **Estudo 2**, construímos um roteiro único de entrevista, com idêntica estrutura para ambos os níveis de ensino. Lakatos e Marconi (2011, p. 280) vaticinam: "as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas. O principal interesse do pesquisador é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos". Isto posto, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, uma vez que permitem ampla exploração do tema pesquisado, mediante o uso de um roteiro simples como guia.

3.2.1.1 Questionários

Elaboramos o questionário **Bacharelado em Agronomia**[20] com 22 perguntas e o questionário **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**[21] com 23. Das 22 questões formuladas para os(as) estudantes da graduação, oito foram dissertativas, quatro de múltipla escolha com apenas uma opção de resposta, sete de múltipla escolha com várias opções de respostas e três em escala Likert. Das 23 perguntas elaboradas para os(as) discentes da pós-graduação, oito foram dissertativas, seis de múltipla escolha com apenas uma opção de resposta, seis de múltipla escolha com várias opções de respostas e três em escala Likert.

[20] O referido questionário, em sua integralidade, pode ser encontrado no Apêndice B.
[21] O supramencionado questionário, em sua totalidade, pode ser localizado no Apêndice C.

As perguntas dissertativas ou abertas cumpriram o papel de coleta de dados que não poderiam ser por nós antecipados, devido à gama diversificada de possibilidades, ou cuja elaboração detalhada das respostas nos interessava. Em contrapartida, as questões de múltipla escolha e em escala Likert ou fechadas reuniram dados sobre temas em que as alternativas de resposta eram limitadas ou cuja antecipação não prejudicava as explicações. Ademais, com vistas a dinamizar o processo de interação, em ambos os questionários agrupamos as perguntas em tópicos intitulados **Sobre você**, **Sobre seu curso** e **Sobre suas perspectivas profissionais**.

3.2.1.1.1 Sobre você

O primeiro tópico dos questionários – **Sobre você** – tencionou reunir informações sobre o(a) estudante, seja para contatá-lo(a) posteriormente, seja para traçar o seu perfil em relação ao curso. Este item compunha-se de cinco indagações dissertativas idênticas para ambos os questionários e de uma pergunta adicional de múltipla escolha para o questionário **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**, conforme pormenorizado a seguir:

- De resposta opcional, **Nome completo:** e **Endereço eletrônico:** tiveram por função viabilizar contato posterior com o(a) discente para agendamento de entrevista;
- De resposta obrigatória, **Coeficiente de rendimento escolar:** foi proposta para funcionar como critério de desempate caso o número de respondentes disponíveis para entrevista fosse superior às possibilidades de realização das mesmas;
- De resposta obrigatória, **O que o(a) motivou a ingressar no Curso de Agronomia?** e **Quais os motivos que o(a) levaram a permanecer no Curso de Agronomia?** visaram apreender a relação do(da) estudante com a área de conhecimento;
- De resposta obrigatória, com apenas uma opção de resposta, **Você está vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia em nível de:** permitiu quantificar, por curso, a participação discente da pós-graduação na pesquisa.

3.2.1.1.2 Sobre seu curso

Na segunda seção – **Sobre seu curso** – ambos os questionários continham uma questão de múltipla escolha idêntica, duas perguntas de múltipla escolha similares, porém com respostas diferentes, uma vez que necessária a adaptação aos níveis de ensino, uma indagação de múltipla escolha específica para cada questionário e três questões dissertativas análogas, sistematizadas da seguinte forma:

- De resposta obrigatória, com possibilidade de escolha de mais de uma resposta, **Na sua opinião, o curso lhe forneceu**: evidenciou uma perspectiva geral dos(as) discentes acerca do curso;
- De resposta obrigatória, com apenas uma opção de resposta, **Na sua opinião, o curso propiciou uma formação:** visou à avaliação do preparo que o curso forneceu aos(às) estudantes;
- De resposta obrigatória, com possibilidade de escolha de mais de uma resposta, **Das disciplinas abaixo, quais você considera mais importantes para a sua formação?** sopesou aquilo que os(as) discentes consideram prioritário em sua formação acadêmica e profissional;
- De resposta obrigatória, com possibilidade de escolha de mais de uma resposta, **De qual(is) programa(s) você participou durante o curso:**[22] auxiliou na mensuração do número de participantes da pesquisa em relação à realização de atividades extracurriculares pelos(as) mesmos(as);
- De resposta obrigatória, com apenas uma opção de resposta, **Você é integrante de Grupo de Pesquisa?**[23] traçou o perfil dos(as) respondentes em comparação à sua atuação em Grupo de Pesquisa.
- De resposta obrigatória, **Quais professores(as) mais marcaram a sua formação? Por quê?** se propôs a servir de referência para procura dos(as) docentes frequentemente indicados, para entrevista, em caso de insuficiência dos dados coletados inicialmente.

[22] Indagação exclusiva do questionário **Bacharelado em Agronomia**.
[23] Pergunta inerente ao questionário **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**.

- De resposta obrigatória, **O que você considera como pontos positivos no curso?** e **O que você aponta como deficit no curso?** aduziram ponderações dos(as) discentes acerca do curso.

3.2.1.1.3 Sobre suas perspectivas profissionais

A terceira subdivisão – **Sobre suas perspectivas profissionais** – possui cinco indagações de múltipla escolha idênticas em ambos os questionários, três questões em escala Likert similares e duas questões de múltipla escolha diferentes para cada um deles, assim dispostas:

- De resposta obrigatória, com possibilidade de escolha de mais de uma resposta, **Quais são suas perspectivas profissionais após a conclusão do curso?** mapeou as áreas de maior interesse de atuação dos(as) discentes;
- De resposta obrigatória, com opção de resposta em nível de escalonamento, **Para você é mais importante:** aferiu como se posicionam os(as) estudantes sobre satisfação pessoal e profissional;
- De resposta obrigatória, com apenas uma opção de resposta, **Analise a situação hipotética: "você foi contratado(a) por uma empresa/cooperativa e é o(a) responsável pela elaboração de projetos que pleiteiam financiamento. Percebe que em algumas propriedades não há conservação apropriada de solo e água e que em tais condições não há possibilidade de aprovação. Considerando que seu emprego é posto em risco pela não aprovação dos mesmos", você:**[24] e **Analise a situação hipotética: "você trabalha com melhoramento genético de sementes e percebe que o impacto na sociedade, do organismo geneticamente modificado que está pesquisando, é controverso, pois ao mesmo tempo em que o aumento de produtividade é garantido, a ausência de impactos na saúde não é comprovada. O que você faria?**[25] contrabalançaram a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico da população em relação ao desenvolvimento profissional do(a) respondente em situações de confronto entre ambos;

[24] Indagação exclusiva do questionário **Bacharelado em Agronomia**.
[25] Pergunta inerente ao questionário **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**.

- De resposta obrigatória, com apenas uma opção de resposta, **Na sua opinião, o(a) Engenheiro(a) Agrônomo(a) desenvolve um trabalho mais relevante quando atua junto à/ao:**[26] e **Na sua opinião, o(a) Mestre(a)/Doutor(a) em Agronomia desenvolve um trabalho mais relevante quando atua junto à/ao:**[27] perscrutaram as concepções de atuação *versus* desenvolvimento;
- De resposta obrigatória, com possibilidade de escolha de mais de uma resposta, **Na sua opinião, a função social da propriedade rural é alcançada quando:** apreendeu a compreensão dos(as) discentes sobre função social da terra;
- De resposta obrigatória, com opção de resposta em nível de escalonamento, **Considerando a sua resposta anterior, você acredita que:** verificou o grau de cumprimento da função social da propriedade rural que os(as) respondentes percebem cotidianamente;
- De resposta obrigatória, com possibilidade de escolha de mais de uma resposta, **Na sua opinião, qual(is) imóvel(is) abaixo listado(s) cumpre(m) a sua função social?** averiguou a qual tipo de imóvel rural os(as) estudantes atribuem maior expectativa de cumprimento da função social;
- De resposta obrigatória, com possibilidade de escolha de mais de uma resposta, **Na sua opinião, são objetivos da Reforma Agrária:** avaliou o entendimento sobre Reforma Agrária;
- De resposta obrigatória, com opção de resposta em nível de escalonamento, **Considerando a resposta anterior, você é:** mensurou o posicionamento dos(as) discentes sobre a realização da Reforma Agrária;
- De resposta obrigatória, com apenas uma opção de resposta, **Você tem interesse/disponibilidade para participar de uma entrevista que visa complementar os dados desse questionário?** auxiliou na seleção dos(as) estudantes para as entrevistas.

[26] Indagação exclusiva do questionário **Bacharelado em Agronomia**.
[27] Pergunta inerente ao questionário **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**.

3.2.1.1.4 Do pré-teste e da aplicação dos questionários

Após a elaboração dos questionários, em 09 de junho de 2015 enviamo-los para uma discente da Graduação em Agronomia, para uma discente da Pós-Graduação em Agronomia e para um docente dos Cursos selecionados com o intento de testar a ferramenta antes da coleta de dados, criando um momento de revisão e aprofundamento da investigação. A aplicação-teste acarretou sugestões e propiciou discussões sobre o instrumento e, a partir destas, realizamos diversos ajustes, buscando melhorar a dialogicidade do questionário.

Na sequência, definimos pela veiculação eletrônica do questionário aos(às) estudantes, considerando a ampla difusão e a facilidade de aplicação proporcionadas por tal meio. Reunimo-nos, assim, com a coordenadora do Curso de Graduação e com o coordenador do Programa de Pós-Graduação, nos dias 02 e 03 de julho de 2015 (respectivamente), para apresentarmos o projeto de pesquisa e solicitarmos colaboração na divulgação do questionário. Acordamos, então, o encaminhamento dos questionários através do e-mail institucional das coordenações, em meados de agosto, dada a previsão de férias do Calendário Acadêmico da instituição.

Por consequência, a coordenação do Bacharelado em Agronomia enviou o questionário aos estudantes no dia 14 de agosto de 2015 e a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Agronomia o encaminhou no dia 17 de agosto de 2015. Os e-mails de apresentação dos questionários continham, em seu corpo, texto por nós escrito, em primeira pessoa do singular[28].

Dessa forma, os questionários, elaborados na plataforma Google Forms[29], ficaram ativos para o recebimento de respostas por 15 dias, a saber: de 14 a 29 de agosto para estudantes da graduação e de 17 de agosto a 01 de setembro para discentes da pós-graduação.

[28] Os textos integrais das correspondências eletrônicas enviadas podem ser encontrados no Apêndice A.

[29] **Bacharelado em Agonomia**
https://docs.google.com/forms/d/1M21uSU48WSVcqRHiw1RQHYKd614Fdv1DqE9F-s3V5DQ/viewform
Programa de Pós-Graduação em Agronomia
https://docs.google.com/forms/d/1oSjiHZ6nRImA6MPsfNdLXKhK5u4fiRGZ3_G6-YJ0e1U/viewform

3.2.1.2 Entrevistas

Para a entrevista semiestruturada desenvolvemos um roteiro contendo seis perguntas: duas delas remetiam ao conteúdo do questionário e quatro inseriam explicitamente a temática **Direitos Humanos**. Preparamos, também, uma atividade que consistia na montagem de um diagrama, a partir de oito palavras por nós fornecidas, e posterior exposição do(a) entrevistado(a) sobre o modo de organização da figura e o raciocínio utilizado naquela elaboração.

As indagações que nortearam a entrevista foram:

- **Como foi para você responder o questionário?** com objetivo de compreender como os(as) discentes se sentiram ao responder ao questionário e se esta ferramenta havia sido dialógica;
- **Como foi para você cursar as disciplinas que você considerou como mais importantes para sua formação?** com escopo de resgatar um assunto tratado no questionário para aproximar pesquisadora e entrevistados(as), proporcionando também um panorama geral sobre os fatores que os(as) levaram a apontar aquelas disciplinas como as de maior relevância para a formação;
- **O que você pensa sobre Direitos Humanos?** com intuito de apreender a concepção dos(as) estudantes sobre direitos humanos;
- **Como você se sente em relação a essa temática?** com vistas à averiguar o posicionamento discente acerca dos direitos humanos;
- **Como você aprendeu/aprende o que sabe sobre Direitos Humanos?** com o propósito de buscar as fontes de informação dos(as) entrevistados(as) sobre direitos humanos;
- **Como a Universidade serviu/serve de contexto para aprendizagem dos Direitos Humanos?** (para o caso de indicação de relação entre formação universitária e aprendizagem sobre direitos humanos) com o fito de avaliar a contribuição da universidade para a educação em direitos humanos;
- **Você, em sua resposta anterior, não mencionou aprendizagens feitas no contexto da Universidade: o que você tem a dizer sobre isso?** (para o caso de não haver indicação de relação entre universidade e direitos humanos) com o desígnio de

verificar as ponderações dos(as) entrevistados(as) sobre a ausência da educação em direitos humanos na universidade.

Por conseguinte, exibimos os oito termos selecionados para a dinâmica – a seguir relacionados – e explicitamos a proposta da atividade: disposição das palavras, em agrupamentos, a partir da percepção de proximidade e de distanciamento que os(as) discentes vislumbrassem entre elas. Ressaltamos, em todas as entrevistas, que o número de agrupamentos não era limitado e que poderiam conter de uma a todas as palavras exibidas, ficando quaisquer decisões sobre a organização do diagrama totalmente a critério do(a) estudante.

O arranjo abaixo obedece ao critério da ordem alfabética, no sentido descendente e da esquerda para a direita, no entanto, aos(às) entrevistados(as) a disposição por nós apresentada foi aleatória, sem regra de ordenação ou de classificação.



Os vocábulos **Agronomia** e **Profissão** aferiram o posicionamento atribuído à área de formação e ao campo de atuação. **Direitos Humanos** perscrutou a correlação do tema com a formação profissional que recebiam, de modo específico, e, de modo geral, com outros processos de aprendizagem (não formais e/ou formais anteriores à educação superior). **Educação** averiguou a vinculação conferida a esse conceito perante os demais termos. **Graduação** e **Pós-Graduação** indicaram como os(as) discentes situam os cursos na conjuntura analisada. **Reforma Agrária** demonstrou em qual esfera de discussão esse instituto é inserido. E, **UTFPR** traduziu o papel que a universidade ocupa nessa contextualização.

3.2.1.2.1 Do pré-teste e da realização das entrevistas

Testamos o instrumento e desenvolvemos habilidades para entrevista em 18 de novembro de 2015, junto a quatro discentes do Curso de Agronomia da Universidade Federal da Paraíba – *Campus* Areia, e foi através da aplicação-teste que verificamos a necessidade de inclusão da atividade para conduzir a investigação em direção aos nossos objetivos.

Para tanto, elegemos os oito verbetes anteriormente mencionados, que nos permitiram avaliar a relação feita pelos(as) estudantes entre Educação e Direitos Humanos. O termo **Agronomia** foi escolhido porque contempla os cursos selecionados para investigação, em área primordial para o alcance da **justiça social**; **Direitos Humanos** em virtude de seu potencial crítico e mediatário na construção de uma **nova sociedade**; **Educação** por conta da titularidade que assume como meio de **empoderamento**; **Graduação** e **Pós-Graduação** porque são os níveis de ensino a que estão vinculados os sujeitos da pesquisa; **Profissão** posto que averiguamos o projeto de formação profissional efetivado no lócus de estudo; **Reforma Agrária** em função do histórico e central papel que a questão fundiária ocupa na perpetuação das **desigualdades sociais** no país; e **UTFPR** por ser a instituição à qual pertencem os cursos e os(as) discentes pesquisados(as).

A partir de então, selecionamos os(as) discentes e agendamos as entrevistas via correspondência eletrônica, utilizando-nos das informações levantadas nos questionários. Realizamos essa etapa da pesquisa no período entre 25 de novembro e 02 de dezembro de 2015, nas dependências da UTFPR – *Campus* Pato Branco. Antecipadamente reservamos os ambientes e os organizamos de modo a "proporcionar uma atmosfera que se mostre mais propícia à comunicação" (BENJAMIN, 2004, p. 20), dispondo duas mesas e duas cadeiras num ângulo de noventa graus, facilitando a interação e evitando embaraço, dada a possibilidade do(a) entrevistado(a) olhar tanto para frente, quanto para nós, durante a construção de suas respostas.

Em todas as entrevistas inicialmente nos apresentamos, indicamos informações sucintas sobre a pesquisa, asseguramos o anonimato do(a) participante, demandamos a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[30] e solicitamos autorização para gravar as entrevistas em equipamento de áudio e fotografar o resultado da atividade, permitindo, dessa maneira, posterior transcrição dos diálogos e reprodução dos diagramas.

[30] O texto integral do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pode ser encontrado no Apêndice E.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise de dados diligencia pela compreensão das informações produzidas, pela localização da resposta ao problema formulado e pela ampliação do conhecimento acerca do tema. Com tal intento, preliminarmente ordenamos os dados, tabulando os questionários, transcrevendo as entrevistas e reproduzindo os diagramas. Na sequência, classificamo-los, observando as ideias centrais que transmitiam os elementos-chave para constituição de categorias.

Para interpretação dos dados coletados no **Estudo 1**, utilizamo-nos da análise descritiva, ou seja, servimo-nos de "um conjunto de técnicas analíticas para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos" (MORAIS, s.d., p. 08). Portanto, através desse procedimento, quantificamos e qualificamos os dados, partindo do conceito-chave de cada questão, apontado nos itens 3.2.1.1.1, 3.2.1.1.2 e 3.2.1.1.3.

Já para análise dos dados produzidos no **Estudo 2**, valemo-nos do uso de categorias. Segundo Gomes (1994, p. 70), "as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger isso tudo". Destarte, constituímos como categorias específicas os grupos pré-existentes e fundantes deste trabalho – **Agronomia**, **Educação**, **Direitos Humanos**, **Reforma Agrária** e **UTFPR**, conforme indicado no tópico 3.2.1.2.1.

Em síntese, a interpretação dos dados do presente estudo foi construída por meio da articulação daqueles extraídos da análise documental com aqueles obtidos nos **Estudos 1** e **2**, em cotejo com as categorias gerais do materialismo histórico dialético, **historicidade**, **contradição** e **totalidade**, definidas como diretivas da investigação. Assim, no capítulo seguinte descortinamos a contextualização do lócus de pesquisa, a apresentação e a discussão dos dados, partindo da aparência na busca pela essência do objeto.

4 FORMAÇÃO EM AGRONOMIA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – *CAMPUS* PATO BRANCO E SABERES DISCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

No presente capítulo examinamos a trajetória da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do *Campus* Pato Branco e dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia daquele *campus*. A seguir, perscrutamos o estatuto da educação em direitos humanos no Projeto Político-Pedagógico Institucional, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017, no Plano de Gestão Institucional – PGI 2013-2016, no Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Agronomia do referido *campus*. Por fim, caracterizamos os saberes discentes sobre direitos humanos no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco e cotejamos a formação profissional – tal como caracterizada pela análise documental, de um lado, e, de outro, pela práxis dos cursos *sub examine* – à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior.

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO: DE ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

No dia 16 de janeiro de 1910 foi inaugurada, em Curitiba, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná. Seu programa de ensino contemplava atividades em período integral: instrução primária pela manhã e oficinas profissionais à tarde. Com aulas ministradas de segunda a sábado, das 09h às 16h, ofertou inicialmente cursos de alfaiataria, marcenaria e sapataria, contando com 45 estudantes matriculados. Antes do final do primeiro ano, porém, dois novos cursos foram organizados – serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro – e o número de estudantes aumentou para 219 (LEITE, 2010).

Os cursos possuíam previsão de quatro anos de duração, mas constantemente eram abandonados antes da sua conclusão. Duas razões aparecem, centralmente, como causas da evasão: a) o ingresso prematuro no mercado de trabalho, que, embora ofertasse módicos salários, ainda propiciava percepção de valor superior ao do repasse mensal feito aos estudantes pela escola, em decorrência da mercantilização dos artigos produzidos nas

oficinas; e b) o uso de violência física como método disciplinador, que, embora proibido no regulamento da escola, era prática corriqueira na instituição. Nos anos seguintes, observamos o crescimento do ingresso de novos estudantes, mas também a persistência da queda na frequência dos educandos.

Conforme apontamos no primeiro capítulo deste trabalho, as Escolas de Aprendizes Artífices reivindicavam para si – e isso não era diferente na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná – o papel de "corredor onde as crianças desafortunadas ingressariam e sairiam aptas a exercerem seu lugar na sociedade como bons e honestos operários, vindo futuramente a construir seus lares, darem à luz filhos que continuariam a história de labor" (LEITE, 2010, p. 30). Com isso, salvaguardavam a hegemonia burguesa, ao docilizar a população pobre mediante o adestramento para atividades específicas do mercado de trabalho, precisamente naquelas áreas e funções que garantissem a manutenção do *status quo*.

No ano de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices – ao passarem a ministrar o ensino de 1º grau – tiveram a sua nomenclatura alterada para Liceus Industriais. No Liceu Industrial do Paraná, mesclavam-se aulas de educação geral com as aulas nas oficinas, incluindo entre os cursos já ofertados o de pintura decorativa e o de escultura ornamental. Segundo Leite (2010, p. 36), "as escolas foram estimuladas a fortalecer valores cívicos, a disciplina, o vigor físico, o trabalho", características intrínsecas à política nacionalista do Estado Novo[31].

Em 1938, inauguraram-se os cursos noturnos, destinados a estudantes maiores de 16 anos que já fossem operários. Nesse período, 100 alunos frequentavam a escola, matriculados nos cursos de mecânico, fundidor, eletricista, marceneiro, entalhador, carpinteiro, vimeiro, seleiro, sapateiro, cortador e alfaiate (LEITE, 2010).

No ano de 1942, o ensino industrial passou a ser de 2º grau – concomitante ao ensino secundário – e com a promulgação do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial do Paraná transformou-se em Escola Técnica de Curitiba. Segundo Leite (2010, p. 43), "onze cursos básicos eram oferecidos pela escola: alfaiataria, corte e costura, tipografia e encadernação, mecânica de máquinas, marcenaria, artes de couro, mecânica de automóveis, carpintaria, pintura, serralheria e alvenaria, revestimentos".

Observamos que, a despeito do decurso do tempo, das mudanças na denominação da instituição e da ampliação na gama de cursos ofertados, o cerne da proposta se mantém: treinar mão de obra – agora também para a indústria em franco crescimento – sem preocupar-

[31] Estado Novo é a terminologia empregada para designar o regime ditatorial vigente entre 1937 e 1945, instituído – após golpe de Estado – por Getúlio Vargas e cujas ações políticas esteavam-se no autoritarismo, na censura à imprensa, na centralização do poder e na repressão ao comunismo.

se em proporcionar uma educação integral e empoderadora, que buscasse, para além do desenvolvimento econômico local, o desenvolvimento social dos educandos.

Em 1946, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), um programa de cooperação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA), visando à formação de professores para o ensino industrial: os EUA enviavam ao Brasil especialistas para o desenvolvimento do ensino industrial e recebiam professores e técnicos para serem treinados em seus centros de estudo (LEITE, 2010).

Ideologicamente alinhado ao CBAI, concebeu-se o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que entrou em funcionamento, a partir de 1957, junto à Escola Técnica de Curitiba. O Centro supracitado tinha por objetivos:

> 1) Treinar equipes de treinadores de professores que possam por sua vez treinar outros professores da educação industrial.
> 2) Preparar material didático para uso didático nas escolas da CBAI.
> 3) Propor mudanças curriculares que serão revisadas pelas autoridades educacionais brasileiras competentes para sua possível implementação (LEITE, 2010, p. 50).

Nesse contexto, a influência norte-americana na consolidação da educação profissional no país, em geral, e na Escola Técnica de Curitiba, em especial – uma vez que sede do Centro de Treinamento – era ampla e manifesta, já que englobava desde a formação docente até o material didático elaborado para as aulas.

Por outro lado, o interesse no atravessamento da política educacional brasileira, por aquele país, ficava apenas latente: o movimento de intervenção nos conceitos e práticas educacionais se dava exatamente no decurso da Guerra Fria, momento histórico no qual os Estados Unidos buscavam embrenhar-se nos países do Terceiro Mundo[32] – como o Brasil – com escopo de refrear a possibilidade de avanço e difusão de qualquer sistema político e econômico distinto do capitalismo.

Doravante, porém, acenou-se normativamente com a perspectiva de autossuficiência das Escolas Técnicas, através da promulgação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que as alçou ao *status* de autarquias:

> Art. 16. Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática,

[32] Vocábulo à época utilizado em alusão aos países não-alinhados nem com os Estados Unidos da América (Primeiro Mundo), nem com a União da República Socialista Soviética (Segundo Mundo). Hodiernamente, tal divisão socioeconômica e política emprega os termos **países do sul** e **países do norte** para designar, respectivamente, países em desenvolvimento e países desenvolvidos.

> administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos têrmos da presente lei (BRASIL, 1959).

Contudo, o reflexo prático inicial da reforma foi apenas nova alteração de nomenclatura – no Paraná, a instituição passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Paraná –, haja vista que embora a legislação prognosticasse autonomia, inclusive didática, a matriz de ensino até então vigente subsistia com forte revérbero.

Em 1973, foi aprovado o funcionamento do primeiro curso superior da Escola Técnica: Engenharia de Operação com ênfase em Construção Civil. Nos anos seguintes o número de cursos superiores cresceu e, em 1978, a instituição tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), passando a contar com sistema verticalizado de ensino: 2º grau, graduação e pós-graduação na área tecnológica.

> Art. 2º – Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:
> I – **ministrar ensino em grau superior**:
> a) **de graduação e pós-graduação**, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
> b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
> II – **ministrar ensino de 2º grau**, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
> III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
> IV – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978, grifos nossos).

Nesse período, passa também a ser oficialmente utilizada a expressão **educação tecnológica**. Para Grinspun (2001, p. 64), é um projeto educacional assentado

> [...] na concepção de uma educação transformadora, progressista, que vai além de uma proposta de ensino na escola para aprofundar-se junto com o projeto político pedagógico dessa instituição que, por certo, nos dias atuais deve integrar as diferentes categorias do saber, fazer, ou do saber-fazer para uma grande categoria do saber-ser.

A educação tecnológica encerra um novo conceito: transcender o caráter tecnicista – que privilegia a mera dimensão do fazer – diligenciando por uma formação integral e crítica que focaliza a responsabilidade social e ambiental da práxis tecnológica.

> A interpretação da tecnologia pressupõe a humanização do trabalhador. Para tanto, o tempo destinado ao estudo da dimensão humana da tecnologia, longe de ser

> desperdício e fuga dos temas específicos da área, cumpre o dever de interpretar a tecnologia tendo em vista a promoção de todos os seres humanos [...] (QUEIROZ; KELLER, 2011, p. 182).

Nos anos 1980, a expansão industrial é mais uma vez impulsionada, trazendo à baila a notória escassez de profissionais com formação tecnológica. Como solução à demanda, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, engendra-se a criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), por via de regra vinculadas aos CEFETs. No Paraná, foram instituídas inicialmente as UNEDs de Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco e Ponta Grossa, seguidas pelas UNEDs de Campo Mourão e Dois Vizinhos, dispostas em cinco diferentes mesorregiões[33]: Centro-Ocidental, Centro-Oriental, Norte Pioneiro, Oeste e Sudoeste.

Em 2005, o CEFET-PR transformou-se em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *sui generis* por ser a única universidade especializada do país, caracterizada pela concentração das atividades de ensino, pesquisa e extensão em campo do saber específico, *in casu*, na área de tecnologia.

A Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, trata da supracitada conversão e apresenta os propósitos da instituição, revelando alinhamento à essência da educação tecnológica:

> Art. 3º. A UTFPR tem por finalidade:
> I – **desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas**, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais;
> II – aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção; e
> III – **pesquisar soluções tecnológicas** e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, **visando a identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional** (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Destarte, UNEDs tornaram-se *Campi*; e com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), novos *campi* foram implantados. Atualmente, a Universidade Tecnológica possui 13 *Campi* – Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, **Pato Branco**, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo – distribuídos em oito das 10 mesorregiões geográficas do Estado.

Novos *campi* asseguraram, inexoravelmente, a ampliação no quantitativo de cursos: em 2016, ofertaram-se 100 cursos superiores – tecnologias, bacharelados e licenciaturas –, 19

[33] O Estado do Paraná é geograficamente dividido em 10 mesorregiões, a saber: Centro-Ocidental, Centro-Oriental, Centro-Sul, Metropolitana, Noroeste, Norte Central, Norte Pioneiro, Oeste, Sudeste e Sudoeste.

cursos técnicos de nível médio, 90 especializações e 40 programas de pós-graduação – compreendendo mestrados e doutorados.

Assim, ao revistar o percurso transcorrido pela UTFPR, o crescimento da instituição torna-se evidente e são notórias as transformações. Por outro lado, a análise histórica também nos revela permanências e, consecutivamente, a existência de um legado: a priorização de um projeto de ensino que enfoca o mercado e não o mundo do trabalho[34], na contramão dos pressupostos estabelecidos para educação tecnológica e pela educação em direitos humanos. À vista disso, minuciamos o objeto desta pesquisa – que consiste precisamente na investigação, à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior, das relações entre a formação profissional, considerada a partir do currículo e das práticas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco, e os saberes discentes sobre direitos humanos – e para tanto traçamos a seguir a trajetória do lócus que elegemos para realização do estudo de caso.

4.2 O *CAMPUS* PATO BRANCO

Pato Branco é um município brasileiro localizado na região Sudoeste do Paraná, cuja fundação se deu em 14 de novembro de 1951; período em que os governos federal e estadual incentivaram a ocupação da área por migrantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina em razão de sua localização na zona de fronteira.

No ano de 1957, a região foi palco de truculenta disputa pela posse da terra, envolvendo companhias colonizadoras, poder público e posseiros: um dos polos buscava o monopólio fundiário e o outro a divisão da terra em pequenas propriedades. Após o levante, os posseiros tiveram suas posses regularizadas e tituladas e o conflito passou a ser denominado de Revolta dos Posseiros.

[34] A ideia de educar para o mundo do trabalho está intrinsecamente relacionada à compreensão de trabalho em sua dimensão ontológica, fundante do ser social, por meio do qual se articula a transformação da natureza e do ser humano, em um processo de contínua construção histórica. Em sentido diametralmente oposto, encontra-se a ideia de educar para o mercado de trabalho, esta em estreita sintonia com o trabalho alienado, onde o ser humano é transformado em mercadoria e seu trabalho gera apenas riqueza para acumulação e não desenvolvimento humano.

Em 1983, reiniciou-se de forma sistemática a disputa fundiária no Sudoeste, dessa vez com a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)[35] em ocupações e acampamentos, em terras então improdutivas, que duravam meses ou até mesmo anos – já que o tempo para desfecho das lides, com efetivo assentamento dos ocupantes, chegava a ultrapassar uma década.

Para Battisti (2006, p. 66) "a história do Sudoeste do Paraná está intimamente vinculada à luta pela terra, concebida pela elite como fonte de poder (político/econômico) e pelos camponeses como espaço de trabalho e de relações, orientado para a produção e reprodução da vida biológica e social".

Assim, a dicotomia de interesses consoante à prevalência do **modelo** agrário municipal e regional em detrimento de outro, e as consequentes disputas territoriais daí advindas, transpassam a trajetória de Pato Branco, que em 2015 contava com 79.011 habitantes (IBGE, 2015) e destaca-se na região tanto pelo desenvolvimento dos setores agrícola e tecnológico industrial, quanto pelos serviços de educação e saúde. No que concerne à estrutura fundiária hodierna, estão presentes características próprias às do itinerário percorrido, uma vez que composta, sobretudo, por Propriedades Familiares[36] e por Pequenas Propriedades[37].

Por conseguinte, a caracterização como polo mesorregional, desde a sua origem, resultou na indicação do munícipio para implementação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, idealizado desde os anos 1980. Desse modo, em 17 de abril de 1993, inaugurou-se a Unidade de Ensino Descentralizada de Pato Branco – vinculada ao então CEFET-PR – a qual foi posteriormente transformada em *Campus* Pato Branco, em virtude da conversão do Centro Federal em Universidade Tecnológica.

À época da implantação, a UNED contava com dois cursos técnicos de nível médio, Eletrônica e Edificações; porém, concomitante ao início de seu funcionamento, apresentou-se

[35] Com um dos maiores índices de concentração de terra e contendo os maiores latifúndios do mundo, as raízes históricas da centralização e da improdutividade no Brasil remontam à ocupação portuguesa, que aliou monocultura para exportação e escravidão. Em contrapartida, também é longínqua a resistência, embrião do movimento camponês nacional. Assim, embora o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tenha sido oficialmente fundado apenas em 1984 (período em que se acentuam as contradições do modelo agrícola brasileiro), durante o 1º Encontro Nacional, realizado em Cascavel, no Paraná, ele já organizava ativamente a luta pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças sociais no país, a exemplo do empreendido no Sudoeste do Paraná em 1983 (MST, 2016).

[36] O art. 4º, inciso II, do Estatuto da Terra – Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 – define a Propriedade Familiar como "o imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalho com a ajuda de terceiros" (BRASIL, 1964).

[37] O conceito de Pequena Propriedade encontra-se insculpido no art. 4º, inciso III, da Lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 – que dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária – sendo descrito como o imóvel rural "de área compreendida entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais" (BRASIL, 1993).

a proposta de federalização da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco (FUNESP), mantida, até aquele momento, pela Prefeitura Municipal. A escassez de recursos, especialmente financeiros, para garantir o bom funcionamento dos cursos ofertados pela Fundação de Ensino – Administração, Agronomia, Ciências com Habilitação em Matemática, Ciências Contábeis e Tecnologia em Processamento de Dados –, levou a Prefeitura de Pato Branco a propor ao Ministério da Educação e do Desporto a incorporação da FUNESP ao CEFET-PR. Ao considerar que o CEFET-PR já mantinha uma Unidade de Ensino no munícipio – com cursos técnicos, quadro de pessoal aprovado e localização contígua à área da Fundação – o Ministério acatou a proposição (UTFPR, 2005).

No ano de 1994, após parecer do Conselho Estadual de Educação, autorização do Legislativo Municipal e convênio do Ministério da Educação e do Desporto com o Centro Federal e com a FUNESP, o CEFET-PR assumiu efetivamente a gestão da instituição, passando a ministrar também aqueles cursos superiores pioneiros, ainda que pertencessem a "áreas que a instituição [...] não tinha tradição[38]" (UTFPR, 2016).

De 1994 a 2016, foi expressiva a ampliação do *Campus* Pato Branco, que atualmente oferta um curso técnico – Agrimensura –, dois cursos de tecnologia – Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Manutenção Industrial –, oito bacharelados – Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Química –, duas licenciaturas – Letras Português-Inglês e Matemática –, quatro especializações – Banco de Dados: Administração e Desenvolvimento, Engenharia de Produção, Gestão Contábil e Financeira e Tecnologia Java –, oito mestrados – Agronomia, Desenvolvimento Regional, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção e Sistemas, Letras, Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos e Matemática em Rede Nacional – e um doutorado – Agronomia.

Evidenciamos, portanto, que o *Campus* hoje apresenta um perfil híbrido: conjuga os cursos precursores com os cursos tradicionalmente ofertados pela UTFPR. Nesse ínterim, conferimos especial destaque ao curso de Agronomia que – mesmo não se situando dentre as áreas usuais de ensino da UTFPR – para além de manter-se no rol de cursos ministrados, logrou a verticalização com o estabelecimento de Bacharelado, Mestrado e Doutorado.

À vista disso, inferimos que tal cenário assim se desenhou porque em uma região com esse contexto histórico e donde a riqueza – num importe de 90% – provém direta ou indiretamente da atividade agropecuária (UTFPR, 2011), e em cujo município o valor anual

[38] Como vimos na seção anterior, ao longo da trajetória da UTFPR os cursos por ela ofertados possuíam, majoritariamente, estreita relação com as demandas da indústria local por mão de obra especializada.

da produção agropecuária supera o montante de R$ 90.000.000,00 (PATO BRANCO, 2016), a função social do curso de Agronomia é incontroversa.

Partindo desse pressuposto, consideramos mister a averiguação da correspondência entre a história regional e local, a função social do curso e a formação profissional desenvolvida no *Campus*, de modo geral, e nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia, de modo particular; com vistas a compreender o projeto de ensino empreendido e em que medida este se aproxima ou se distancia do cumprimento da função social da universidade, *lato sensu*, e do curso, *stricto sensu*, conforme esquadrinhado nos tópicos subsequentes.

4.3 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA

Para Cavallet (1999, p. 102), "Agronomia é a ciência que estuda o desenvolvimento agrário visando contribuir com processos que propiciem um modo de vida digno à sociedade". Em Pato Branco, o Bacharelado em Agronomia é um curso vanguardista, dada a sua implantação em 1992 – quando ainda principiava a oferta do ensino superior na região – e a correlação do seu estabelecimento com patentes demandas locais, observada a posição de centralidade que a questão agrária ocupa no município.

Inicialmente ligado à FUNESP, com a incorporação daquela ao CEFET-PR o Bacharelado em Agronomia foi por este absorvido. Posteriormente, com a transformação do Centro Federal em Universidade Tecnológica os cursos nele ministrados foram pela UTFPR assimilados, alcançando, assim, a vinculação hodierna.

O curso de Graduação em Agronomia – inserido na área de conhecimento de Ciências Agrárias – tem duração normal de 10 semestres[39], na modalidade integral. Assim, desenvolvendo atividades curriculares nos turnos matutino e vespertino, conta com carga horária total de 3600 horas em disciplinas presenciais, 400 horas de estágio supervisionado, 120 horas de trabalho de conclusão, além de 180 horas de atividades complementares (UTFPR, 2012).

[39] O regime semestral foi adotado a partir do ano de 2013 e, em virtude da transição, atualmente funcionam concomitantemente turmas anuais e semestrais.

Com oferta de 44 vagas por semestre, o curso apresenta intensa e contínua demanda nos processos seletivos. No corrente período letivo (2016.2), por exemplo, Agronomia foi o curso de graduação com maior procura no *Campus*, auferindo concorrência de 28,74 candidatos(as) por vaga. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)[40],

> [...] é grande o número de alunos oriundos da agricultura familiar da região, cujos pais possuem áreas de terras diminutas. A estes alunos é dada uma grande oportunidade de realização de um curso superior público, gratuito e de qualidade. Não houvesse o campus [sic] Pato Branco da UTFPR e o curso de Agronomia, provavelmente estes alunos não comporiam as estatísticas do ensino superior do país, pela absoluta falta de condições financeiras para sair de casa e manter-se em outras cidades (UTFPR, 2012, p. 20).

Logo, a formação profissional nas ciências agrárias, ao encerrar regionalmente indubitável perspectiva de desenvolvimento socioeconômico, explica o amplo número de candidatos(as) que almejam o ingresso no curso e, consequentemente, respalda a imprescindibilidade da verticalização do ensino na área, *in casu*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Agronomia.

Por sua vez, integram o Programa de Pós-Graduação em Agronomia os cursos de Mestrado e Doutorado em Agronomia, ambos com área de concentração em Produção Vegetal e linhas de pesquisa em Sistemas de Produção Vegetal e Integração Lavoura-Pecuária.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso[41], a linha de pesquisa em Sistemas de Produção Vegetal "tem por objetivo desenvolver metodologias visando reduzir o impacto ambiental no manejo das culturas anuais e perenes através de trabalhos de melhoramento de plantas, fisiologia vegetal e o manejo de pragas, plantas daninhas e doenças" (UTFPR, 2011, p. 17).

Já a linha de pesquisa em Integração Lavoura-Pecuária "se caracteriza pelo desenvolvimento de estudos teóricos e experimentais que contemplem a investigação dos sistemas considerando o estudo de três enfoques: solo-planta-animal" (UTFPR, 2011, p. 17).

O Mestrado em Agronomia iniciou suas atividades no ano de 2007 e, em 2012, o *Campus* passou a ofertar também o Doutorado em Agronomia, de modo que:

---

[40] Neste trabalho, quando utilizamos a nomenclatura **Projeto Pedagógico do Curso – Graduação em Agronomia** (2012; 2005), nos referimos aos documentos intitulados – nas referências bibliográficas – **Projeto de Readequação da Estrutura Curricular do Curso de Agronomia, com ênfase na semestralização** (2012) e **Proposta de Reforma Curricular do Curso de Agronomia do CEFET-PR** (2005), haja vista serem estes os instrumentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem do Curso no *Campus*.

[41] No presente texto, ao mencionarmos a denominação **Projeto Pedagógico do Curso – Pós-Graduação em Agronomia** (2011), nos reportamos ao documento nominado – nas referências bibliográficas – **Formulário de Apresentação de Proposta de Curso Novo** (2011), uma vez que este abriga as concepções pedagógicas propostas para os cursos de Mestrado e Doutorado em Agronomia.

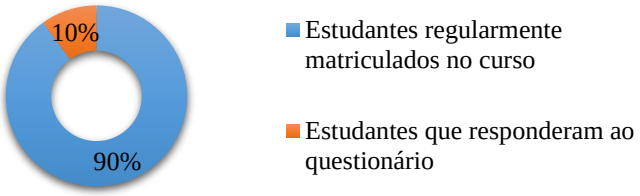
> A UTFPR é a instituição de ensino que, regionalmente, concentra o maior número de profissionais da área de Ciências Agrárias e com o maior nível de capacitação acadêmica, sendo atualmente opção exclusiva de oferta pública de Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias [...] (UTFPR, 2012, p. 12, grifos do autor).

Logo, denotamos que Pato Branco conjuga características de município eminentemente agrário e de polo universitário na área das ciências agrárias, o que confere maior relevo ao tema em estudo.

Nesse ínterim, como etapa preliminar da pesquisa de campo, traçamos o perfil dos cursos e dos(as) estudantes a eles vinculados, por meio da aplicação dos questionários **Bacharelado em Agronomia** e **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**.

À época do envio do questionário **Bacharelado em Agronomia**, havia 298 graduandos(as) regulamente matriculados(as) no curso, dos quais 33 responderam-no. Tal percentual corresponde a 10% do total discente, conforme verificamos no gráfico a seguir:

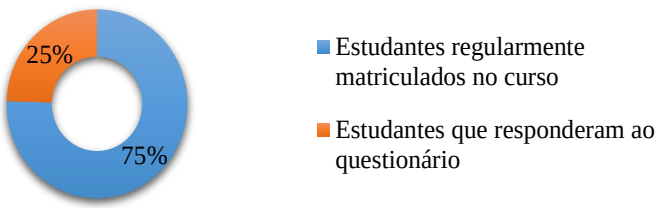
Gráfico 1 – Respondentes (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Já o Programa de Pós-Graduação em Agronomia, no período em que produzimos os dados, contava com 89 pós-graduandos(as) regularmente matriculados(as) – 42 mestrandos(as) e 47 doutorandos(as). Desses, 29 responderam ao questionário, ou seja, 25% do total de estudantes:

Gráfico 2 – Respondentes (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

A análise comparativa dos gráficos torna evidente a disparidade no percentual de respondentes graduandos(as) e pós-graduandos(as) e nos leva a acreditar que o percentual superior – em um importe de 15% – entre discentes da pós-graduação é explicado por dois fatores principais: a) melhor dimensionamento da importância da colaboração em pesquisas acadêmicas, como sujeito participante, em função de suas experiências enquanto pesquisadores(as); e b) maior facilidade de comunicação e efetividade no diálogo em um universo menor de divulgação.

Sequencialmente, identificamos em cada grupo (Graduação e Pós-Graduação) as turmas mais assíduas nas respostas aos questionários e com maior disponibilidade para participação nas entrevistas.

Quadro 1 – Estudantes matriculados, percentual de respondentes, respondentes disponíveis para entrevista, percentual de respondentes disponíveis para entrevista e respondentes entrevistados (Graduação)

	Estudantes regularmente matriculados	**Percentual de respondentes**	**Respondentes disponíveis para entrevista**	**Percentual de respondentes disponíveis para entrevista**	**Respondentes entrevistados**
5º ano	25	24%	01	4%	01
4º ano	38	14%	02	5%	01
3º ano	06	-	00	-	00
2º ano	05	-	00	-	00
6º período	17	6%	00	-	00
5º período	26	23%	01	4%	00
4º período	34	21%	03	9%	00
3º período	27	11%	02	7%	00
2º período	89	1%	01	1%	00
1º período	31	-	00	-	00
Total	**298**	**-**	**10**	**-**	**02**

Fonte: Dados da Pesquisadora

Na Graduação, o maior índice de respondentes, 24%, está entre estudantes matriculados(as) no 5º ano, enquanto a maior disponibilidade para participação na entrevista, 09%, está entre acadêmicos(as) do 4º período.

Por sua vez, no Mestrado e no Doutorado, os maiores índices de respondentes, 32% e 33%, e a maior disponibilidade para participação na entrevista, 26% e 22%, respectivamente, encontram-se nas turmas 2015[42] de ambos os cursos.

Quadro 2 – Estudantes matriculados, percentual de respondentes, respondentes disponíveis para entrevista, percentual de respondentes disponíveis para entrevista e respondentes entrevistados (Pós-Graduação)

	Estudantes regularmente matriculados	**Percentual de respondentes**	**Respondentes disponíveis para entrevista**	**Percentual de respondentes disponíveis para entrevista**	**Respondentes entrevistados**
	Mestrado				
2013	02	-	00	-	00
2014	21	19%	03	19%	01
2015	19	32%	05	26%	04
	Doutorado				
2012	12	25%	02	17%	01
2013	15	20%	01	7%	00
2014	11	9%	00	-	00
2015	09	33%	02	22%	01
Total	**89**	**-**	**11**	**-**	**07**

Fonte: Dados da Pesquisadora

Observamos, desse modo, a inexistência de um padrão no que concerne à maior assiduidade nas respostas aos questionários, já que na Graduação o mais alto índice está entre os(as) concluintes e na Pós-Graduação entre os(as) ingressantes. No que tange à disponibilidade para participação nas entrevistas, igualmente se repete a ausência de padronagem, dado que contamos com um total de 21 discentes disponíveis: 10 graduandos(as) e 11 pós-graduandos(as), dos quais logramos êxito em entrevistar nove – dois graduandos(as), cinco mestrandos(as) e dois doutorandos(as).

Por sua vez, a realização das entrevistas, etapa complementar da pesquisa de campo, nos permitiu perscrutar os saberes discentes sobre direitos humanos e correlacioná-los com a formação em Agronomia ofertada no *Campus* Pato Branco da UTFPR.

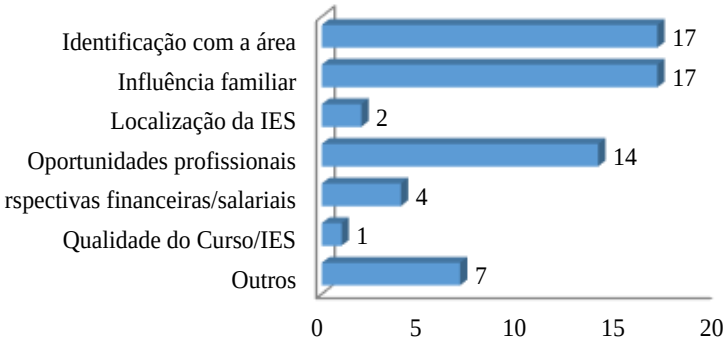
Avaliamos, por conseguinte, que a heterogenia da qual se revestem os dados coletados confere representatividade a nossa amostra – investigamos de ingressantes a concluintes do curso de Agronomia nos três níveis de ensino ofertados –, possibilitando, *a priori*, o

[42] Na Pós-Graduação os nomes das turmas fazem referência ao ano de ingresso dos(as) estudantes nos cursos.

delineamento do perfil dos sujeitos em relação ao curso, e *a posteriori*, o registro dos contornos e nuances constitutivos do curso, conforme detalhado no item 4.5 deste trabalho.

Assim, buscando traçar o referido perfil, perguntamos aos(às) estudantes sobre a motivação de ingresso no curso. Na Graduação, as respostas com maior incidência foram **identificação com a área** e **influência familiar**, cada uma delas indicada por 17 dos(as) 33 respondentes, como vemos abaixo:

Gráfico 3 – Motivo de ingresso no curso (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

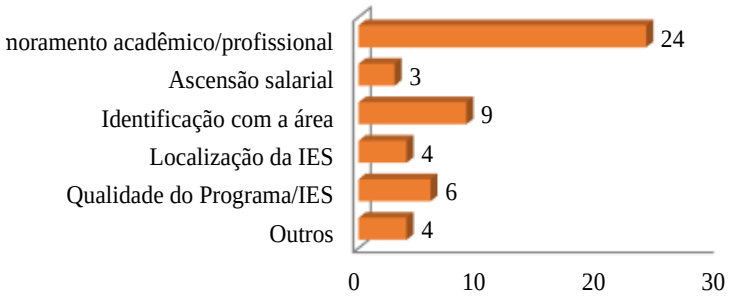
Ao discorrer sobre o assunto, os(as) graduandos(as) ratificam o cenário esboçado:

> "É uma área que sempre chamou a minha atenção, pois meus pais vieram do interior e eu gostava muito de acompanha-los [sic] no campo" (Respondente 6) (Dados da Pesquisadora).

> "Desde criança eu gostava do ambiente rural e frequentava a fazenda de familiares todo período de férias escolares. Sempre me identifiquei muito com o campo e fui inspirado, principalmente, pelo meu avô. Meu vô sempre viveu na fazenda e dedicou a vida ao campo" (Respondente 11) (Dados da Pesquisadora).

Por sua vez, quando perquirimos estudantes da Pós-Graduação acerca da motivação de ingresso no curso, a resposta registrada com maior frequência foi o **aprimoramento acadêmico e/ou profissional**, haja vista que 24 dos(as) 29 respondentes apontaram-no como fator central:

Gráfico 4 – Motivo de ingresso no programa (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

As narrativas dos(as) pós-graduandos(as) também sumarizam o dado apresentado no gráfico:

> "Aprimoramento técnico-científico" (Respondente 8) (Dados da Pesquisadora).
>
> "Buscar por novos conhecimentos" (Respondente 27) (Dados da Pesquisadora).

A seguir, indagamos sobre o motivo de permanência no curso e, em ambos os níveis de ensino – Graduação e Pós-Graduação –, assertivas consoantes à **identificação com a área** prevaleceram enquanto resposta. Dos(as) 33 graduandos(as), 24 apontaram-na como elemento principal, e dos(as) 29 pós-graduandos(as), 11. As descrições e os gráficos subsequentes validam a caracterização:

> "Com o passar do tempo percebi que era o que eu queria mesmo, e também por começar estágio na área de melhoramento genético, ai [sic] não quis largar mais" (Respondente 5) (Dados da Pesquisadora).
>
> "Depois do 2º semestre eu me encontrei no curso, vi que meus pais tinham razão, pois é um curso encantador e é isso que eu quero realmente, ainda não decidi que área seguir, todas são demais!" (Respondente 29) (Dados da Pesquisadora).

Gráfico 5 – Motivo de permanência no curso (Graduação)



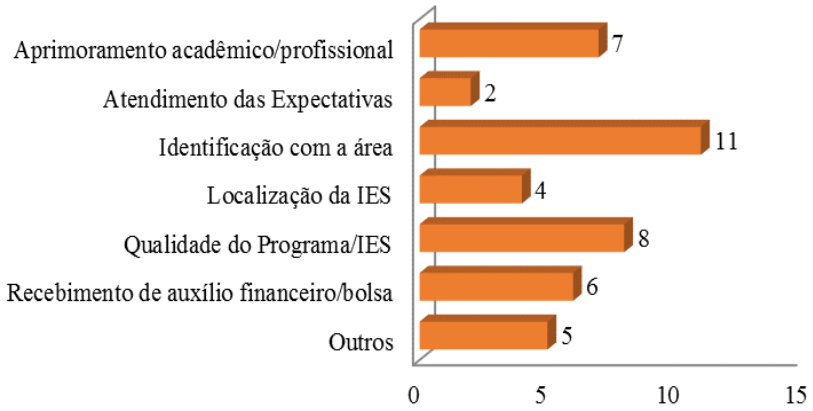
Fonte: Dados da Pesquisadora

Assim, ao conjugar os gráficos 3 e 5 – que tratam, respectivamente, do motivo de ingresso e de permanência no curso de Graduação – percebemos que eles ao mesmo tempo indicam continuidade e ruptura, sem, contudo, gerar contradição. Ruptura na medida em que dos dois fatores principais para ingresso no curso – **identificação com a área** e **influência familiar** – um deles – **influência familiar** – tem sua relevância minimizada à proporção que os(as) discentes avançam no curso, deixando de ser citado quando averiguado o motivo de permanência. Por outro lado, assinalam também continuidade quando observamos que a **identificação com a área** é justificativa tanto para o ingresso quanto para a permanência no curso.

Em contrapartida, na Pós-Graduação, constatamos apenas descontinuidade, uma vez que o motivo de ingresso – **aprimoramento acadêmico/profissional** – não é apontado centralmente como motivo de permanência no curso e sim substituído por outro fator – **identificação com a área** –, conforme comprovam as narrativas abaixo e o gráfico seguinte:

> "O interesse na pesquisa, em contribuir para novas tecnologias, novas técnicas, novos paradigmas" (Respondente 20) (Dados da Pesquisadora).
>
> "O projeto que irei executar" (Respondente 26) (Dados da Pesquisadora).

Gráfico 6 – Motivo de permanência no programa (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Tal cenário, composto pela soma da descrição dos cursos em estudo ao breve retrato dos(as) estudantes neles matriculados, serve, portanto, como caracterização inicial dos cursos e dos sujeitos que os compõem, bem como de pano de fundo à averiguação dos documentos institucionais da UTFPR e à investigação do projeto de ensino neles insculpido. Nestes, sublinhamos a presença ou a ausência de fundamentos e conceitos da educação em direitos humanos e, ao final, confrontamo-los com as práticas efetivadas e com seu revérbero nos saberes discentes.

4.4 O ESTATUTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA UTFPR

Na presente seção, examinamos o estatuto da educação em direitos humanos nos seguintes documentos institucionais da UTFPR: Projeto Político-Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017, Plano de Gestão Institucional – PGI 2013-2016, Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco e Projetos Pedagógicos dos cursos de Agronomia daquele *campus*.

4.4.1 Projeto Político-Pedagógico Institucional

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) – conforme consta em sua apresentação – é o documento definidor da identidade e dos rumos futuros da Universidade, além de balizador dos demais documentos da UTFPR. De acordo com Matos (2014, p. 142), "na base do Projeto Pedagógico de cada instituição está uma visão do ser humano que se quer ajudar a construir", tornando imprescindível a sua análise quando se busca compreender o projeto de universidade erigido.

Aprovado por meio da Deliberação nº 01/2007 do Conselho Universitário, em 09 de março de 2007, o PPI da UTFPR afirma preconizar a

> [...] reflexão sobre o papel de uma instituição pública da área tecnológica no desenvolvimento de nosso País. Reflexão que deve considerar a necessidade de ofertar uma formação baseada na ética e na cidadania, aliada ao conhecimento científico e tecnológico, conhecimento que deve visar à melhoria das condições de vida da sociedade brasileira como um todo (UTFPR, 2007, p. 09).

O documento revela – já em suas páginas iniciais – coadunação com o escopo principal da educação em direitos humanos: **formação baseada na ética e na cidadania**. Ética porque orientada por valores humanizadores – dignidade da pessoa humana, liberdade, igualdade, justiça e paz – e cidadã visto que constrói uma consciência de direitos, fomentando o protagonismo dos(as) educandos(as) enquanto sujeitos de direitos.

Adiante o PPI destaca que "a educação profissional e tecnológica é cada vez mais importante como elemento estratégico para garantir o exercício da cidadania" (UTFPR, 2007, p. 09), acentuando que dentre os novos desafios e oportunidades da UTFPR "talvez o principal seja o da consolidação dos conceitos de universidade tecnológica e de educação tecnológica, ainda em construção na sociedade brasileira" (*idem*).

Como vimos nos capítulos e seções anteriores, a educação tecnológica que concorre para o exercício da cidadania é aquela pensada "à luz de uma filosofia que oriente a educação do sujeito para que ele seja capaz tanto de criar a tecnologia, como desfrutar dela e refletir sobre a sua influência na sua própria formação e de toda a sociedade" (GRINSPUN, 2001, p. 27), superando as dimensões tecnicistas e mercadológicas que revestem, hegemonicamente, a história da educação profissional e tecnológica e da educação superior no país.

Ainda de acordo com o PPI, a universidade "deve envolver-se profundamente com a comunidade onde se insere por duas razões: primeira, porque faz parte indissociável dela;

segunda, porque, como local privilegiado de produção de conhecimento, deve contribuir com o desenvolvimento da sociedade" (UTFPR, 2007, p. 45).

Mais uma vez o documento institucional apresenta elementos consoantes à EDH, **contribuição para o desenvolvimento da sociedade**. Alertamos, entretanto, que a esta formulação circunscrevem-se possíveis reduções conceituais: de sociedade a um segmento dela – o setor empresarial – e de produção de conhecimento à sua dimensão instrumental – conhecimentos imediatos ao mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2006), as quais devem ser constantemente rechaçadas.

Tal zelo e advertência decorrem da experiência histórica acumulada, posto que o direcionamento das atividades educacionais para o atendimento das necessidades do mercado é uma constante na biografia da educação profissional e tecnológica e da educação superior no país, além de manifestar-se assiduamente na própria trajetória da Universidade Tecnológica. Chauí (2001, p. 155) sintetiza: "a docência se submete ao consumismo estudantil, à pesquisa, aos imperativos do mercado, às discussões, às lutas dos interesses conflitantes cuja ordem e sentido não são objeto de análise, mas de aceitação passiva".

Para Silva (2006, p. 67),

> Existem vários problemas, entre os quais a concepção de interação e a colocação do público a serviço do privado. Isso ocorre quando, conforme prevê a lei, há o compartilhamento da infraestrutura da universidade pública por parte das empresas para que essas possam, por meio de laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações, bem como dos próprios recursos humanos, desenvolver atividades voltadas à inovação tecnológica, gerando produtos e processos inovadores. A possibilidade de afastamento de docentes para colaboração com empresas, acarreta ônus para a instituição pública, significa que os cofres públicos teriam ainda mais essa despesa. O Brasil, que tem uma das maiores desigualdades de renda do mundo, deveria desviar seus parcos recursos da educação para a empresa?

O instituto em estudo enfatiza, na sequência, que "a educação deve privilegiar o desenvolvimento do espírito investigativo, de modo que os estudantes possam também se perceber capazes de produzir conhecimentos, ao invés de apenas consumi-los" (UTFPR, 2007, p. 45) e prevê que "a UTFPR deve privilegiar um ensino que se oriente no sentido de contribuir para a formação de uma consciência que se perceba como parte atuante em determinado contexto, e não apenas de uma consciência capaz de se adaptar ao que é dado" (*idem*).

Outra vez estão presentes características da educação em direitos humanos quando se privilegia a educação para a autonomia e participação ativa e, consequentemente, para a transformação social.

Enfim, o documento arremata: “a UTFPR deve ser símbolo de democracia e de convivência humanitária em busca do bem comum, livre de qualquer manifestação ou preconceito ou ato de discriminação em relação a diferenças religiosas, políticas, raciais, de classe social, sexo ou nacionalidades” (UTFPR, 2007, p. 74) vaticinando o reconhecimento e o respeito à diversidade.

Denotamos, portanto, que o PPI reúne os compromissos ético-políticos e filosóficos da UTFPR e aponta como norte a edificação de uma educação emancipatória. Todavia, tal tendência somente é efetiva quando os princípios nele assegurados, em plano conceitual, são retomados e aprofundados pelos demais documentos institucionais – como o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos –, bem como inseridos naqueles estatutos de caráter operativo – a exemplo do Plano de Gestão Institucional e do Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco, conforme ponderações constantes nos próximos subitens.

4.4.2 Plano de Desenvolvimento Institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em seu processo de elaboração, teve como referência a Missão, a Visão e os Valores da UTFPR, haja vista que estes são considerados permanentes e referenciais na definição de políticas, planos e ações da Universidade.

A Universidade Tecnológica tem como Missão “desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade” (UTFPR, 2013a, p. 25). Sua Visão centra-se na busca por “ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica” (*idem*). Quanto aos Valores, estão assim listados e pormenorizados:

> **ÉTICA**: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade[43].
> **DESENVOLVIMENTO HUMANO**: formar o cidadão integrado no contexto social.

[43] Para nós, a ética alberga reflexões acerca do valor das ações, em âmbito individual ou coletivo, ultrapassando a seara da representação que socialmente construímos. Por tal motivo, ainda que inexequível – por razões espaço-temporais – o aprofundamento deste debate no trabalho, consideramos o caráter a ela atribuído, no rol de valores institucionais, limitado e insatisfatório.

> **INTEGRAÇÃO SOCIAL**: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.
> **INOVAÇÃO**: efetuar a mudança por meio da postura empreendedora.
> **QUALIDADE E EXCELÊNCIA**: promover a melhora contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.
> **SUSTENTABILIDADE**: assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais e econômicas (UTFPR, 2013a, p. 25, grifos do autor).

Assim, ao avaliar a Missão, a Visão e os Valores da UTFPR neles vislumbramos elementos alicerçais da educação em direitos humanos – **ética**, **desenvolvimento humano e social**, **integração e transformação social** e **sustentabilidade** –, os quais fortalecem a concepção de educação orientada pela busca da efetivação da cidadania plena para a construção de conhecimentos, do desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, bem como pela defesa socioambiental e da justiça social (PNEDH, 2013).

Sequencialmente, perscrutamos os objetivos estabelecidos pelo PDI, a serem cumpridos no período compreendido entre 2013 e 2017. Encontramos 64 metas, distribuídas em 10 dimensões:

1. A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional: duas metas;
2. Política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão: 23 metas;
3. Responsabilidade social da Instituição: quatro metas;
4. Comunicação com a sociedade: seis metas;
5. Políticas de pessoal: seis metas;
6. Organização e gestão da Instituição: cinco metas;
7. Infraestrutura: sete metas;
8. Planejamento e avaliação: cinco metas;
9. Políticas de atendimento aos estudantes: quatro metas;
10. Sustentabilidade financeira: duas metas.

Das 64 ações, 11 – isto é, 15% delas – revelam convergência com intervenções que se esperam (segundo o PNEDH) da educação superior no movimento de construção da EDH – democratização das instituições e do conhecimento, fortalecendo a cultura e os mecanismos de participação social; busca por respostas técnicas e científicas que eticamente façam frente aos desafios econômicos, políticos, sociais e culturais; além da participação na formulação e na avaliação de políticas públicas no combate aos processos de exclusão, com vistas a reduzir as desigualdades sociais (ZENAIDE, 2010, p. 65) –, conforme vemos abaixo:

> **2. Política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão**
>
> 2.6 Ampliar os programas de bolsas de iniciação científica, iniciação tecnológica e ações afirmativas para inclusão social.
>
> 2.8 Incentivar a inserção de atividades de empreendedorismo, de propriedade intelectual e de sustentabilidade.
>
> 2.16 Promover o fortalecimento e a complementação das políticas de inclusão, necessidades especiais, acessibilidade e capacitação dos servidores e alunos.
>
> **3. Responsabilidade social da Instituição**
>
> 3.1 Instituir a Política de Sustentabilidade.
>
> 3.4 Criar política de incentivo às atividades artísticas, culturais e esportivas.
>
> **4. Comunicação com a sociedade**
>
> 4.6 Implantar mecanismos adicionais de interação com a sociedade.
>
> **6. Organização e gestão da Instituição**
>
> 6.3 Fortalecer os processos para consolidar a democracia interna.
>
> 6.4 Garantir a participação da comunidade na construção do novo PDI.
>
> **7. Infraestrutura**
>
> 7.3 Promover ações para a adequação das edificações e ambientes em atendimento às pessoas com deficiência.
>
> **9. Políticas de atendimento aos estudantes**
>
> 9.3 Implantar a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.
>
> 9.4 Consolidar os Núcleos de Assistência e Serviços de Apoio à Saúde do estudante e do servidor (UTFPR, 2013a).

Entretanto, de um exame mais minucioso das metas traçadas, depreendemos: elas, ao tempo em que sinalizam para processos emancipatórios, emanam ainda proposições com alto nível de generalidade e abstração, despidas da objetividade – característica ao instituto de metas – que funciona como garantia do cumprimento do objetivo em harmonia com os parâmetros previamente explicitados.

Suplementarmente, o documento reitera os compromissos ético-políticos e filosóficos assumidos no PPI, apregoando que a instituição "deve retornar à sociedade, de quem é fiel depositária, os altos investimentos realizados com a formação de pessoas qualificadas e a produção de conhecimento voltada para a elevação dos patamares de qualidade de vida da população brasileira" (UTFPR, 2013a, p. 21).

Por conseguinte, ao traçar o perfil do egresso afiança que "é papel da Universidade o desenvolvimento da educação integral do estudante, capaz de possibilitar sua autonomia e a

preservação do ambiente, dos recursos naturais, das formas de vida do planeta, dos valores éticos e morais comprometidos com a qualidade de vida" (UTFPR, 2013a, p. 68). Imiscui-se, portanto, com o patrocínio de uma formação holística: intelectual – no âmbito dos conhecimentos –, ética – no campo dos valores e atitudes – e operativa – na seara das competências e habilidades para ação crítica e transformadora.

No que concerne às políticas de ensino, arremata:

> [...] aprender não é estar em atitude contemplativa em relação ao conhecimento e, sim, envolver-se na construção de conhecimento compartilhado, com o intuito de que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida. A intervenção na realidade, no pensar ciência, na tecnologia e na sociedade, passa a ser atitude consciente na busca da emancipação (UTFPR, 2013a, p. 45).

Nesse sentido, a perspectiva educacional que se propõe a conduzir para o empoderamento é claramente um método de educação em direitos humanos, demonstrando, consequentemente, o perfilhamento do PDI ao estatuto da EDH. Também o seu caráter integralizador, vista a sua complementaridade ao PPI, o aproxima da educação em direitos humanos. Paradoxalmente, quando avaliamos as diretrizes de índole operativa – no caso, as metas – o Plano de Desenvolvimento Institucional não apresenta a objetividade e as especificidades necessárias à construção do projeto de universidade e formação conceitualmente assumido – ético-político e filosoficamente –, uma vez que tratadas de forma minoritária e generalista; panorama este reforçado pelos Planos de Gestão – Institucional e do *Campus* –, esmiuçados, respectivamente, nos subtópicos 4.4.3 e 4.4.4.

4.4.3 Plano de Gestão Institucional

O Plano de Gestão Institucional (PGI) é a ferramenta de planejamento na qual são pautadas ações específicas para implementação em determinado período. No PGI da UTFPR enumeram-se 357 intervenções, aprazadas para exercício entre 2013 e 2016, organizadas da seguinte forma:

- Sob incumbência da Reitoria – 20 ações;
- Ao encargo da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – 66 ações;

- Sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração – 43 ações;
- A cargo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – 54 ações;
- Sob compromisso da Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias[44] – 76 ações;
- Sob incumbência da Diretoria de Gestão de Pessoas – 35 ações;
- Ao encargo da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação – 40 ações;
- Sob responsabilidade da Diretoria de Gestão da Avaliação Institucional – 12 ações; e
- A cargo da Diretoria de Gestão da Comunicação – 11 ações.

Assim, buscando identificar elementos relativos à EDH no documento *sub examine*, alicerçamo-nos em seus princípios fundantes – **dignidade da pessoa humana**; **igualdade de direitos**; **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**; **laicidade do Estado**; **democracia na educação**; **transversalidade, vivência e globalidade**; e, **sustentabilidade socioambiental** – para perscrutá-lo.

Da análise das diretrizes, verificamos intervenções correlacionadas aos **princípios** do **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**; da **democracia na educação**; da **transversalidade, vivência e globalidade**; e, da **sustentabilidade socioambiental**.

O princípio do **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades** defende a existência plural e norteia a construção de valores igualitários ante tal contexto. Dentre as ações constantes no PGI, classificamos sob a égide desse preceito as seguintes:

Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional

14. Promover a implantação de cursos de formação em Libras.

[44] As universidades brasileiras orientam-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme regra preconizada na Constituição Federal. Essa relação normalmente se reflete nas universidades por meio do estabelecimento de uma Pró-Reitoria específica para cada dimensão. Na UTFPR, existe uma Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (representando o ensino), uma Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (abrangendo a pesquisa) e uma Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias (a qual está subordinado o Departamento de Extensão). Considerando que constitucionalmente ensino, pesquisa e extensão são, para além de indissociáveis, equitativos, qual a justificativa, então, para a hierarquização dos princípios na Universidade Tecnológica? Julgamos, por consequência, que ao criar uma Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias, em detrimento de uma Pró-Reitoria de Extensão, a UTFPR estabelece uma prioridade política, as **relações empresariais**, enquanto as relações comunitárias são caracterizadas como acessórias e a extensão relegada a segundo plano, qualificada como de menor importância.

> 50. Estimular a capacitação de servidores na Linguagem Brasileira de Sinais.
>
> **Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias**
>
> 19. Promover a capacitação pedagógica dos servidores para atendimento às pessoas portadoras [sic] de deficiência.
>
> 20. Estimular a capacitação de servidores na Língua Brasileira de Sinais (Libras) (UTFPR, 2013c, grifos nossos).

Já o princípio da **democracia na educação** assegura o direito educacional, através da construção de condições de acesso e de permanência. Das intervenções arroladas no PGI, fundamentam-se em tal premissa as subsequentes:

> **Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional**
>
> 29. Consolidar os núcleos de assistência e serviços de apoio à saúde do estudante e do servidor (alteração dos regimentos; regulamentação de atribuição; padronização de estrutura; definição de política orçamentária).
>
> 33. Ampliar a assistência estudantil promovendo a inclusão, incentivo e suporte à comunidade discente (criar mecanismos para identificar novas demandas de bolsas; regulamentar o atendimento às necessidades emergenciais de assistência estudantil; dotar os Câmpus de orçamento específico para compra de equipamentos para atendimento de necessidades especiais; capacitar docentes para atendimento de P.N.E.).
>
> **Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias**
>
> 34. Ampliar os mecanismos de fomento para extensão, de modo a contribuir para o fortalecimento do Programa de Bolsas de Extensão na UTFPR.
>
> 50. Ampliar os mecanismos de fomento para as ações de extensão (programas, projetos, entre outros).
>
> 51. Direcionar parcela das bolsas de Assistência Estudantil para participação em atividades artístico-culturais e esportivas (UTFPR, 2013c, grifos nossos).

Ademais, o princípio da **transversalidade, vivência e globalidade** enfatiza a interdisciplinaridade dos direitos humanos e a globalidade da EDH. No PGI, encontramos ações a ele adstritas, que seguem destacadas:

> **Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias**
>
> 35. Consolidar os núcleos vinculados às ações de extensão (Núcleo de Atividades Esportivas, Núcleo de Artes, Núcleo de Saúde, Educação e Direitos Humanos).
>
> 46. Consolidar os núcleos vinculados aos Departamentos de Extensão (NUSMA, NUTTEP, NUEDH, NUCCOM) (UTFPR, 2013c, grifos nossos).

Por sua vez, o princípio da **sustentabilidade socioambiental** ressalta o cuidado com o meio ambiente e a necessidade de sua preservação para as gerações vindouras. Da investigação do PGI, extraímos que o maior número de intervenções consoantes à educação em direitos humanos estão associadas a este eixo, conforme vemos sequencialmente:

> **Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional**
>
> 24. Criar a Política Institucional de **Sustentabilidade** (propor nas revisões curriculares a abordagem dos temas relacionados à **sustentabilidade**).
>
> 36. Disseminar a cultura da **sustentabilidade ambiental** por meio do projeto UTFPR Verde.
>
> 42. Prover fomento e apoio aos projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionados com ações empreendedoras, de inovação tecnológica e que visem à **sustentabilidade**.
>
> **Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias**
>
> 2. Elaborar política de **sustentabilidade** nos aspectos ambientais, sociais, históricos, culturais e econômicos.
>
> 3. Disseminar a cultura de **sustentabilidade ambiental** por meio do projeto UTFPR Verde.
>
> 4. Desenvolver mecanismos de avaliação de **sustentabilidade ambiental** da UTFPR.
>
> 5. Criar o selo UTFPR Verde e instituir prêmio reconhecendo **projetos ambientalmente sustentáveis**.
>
> 11. Prover o fomento e o apoio aos projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionados com ações empreendedoras, de inovação tecnológica e que visem à **sustentabilidade**.
>
> 49. Apoiar a **sustentabilidade**, em todas as suas dimensões no âmbito da UTFPR (UTFPR, 2013c, grifos nossos).

De modo geral, a ideia de **sustentabilidade** apregoa a conciliação do desenvolvimento econômico com a proteção do ambiente natural, ou seja, a prática de ações que se reproduzam no tempo sem esgotar as bases materiais sobre as quais ocorrem; todavia, deve-se reconhecer a ambivalência desse termo, pois, enquanto para determinados grupos econômicos ela enseja uma possibilidade de minorar as desigualdades sociais, para outros ela implica simplesmente numa concessão necessária à manutenção do mesmo sistema econômico gerador daquelas desigualdades.

Nesse ínterim, acreditamos que a maior incidência de ações ligadas à questão da sustentabilidade no PGI está atrelada à existência de um entendimento hegemônico sobre o assunto: os recursos naturais são limitados e, sendo finitos, o seu esgotamento é prejudicial

até mesmo para o capitalismo, que, tendo por alicerce o consumo, precisou reinventar-se para adequação a esta nova percepção da realidade.

Enfim, da análise global do PGI, apreendemos que constam no documento 20 ações concatenadas à EDH, 6% do total de intervenções planejadas – montante que consideramos insuficiente para o cumprimento dos compromissos assumidos pela UTFPR no Projeto Político-Pedagógico Institucional e no âmbito conceitual do Plano de Desenvolvimento Institucional. Doravante, com vistas a aprofundar o estudo, avaliamos o Plano de Gestão do *Campus*, averiguando a posição do estatuto em relação à política de EDH, se de aproximação ou se de distanciamento.

4.4.4 Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco

O Plano de Gestão para o *Campus* Pato Branco reúne o planejamento estratégico do *Campus*, explicitando os propósitos a serem alcançados no período compreendido entre 2013 e 2017. As metas específicas para o *campus* partem de 15 macro objetivos estabelecidos no PDI e estão estruturadas da seguinte maneira:

- Consolidação/melhoria dos cursos existentes – 11 ações;
- Expansão da quantidade de cursos de graduação – seis ações;
- Fortalecimento da pesquisa – nove ações;
- Consolidação dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) existentes – oito ações;
- Fortalecimento da extensão – nove ações;
- Qualificação do servidor – sete ações;
- Fomento ao empreendedorismo no *Campus* – sete ações;
- Melhoria na infraestrutura – 10 ações;
- Cooperação com instituições e empresas – três ações;
- Melhoria nos processos/procedimentos internos – oito ações;
- Melhoria no sistema de comunicação e informação – quatro ações;
- Consolidação do Conselho do *Campus* – quatro ações;
- Apoio ao servidor e estudante – quatro ações;

- Consolidação da Fundação de Apoio (FUNTEF) – quatro ações;
- Gestão/ampliação dos recursos financeiros – quatro ações.

Assim sendo, tencionando assinalar os subsídios à EDH presentes no documento, nos utilizamos da mesma metodologia adotada na subseção anterior: correlacionamos as metas apontadas no manuscrito aos princípios da educação em direitos humanos constantes no art. 3º das DNEDHs: **dignidade da pessoa humana**; **igualdade de direitos**; **reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**; **laicidade do Estado**; **democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade**; e, **sustentabilidade socioambiental**.

Dessa feita, consoante ao princípio da **democracia na educação**, identificamos as intervenções a seguir listadas:

> **Consolidação/melhoria dos cursos existentes**
>
> Fomentar a obtenção de bolsas.
>
> Criar mecanismos para acompanhar a efetividade da utilização das bolsas.
>
> **Fortalecimento da extensão**
>
> Ampliar a relação do Câmpus com a sociedade.
>
> **Melhoria dos processos/procedimentos internos**
>
> Participar ativamente da criação/revisão dos documentos institucionais.
>
> **Consolidação do Conselho do Câmpus**
>
> Manter a representatividade da comunidade acadêmica no Conselho do Câmpus.
>
> **Apoio ao servidor e estudante**
>
> Ampliar e fortalecer a assistência social aos estudantes.
>
> Apoiar a logística aos calouros (UTFPR, 2013b, grifos nossos).

Doravante, com relação ao **princípio da transversalidade, vivência e globalidade**, registramos as proposituras subsequentes:

> **Consolidação/melhoria dos cursos existentes**
>
> Promover espaços para discussão sobre a interdisciplinaridade.
>
> **Expansão da quantidade de cursos de graduação**
>
> Construir os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) (UTFPR, 2013b, grifos nossos).

Nesse sentido, observamos que das 98 ações prescritas no documento, 09 tangenciam a educação em direitos humanos, isto é, 8% das premissas elencadas no documento. Em análise comparativa com o Plano de Gestão Institucional, observamos que o Plano de Gestão do *Campus* contempla a EDH em percentual superior, porém ainda insuficiente para a realização do projeto ético-político e filosófico anunciado pela instituição. Por conseguinte, investigamos as diretrizes pedagógicas específicas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia verificando como estas se situam em relação ao tema.

4.4.5 Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o instrumento de concepção do processo de ensino-aprendizagem no qual se assegura o compromisso ético-político da formação. O Bacharelado em Agronomia, segundo seu PPC, tem por finalidade "a formação, com excelência, de profissionais que atuem no sentido da superação dos problemas socioeconômicos e ambientais que ocorrem associados ou decorrentes das atividades agrícolas" (UTFPR, 2012, p. 25) e tem por objetivos específicos:

- Ofertar formação humanística e técnica com enfoque curricular generalista;
- Formar profissionais com visão integrada do sistema produtivo;
- Gerar, adaptar e validar tecnologias à agricultura, em especial à familiar, sob a ótica da sustentabilidade da relação do homem com a natureza;
- Proporcionar uma formação técnica, científica e pedagógica dos docentes, assegurando uma constante atualização sobre os conhecimentos da área;
- Fomentar a integração com a comunidade científica, inclusive internacional, através de intercâmbio com pesquisadores, professores e alunos e da participação de [sic] eventos técnico-científicos;
- Interagir com outros segmentos da sociedade, através de projetos interdisciplinares e/ou interinstitucionais de ensino, pesquisa e extensão;
- Estimular a participação discente em eventos técnicos, científicos e estudantis;
- Ofertar seminários, palestras, cursos de atualização e/ou extensão para o corpo discente e comunidade regional;
- Propiciar condições para o desenvolvimento, no acadêmico, de uma atitude ética e responsável, nas suas relações profissionais e pessoais, com a natureza e com a sociedade;
- Proporcionar, através da interdisciplinaridade, a formação de profissionais engajados na preservação ambiental;
- Fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UTFPR, 2012, p. 25).

Do exame do documento, observamos um compromisso social de educação pactuado no projeto, pois preza pela formação de profissionais para atuação com vistas à superação dos problemas socioeconômicos e ambientais, com ênfase regional e local, e pela colaboração com a produção e a difusão do conhecimento para transformação social.

> O aluno deverá receber formação humanística, política e técnica, de forma a obter habilidades e competências para analisar a conjuntura que envolve a unidade produtiva, em qualquer campo do saber ou atribuição profissional, percebendo as implicações sociais, políticas, econômicas, ambientais e técnicas de sua atuação, com uma postura questionadora e com domínio das técnicas indispensáveis para a apresentação de soluções que garantam o desenvolvimento sustentável (UTFPR, 2012, p. 28).

Nesse sentido, no PPC do Bacharelado em Agronomia se prenuncia uma formação que contribua para o desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico, convergindo com as proposições do PPI e do aspecto conceitual do PDI, porém distante das ações efetivamente traçadas para implementação pelo PGI e pelo PGC. Logo, os reflexos dessa dicotomia se refletem nos saberes discentes assimilados, consoante ao disposto no item 4.5 deste trabalho.

4.4.6 Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Agronomia

De acordo com o Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Agronomia, são objetivos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Agronomia: formar recursos humanos qualificados para a) criar novos conhecimentos científicos, b) executar atividades de pesquisa e desenvolvimento, e c) atuar de forma autônoma na preparação especializada de pessoal para essas atividades; definir, propor, coordenar e executar projetos de pesquisa e/ou desenvolvimento dentro da área de concentração proposta, em nível local, nacional ou internacional; gerar massa crítica, condições e ambiente propício para o aprimoramento do corpo docente da UTFPR e de outras instituições correlacionadas nas suas áreas de influência e contribuir para a melhoria dos conhecimentos aplicados pelos professores da UTFPR em seus cursos e projetos; interagir com o setor agropecuário, em consonância com as diversas diretorias e órgãos da UTFPR, colaborando na promoção do desenvolvimento regional; colaborar na capacitação de profissionais da área de Agronomia para o exercício de suas atividades; e, formar recursos humanos com qualificação adequada para atender a demanda do setor produtivo (UTFPR, 2011).

Da investigação do referido Projeto, depreendemos a ausência dos princípios norteadores da educação em direitos humanos, uma vez que até mesmo no momento em que faz referência à criticidade utiliza-se do termo **massa crítica**, considerado por nós inadequado, ante a ideia de que a criticidade se dá de modo particularizado para cada sujeito, não sendo passível de massificação. Verificamos, ainda, referência à formação para atender demandas do setor produtivo quando entendemos que à universidade cabe o papel de formação integral do sujeito, transcendendo a qualificação para e exigida pelo mercado de trabalho. Para Queiroz e Keller (2011, p. 181), "gestores e educadores das instituições de ensino tecnológico no afã de alcançar excelência técnica são tentados a depreciar o caráter humanizador da educação, privilegiando em sua intervenção a visão funcionalista".

Doravante, avaliamos o currículo do Programa, formado pelas seguintes disciplinas – comuns a ambos os cursos:

- **Seminários de Pesquisa I e II**.
- **Tópicos Especiais**: Tópicos Especiais em Integração Lavoura-Pecuária. Tópicos Especiais em Sistemas de Produção Vegetal.
- **Disciplinas Oferecidas em Outros Programas que poderão ser cursadas**: Recursos Naturais. Epistemologia Ambiental.
- **Disciplinas Ofertadas pelo PPGAG**: Agricultura de Precisão. Alelopatia. Análise e Interpretação de Experimentos Agropecuários. Avaliação de Forrageiras e Pastagens. Biotecnologia Aplicada a Produção Vegetal. Ciclagem de Nutrientes. Controle Biológico de Doenças de Plantas. Controle Integrado de Doenças de Plantas. Crescimento e Desenvolvimento de Plantas. Ecofisiologia de Plantas Daninhas. Ecofisiologia de Plantas Frutíferas. Experimentação Agrícola. Fertilidade dos Solos. Física do Solo. Fisiologia das Plantas Cultivadas I. Fisiologia Pós-Colheita e Armazenamento de Produtos Vegetais. Introdução a Métodos Fitoquímicos. Indução de Resistência em Plantas a Patógenos e Insetos. Interface Planta-Animal. Manejo de Biomassa. Manejo do Solo. Manejo Integrado de Pragas. Matéria Orgânica do Solo: técnicas de fracionamento e de análise. Melhoramento Genético de Plantas Cultivadas. Metabolismo Secundário e Defesa Vegetal. Propagação de Plantas. Relação Máquina-Solo-Planta. Resistência de Plantas aos Herbicidas. Teoria da Seleção (UTFPR, 2011).

Dentre as disciplinas elencadas no currículo do Programa, não há nenhuma que abranja conceitos socioculturais e educacionais: são todas revestidas de caráter técnico tão somente adstrito à Agronomia. Este cenário também nos parece prejudicial – dado ser a Pós-Graduação seara de ampliação de conhecimentos multidisciplinares, e não voltada exclusivamente para aspectos técnicos – quando nela denotamos perspectivas de educação integral inclusive inferiores às da Graduação. Os dados apresentados no Gráfico 21 – que trata das perspectivas profissionais dos(as) discentes da Pós-Graduação após a conclusão do curso – redobram nossa atenção para o enunciado: 41% dos(as) pós-graduandos(as) demonstram almejar a docência. Como é possível pensar professores(as) das ciências agrárias que não tenham uma visão crítica em relação ao uso social da terra, a depender de sua formação?[45]

Nessa esteira, a seguir observamos as implicações dessas contradições do projeto educacional nos saberes adquiridos pelos(as) discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UTFPR – *Campus* Pato Branco através dos dados produzidos na pesquisa de campo.

4.5 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DISCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

Levando em conta o debate teórico traçado até aqui, acreditamos que um dos papéis centrais da universidade é contribuir para a resolução dos problemas socioeconômicos do país. Esse é um intento possível; porém, para que seja alcançado, os projetos de ensino devem ter por foco a redução das mazelas sociais.

> A universidade deve ser pensada como um projeto educacional que, por sua vez, deve estar inserido em um projeto de desenvolvimento social e econômico, que está diretamente relacionado com o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Assim, consideramos que educação, ciência, tecnologia, inovação e desenvolvimento são campos que não se separam (SILVA, 2006, p. 62).

Para tanto é fundamental superar a transmissão do conhecimento instrutivo e técnico, alienante: é necessário preparar para a autonomia. A educação tecnológica tem esse propósito como horizonte e a educação em direitos humanos, mesmo recente, ocupa – a julgar pelas

[45] E mais: como cogitar a formação docente sem debater conceitos educacionais e pedagógicos? Ou, que dizer então, do lugar ocupado pela educação em direitos humanos nesse processo?

políticas públicas instituídas a partir de 2007 – lugar de destaque nesse processo de empoderamento, propondo-se a formar para a mudança e para a transformação social.

Tal conjuntura nos conduz, então, ao cerne da pesquisa: caracterizar a formação profissional dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR e os saberes sobre os direitos humanos – no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas no *Campus* Pato Branco, avaliadas à luz dos referenciais para educação em direitos humanos no ensino superior – a partir da investigação documental e da pesquisa de campo realizada com os(às) discentes do curso.

Nesse sentido, a análise dos dados advindos dos questionários e entrevistas, em cotejo com os documentos institucionais, atesta que, embora alguns manuscritos (PPI, PDI, PPC) prevejam princípios ético-políticos e filosóficos consoantes à educação em direitos humanos, a falta de garantia nos estatutos de caráter operacional (PDI, PGI, PGC) obstaculiza a implementação da EDH.

A investigação indica, ainda, que essa postura se reflete nos conhecimentos discentes sobre direitos humanos, conforme denotamos pelo conteúdo das entrevistas. Ao perguntarmos aos(às) estudantes[46] **O que você pensa sobre Direitos Humanos?** obtivemos respostas da seguinte ordem:

> **Anita Gabriela**: na verdade não é um termo muito utilizado na Agronomia.
> [...]
> **Anita Gabriela**: ele é... Direitos Humanos não... é bem pouco colocado dentro do curso.
> **Entrevistadora**: sim, e você faz alguma relação com o curso, ou não? Dos Direitos Humanos, te parece que tem proximidade?
> **Anita Gabriela**: não (risos) (Dados da Pesquisadora).
>
> **Ana Maria**: nossa eu nem sei o que pensar, eu acho que eu nunca pensei sobre isso...
> [...]
> **Ana Maria**: é... eu acho que a gente ouve mais falar, assim, sobre Direitos Humanos, não sei se tem alguma coisa a ver, do direito do consumidor... (Dados da Pesquisadora).
>
> **Alana Daniela**: olha, eu penso que é muito necessário e, que, essa Universidade em muitos pontos, do passado, ela pecou em Direitos Humanos. Tanto que há muitos anos atrás [sic], quando eu era criança, se ouvia dizer que aqui era a FUNTEF [sic], não era nem CEFET, nem UTFPR, se dizia muito assim ó "cuidado, vai estudar lá, fulano e fulano se mataram" porque os professores eram muito rígidos, era muito difícil, então até depois de um bom tempo, quando já era, ah, o CEFET, quando eu passei no vestibular minha mãe ficou com medo... (Dados da Pesquisadora).

[46] Os nomes doravante utilizados são fictícios e visam garantir sigilo aos(às) participantes. Foram, portanto, empregados nomes compostos, criados a partir da seguinte matriz: o primeiro nome inicia com letra similar ao campo investigado (**A: Agronomia**) e o segundo nome começa com letra representativa do nível de ensino a que está vinculado(a) o(a) estudante (**G: Graduação, M: Mestrado** e **D: Doutorado**), propiciando ao leitor fácil visualização, a partir do nome adotado, do curso a que pertence o(a) entrevistado(a).

Os trechos acima contêm argumentações pertencentes a três estudantes de cursos distintos – Graduação, Mestrado e Doutorado – e, conquanto sejam em alguma medida diversas, nelas percebemos um fator comum: expressam desconhecimento acerca dos direitos humanos. À vista disso, aprofundamos o debate mediante o seguinte questionamento: **Como você aprendeu ou aprende o que você sabe sobre Direitos Humanos?**

> [...]
> (oito segundos de silêncio)
> **Antônio Martim**: na verdade... eu não, não sou muito bem esclarecido sobre o tema, né
> [...]
> **Antônio Martim**: mas o que eu aprendi é mais, tipo... escutando mesmo... ou convivendo com as pessoas né, mas eu nunca busquei pesquisar a respeito ou me inteirar do assunto né, a gente ouve falar, mas é aquela coisa distante, né
> [...]
> **Antônio Martim**: pelo menos no meu caso né, eu não, eu nunca busquei investigar nessa área assim
> [...]
> **Antônio Martim**: o que eu... o que eu sei assim é o que a gente escuta muito falar né (Dados da Pesquisadora).
>
> **Allan Miguel**: [...] eu acho que é maioria o que eu vi na mídia... que questão acho que dentro da Universidade assim no curso, é muito pouco abordado
> **Entrevistadora**: sim
> **Allan Miguel**: principalmente no curso de Agronomia. Essa questão é pouco... eu acho que aborda mais a questão de ética, ética no trabalho, entre outras partes... mas voltados na questão de (quase inaudível) Direitos... Humanos, né?
> **Entrevistadora**: uhum
> **Allan Miguel**: é, eu acho que na Agronomia não (quase inaudível). Eu particularmente não, não recordo ter visto nada em específico... (Dados da Pesquisadora).

No caso em tela, as respostas mais uma vez apontam para a incipiência de conhecimento dos respondentes sobre direitos humanos – o que se reflete na dificuldade de dar o *feedback* solicitado, por exemplo –, bem como revelam que as principais fontes de informações advêm da mídia (cujas formulações no tocante aos direitos humanos frequentemente são inverossímeis ou incompletas) e de conversas informais consoantes à matéria.

Na sequência, perquirimos para arrematar: **O que você tem a dizer sobre a questão específica do aprendizado de e em Direitos Humanos na Universidade?**

> [...]
> (dois segundos de silêncio)
> **Alice Manuela**: olha, eu lembro que a gente, na faculdade, eu acho que a gente discute pouco, tem algumas disciplinas específicas né, como Sociologia Rural, no mestrado praticamente nada, algumas disciplinas, claro, a gente envolve “ah, na

> teoria assim, e na prática, né?" que é um assunto bastante discutido, mas mais assim no Ensino Médio mesmo, naquelas discussões, que eu aprendi, né, Direitos Humanos e assim o que a gente vê na televisão um pouco, lê em notícias, mas, na Universidade algumas disciplinas, como Sociologia Rural, assim, acho importante, e na, no mestrado ainda menos! (Dados da Pesquisadora).
>
> **Ângelo Diogo**: (suspiro) (três segundos de silêncio) zero... sabe?! Aqui nós não temos uma política de Direitos Humanos que seja, difundida, não é? É, eu penso que o, o momento de haver essa, essa discussão... se é que é esse o termo também que eu posso empregar... mas essa colocação eu acredito que seja dentro de um ambiente de, de ensino, independente de ser Universidade
> **Entrevistadora**: sim
> **Ângelo Diogo**: eu entendo que o [sic] Direitos Humanos ele tem que fazer parte do dia a dia, da, da pessoa, através, não só desses meios de, das mídias, mas através da, da, das escolas, né, que é muito importante. É... nesse sentido também a gente coloca assim, um, um paralelo né, não a questão dos Direitos Humanos: você vê a instituição pra mim é um ambiente onde você deve aprender também sobre ética, né, e isso a gente não vê... inclusive, entre... a comunidade acadêmica, né... é, e também a gente pode trazer essa questão aí dos Direitos Humanos que não se debate, parece, hum, que existe uma barreira, as pessoas não querem falar muito disso ou eu não sei até que ponto que...
> **Entrevistadora**: sim, o que, hã, você percebe é que esse debate se dá fora, nas mídias...
> **Ângelo Diogo**: ah sim
> **Entrevistadora**: mas não nos espaços escolares, né?
> **Ângelo Diogo**: não, não existe, assim, nada, específico, né. E nós temos cursos dentro da instituição que poderiam promover esse tipo de, de, de debate, né, de colocação e até o presente momento a gente não tem. E olha, sinceramente, eu vou te dizer assim, ó, que se houvesse hoje uma, um debate sobre esse tema dentro da instituição e fosse feito um convite pra participação da comunidade acadêmica, o índice de participação seria extremamente baixo, sabe, porque não é um assunto que... é, as pessoas, é, tem muito interesse ou que tratam com uma relevância dentro da, da vida diária, né! (Dados da Pesquisadora).

A primeira entrevistada (com resposta colacionada neste tópico) cursou a Graduação e – à época da pesquisa de campo – cursava o Mestrado na UTFPR – *Campus* Pato Branco. A respondente elucida que na Graduação obteve pouco conhecimento na área dos Direitos Humanos, associados à disciplina de Sociologia Rural. A Sociologia Rural, de acordo com sua ementa, examina a ciência e a contribuição da sociologia; o objeto da sociologia rural, o contexto histórico e as principais abordagens; o histórico da questão agrária, agrícola e social no Brasil; o Estado e as políticas para a agricultura; os movimentos e as organizações sociais e as perspectivas para o campo; a agricultura familiar; as novas ruralidades e a reconstrução dos espaços rurais; e estuda situações da realidade local e regional (UTFPR, 2005). Adiante, afirma que, os já exíguos aprendizados da Graduação, são ainda mais diminutos na Pós-Graduação. Por fim, explicita que a sua instrução formal acerca do tema se deu por meio de estudos realizados no Ensino Médio.

Assim, o cenário caracterizado pela discente ratifica a constatação advinda do exame documental: não estando sequer presente no PPC a garantia de que o assunto seja incorporado

nas práticas educacionais praticamente se esvai. Por sua vez, o segundo respondente endossa tal perspectiva ao asseverar que inexiste aprendizado consoante aos direitos humanos na UTFPR – *Campus* Pato Branco, seja na modalidade disciplinar, seja na modalidade transversal, seja pela combinação de ambas. Rechembach e Andrade (2016, p. 133) sintetizam:

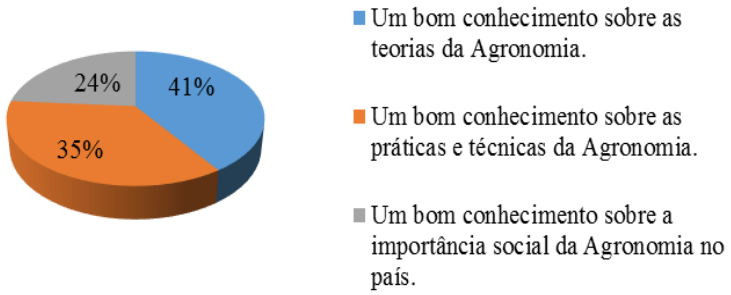
> Sabe-se que a educação para os direitos humanos poderia, perfeitamente, ser objeto de aprendizagem sem que estivesse presente de forma textual nos mencionados documentos. Todavia, sabe-se também que, mesmo formalizada sua relação com os níveis básico e superior do ensino, a educação em direitos humanos continua a enfrentar resistências nesses domínios. Que dizer, então, daquela modalidade peculiar de ensino em que a associação com a formação em direitos humanos nem mesmo é afirmada – descrita e regulada explicitamente em orientações de uma política educacional?

Sucessivamente, o discente prossegue relatando acreditar ser tamanho o desinteresse pelos direitos humanos, da comunidade acadêmica em geral, que mesmo se realizadas atividades nessa seara – pela Universidade – a participação seria ínfima. Para nós, essa visão decorre do distanciamento do sujeito de proposições correlatas ao assunto, para quem a amplitude e a integralidade dos DH não são plenamente compreensíveis e, portanto, concretamente inimagináveis; peculiaridade majoritária dentre os(as) respondentes, que situam a temática dos direitos humanos distante do seu cotidiano, conforme corroboram os diagramas por eles construídos, apresentados ao final do texto.

Nesse sentido, destacamos que as referências contidas nas entrevistas – alusivas aos DH e à EDH – já se anunciavam nas respostas fornecidas pelo corpus quando da realização da fase anterior da pesquisa de campo, a saber, a aplicação dos questionários. Neles não fizemos referência nominal e direta aos direitos humanos ou à educação em direitos humanos, mas buscamos elementos que indicassem a presença da EDH na rotina educacional.

Com efeito, bosquejamos a perspectiva geral dos(as) estudantes em relação aos conhecimentos fornecidos pelo curso: 41% dos(as) graduandos(as) acreditam que o curso assegura boa base teórica, 35% consideram que ele propicia bom alicerce prático e técnico e 24% julgam que ele proporciona bons conhecimentos acerca da função social da Agronomia.

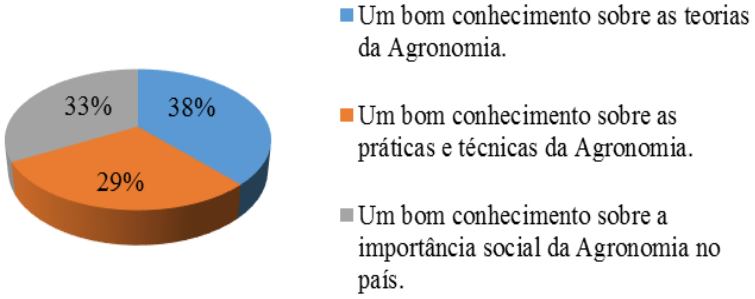
Gráfico 7 – Conhecimentos fornecidos pelo curso (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na Pós-Graduação, 38% dos(as) discentes acreditam que o curso garante boa formação teórica, 29% consideram que há bons subsídios práticos e técnicos e 33% classificam como bons os conhecimentos fornecidos sobre a função social da Agronomia.

Gráfico 8 – Conhecimentos fornecidos pelo programa (Pós-Graduação)

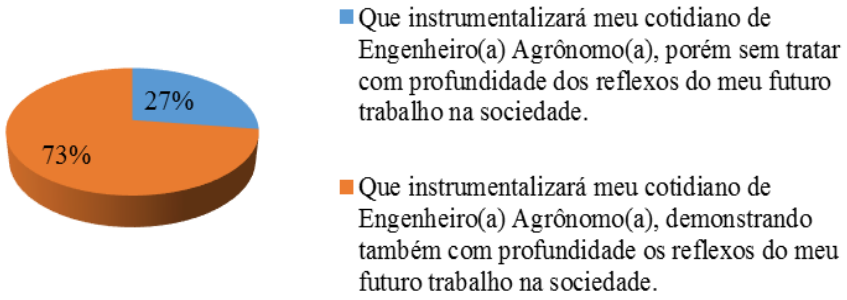


Fonte: Dados da Pesquisadora

Nessa esteira, embasados pelas ponderações dos capítulos anteriores, percebemos que o cenário de educação integral e socialmente responsável só é alcançado quando as práticas de ensino conjugam equanimemente conhecimentos teóricos, práticos e consoantes ao papel do curso e do(a) profissional na manutenção ou na transformação da sociedade. *In casu*, embora os(as) estudantes tenham *a priori* apontado para a combinação equilibrada, vemos que isso não se reflete na prática, consoante ao apontando nas respostas das entrevistas.

Na sequência, questionamos acerca da formação propiciada pelo curso: na Graduação, 73% dos(as) estudantes avaliaram que o curso instrumentaliza o cotidiano, demonstrando com profundidade os reflexos do futuro trabalho na sociedade.

Gráfico 9 – Formação propiciada pelo curso (Graduação)

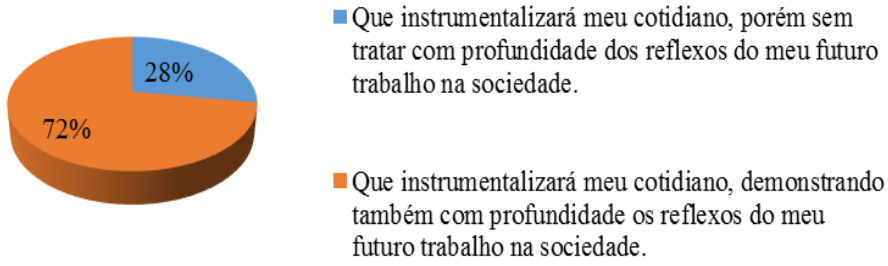


Fonte: Dados da Pesquisadora

Dentre pós-graduandos(as), a resposta foi similar: 72% dos(as) respondentes acreditam que o curso instrumentaliza o cotidiano e demonstra com profundidade os reflexos do futuro trabalho na sociedade.

Aqui, o contexto se repete: ainda que os(as) estudantes acreditem que os reflexos do futuro trabalho na sociedade são demonstrados ao longo do curso isso é contradito pelas entrevistas, onde de fato se aprofundam o assunto.

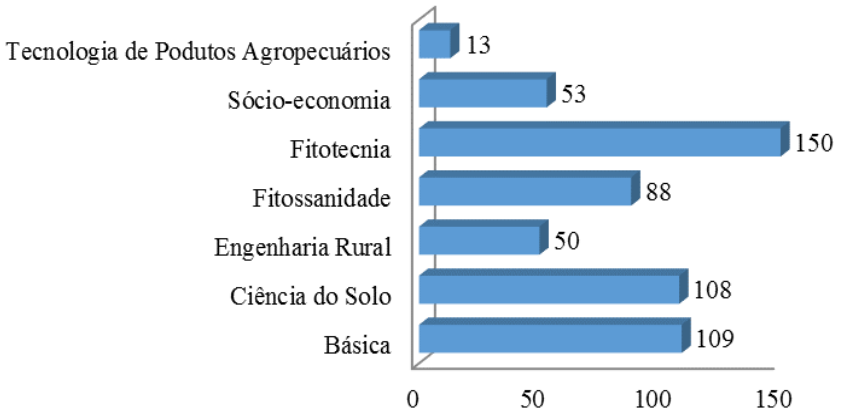
Gráfico 10 – Formação propiciada pelo programa (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Posteriormente, perquirimos acerca das disciplinas por eles(as) consideradas como mais importantes para a formação. Na Graduação, a maioria dos(as) respondentes indicou disciplinas técnicas, da área de Fitotecnia, senão vejamos:

Gráfico 11 – Disciplinas mais importantes agrupadas por área de conhecimento (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

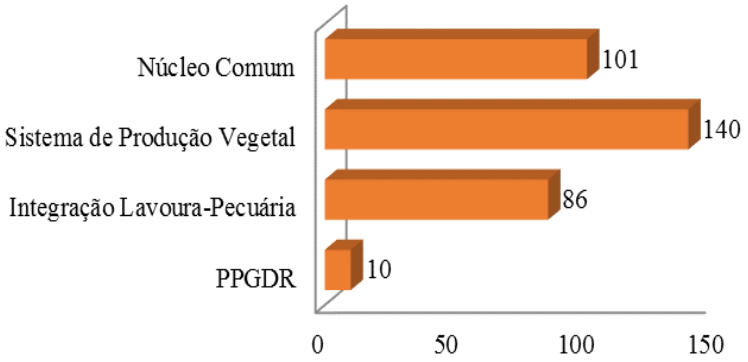
A Fitotecnia é a área da Agronomia que engloba as disciplinas de Climatologia Agrícola, Fisiologia das Plantas Cultivadas, Genética e Melhoramento Vegetal, Culturas de Lavoura I, Culturas de Lavoura II, Fruticultura, Olericultura, Parques e Jardins, Silvicultura e Tecnologia de Sementes, tendo por objetivo:

> - Desenvolver conhecimentos de sistemas de manejo do solo, ecofisiologia, produção de germoplasma superior, manejo cultural, colheita, pós-colheita e comercialização, buscando a sustentabilidade do sistema produtivo;
> - Capacitar para o planejamento, gerenciamento e execução do processo de produção das culturas dentro dos sistemas agrícolas;
> - Capacitar para a identificação e o manejo dos diversos fatores bióticos [pragas, doenças, plantas daninhas, materiais, competição intra-genotípica, etc.], abióticos [condições edafoclimáticas] e sócio-econômicos [sic] que afetam as principais espécies vegetais e indiretamente os animais, na produtividade e na qualidade dos produtos;
> - Integrar os diversos conhecimentos das áreas, através da exemplificação das culturas mais importantes da região;
> - Desenvolver a capacidade para análise e o diagnósticos [sic] das potencialidades dos diferentes sistemas de produção, relacionados com as características do ambiente (UTFPR, 2005, p. 19-20).

Já na Pós-Graduação, a área de conhecimento mais citada foi Sistema de Produção Vegetal, que se dedica ao desenvolvimento de "metodologias visando reduzir o impacto ambiental no manejo das culturas anuais e perenes, através de trabalhos de melhoramento de plantas, fisiologia vegetal e o manejo de pragas, plantas daninhas e doenças" (UTFPR, 2011, p. 17) e engloba as seguintes disciplinas: Alelopatia, Biotecnologia Aplicada à Produção Vegetal, Controle Biológico de Doenças de Plantas, Ecofisiologia de Plantas Daninhas, Ecofisiologia de Plantas Frutíferas, Fisiologia Pós-Colheita e Armazenamento de Produtos Vegetais, Indução de Resistência em Plantas a Patógenos e Insetos, Introdução a Métodos

Fitoquímicos, Melhoramento Genético de Plantas Cultivadas, Metabolismo Secundário e Defesa Vegetal, Propagação de Plantas, Resistência de Plantas aos Herbicidas, Teoria da Seleção e Tópicos Especiais em Sistema de Produção Vegetal.

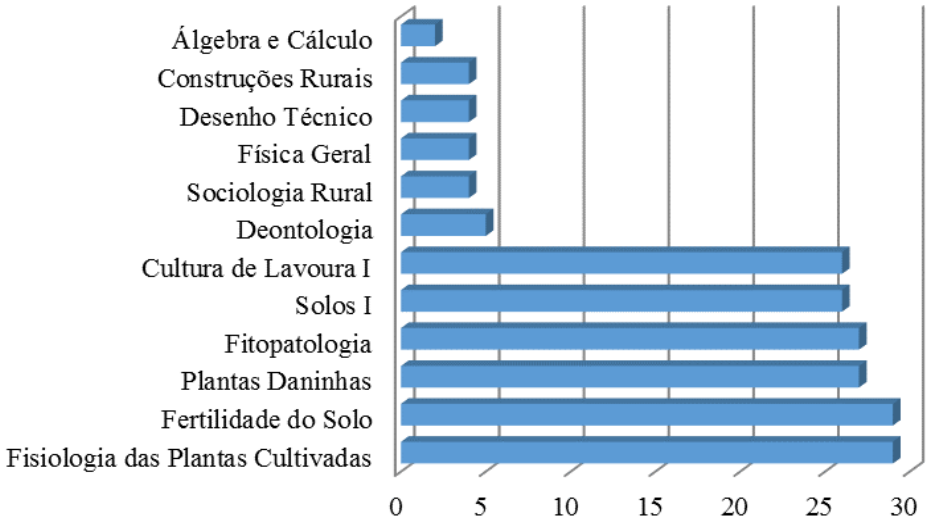
Gráfico 12 – Disciplinas mais importantes agrupadas por área de conhecimento (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Ainda sobre as disciplinas consideradas mais importantes, na Graduação, as disciplinas mais indicadas foram Fertilidade do Solo e Fisiologia das Plantas Cultivadas, ambas assinaladas por 29 discentes. A disciplina de Fertilidade do Solo trata de nutrientes e matéria orgânica (entradas, saídas e perdas); da avaliação técnica-econômica da utilização de insumos (fertilizantes, condicionadores, entradas naturais); da avaliação do estado nutricional de plantas; de fontes alternativas para nutrição vegetal e do impacto ambiental do uso de fertilizantes. Por sua vez, a disciplina de Fisiologia das Plantas Cultivadas ocupa-se da ecofisiologia da fotossíntese e respiração; das relações hídricas; da translocação de solutos orgânicos; da absorção e função de íons minerais; da diagnose foliar; da regulação do desenvolvimento vegetal; da fisiologia de compostos secundários e defesa vegetal e da fisiologia do estresse (UTFPR, 2005).

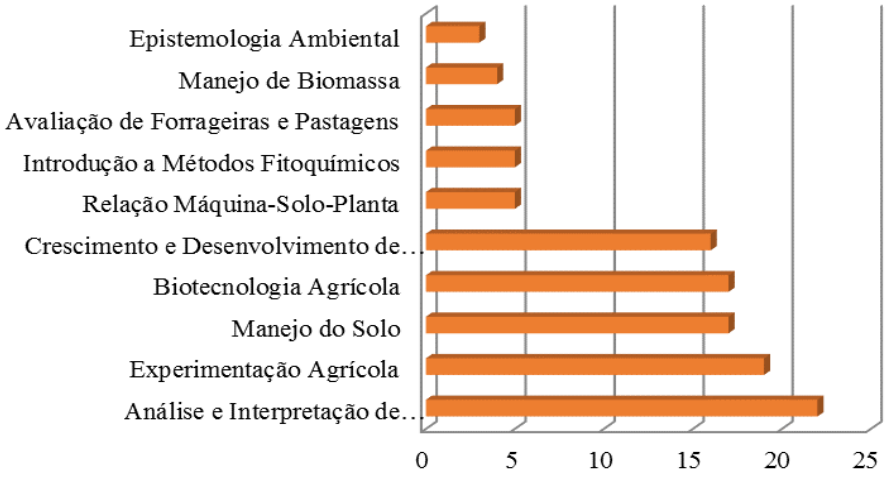
Gráfico 13 – Disciplinas mais importantes (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

No PPGAG, a disciplina indicada com maior recorrência foi Análise e Interpretação de Experimentos Agropecuários, por 22 estudantes. A disciplina de Análise e Interpretação de Experimentos Agropecuários aborda o planejamento e o manuseio de dados experimentais em planilhas eletrônicas; a análise e interpretação de experimentos em delineamentos experimentais básicos (inteiramente casualizado, blocos ao acaso, arranjos florais, experimentos em faixas); a análise multivariada; a análise complementar de experimentos (Tukey, Duncan, Scheffé, Scott-Knott); a análise de regressão e a utilização de pacotes experimentais para análise e interpretação dos resultados (UTFPR, 2011).

Gráfico 14 – Disciplinas mais importantes (Pós-Graduação)



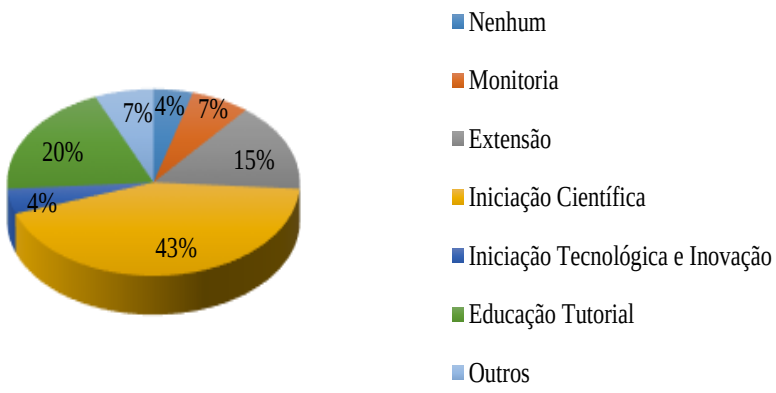
Fonte: Dados da Pesquisadora

Por outro lado, no que concerne à Graduação, observamos que a disciplina de Sociologia Rural – que figurou nas entrevistas como a que mais se aproxima das discussões pertinentes aos direitos humanos – foi citada por somente quatro respondentes. No tocante à Pós-Graduação, o mesmo ocorre com a disciplina de Epistemologia Ambiental – cujos preceitos voltam-se para o estudo da ciência, coerência e verdade; dos fundamentos filosóficos do método científico; da ciência e da técnica como fundamento da sociedade moderna; da análise crítica do discurso científico; das ciências da natureza e da abordagem sistêmica; das fronteiras dos saberes disciplinares e da teoria da complexidade, o desafio interdisciplinar e a ética, ciência e sustentabilidade (UTFPR, 2011) –, que embora não pertença ao quadro do PPGAG pode ser cursada como disciplina optativa em outro Programa, haja vista constar no rol apenas três vezes.

Isso atesta que os(as) próprios(as) estudantes atribuem menor importância às disciplinas da área socioeconômica, o que julgamos como reflexo da escassez de debate sobre o tema.

A seguir, quando perguntados(as) acerca da participação em programas durante o curso, observamos que a grande maioria dos(as) respondentes da Graduação participou de iniciação científica – 43% – e que apenas 4% dos(as) respondentes não participaram de nenhuma modalidade de atividade extracurricular.

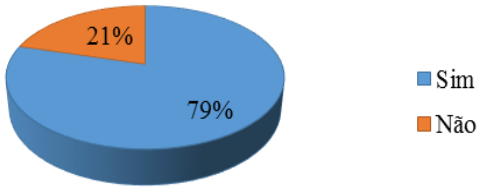
Gráfico 15 – Participação em programas durante o curso (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Ao perquirir os(as) discentes da Pós-Graduação sobre a participação em grupo de pesquisa, 79% dos(as) respondentes afirmaram estar vinculados a algum grupo de pesquisa.

Gráfico 16 – Participação em grupo de pesquisa (Pós-Graduação)



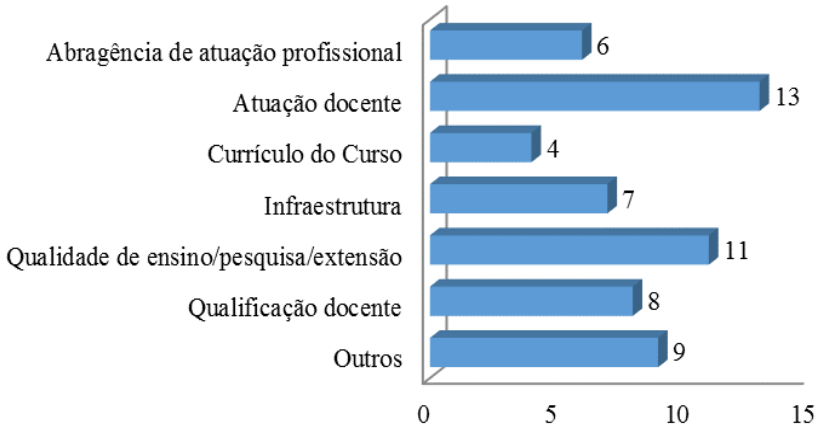
Fonte: Dados da Pesquisadora

Dos dados levantados, percebemos a importância da participação em atividades de pesquisa e extensão, para além das de ensino propriamente ditas. Em geral, a participação em tais ações aumenta as chances de enriquecimento teórico, ainda que as pesquisas realizadas – especialmente na Pós-Graduação – sejam de caráter extremamente técnico[47].

Por conseguinte, indagamos acerca dos pontos positivos e negativos do curso. A atuação docente notabilizou-se como principal ponto positivo na Graduação.

> "Todos os professores carregam consigo uma ampla gama de conhecimento e nunca deixam uma dúvida sem resposta" (Respondente 6) (Dados da Pesquisadora).
>
> "Professores novos, com bastante energia e vontade de levar o curso para frente" (Respondente 13) (Dados da Pesquisadora).

Gráfico 17 – Pontos positivos do curso (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

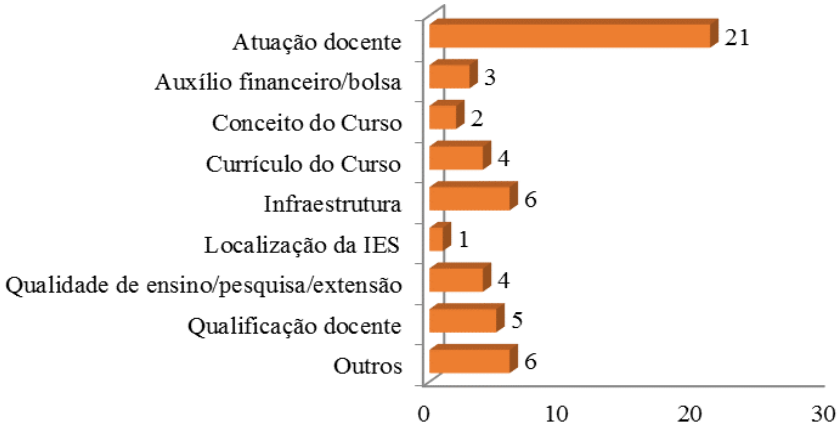
Também na Pós-Graduação, o ponto positivo mais frequentemente indicado foi a atuação docente.

[47] Os projetos – específicos ou coletivos – aprovados pelo PPGAG, no período de 2007 a 2009, validam tal análise e sua catalogação pode ser encontrada no Apêndice F.

"Acessibilidade dos professores" (Respondente 14) (Dados da Pesquisadora).

"O conhecimento dos professores, bons profissionais" (Respondente 24) (Dados da Pesquisadora).

Gráfico 18 – Pontos positivos do curso (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Sublinhamos que todas as respostas convergem para o enaltecimento da atuação docente e nela para a formação técnica do(a) professor(a), voltadas, por sua vez, para o preparo técnico do(a) Agrônomo(a), sem aproximar-se de uma conjuntura que favoreça a implementação da educação em direitos humanos.

Adiante, nas respostas sobre o que apontam como deficit do curso, prevaleceu, na Graduação, o currículo do curso e, na Pós-Graduação, a Infraestrutura.

Graduação

"Há uma falta de aulas práticas, a quantidade de disciplinas por semestre é enorme e a carga horária gigante e torna quase impossível a realização de estágios e outras atividades fora do *campus*" (Respondente 12) (Dados da Pesquisadora).

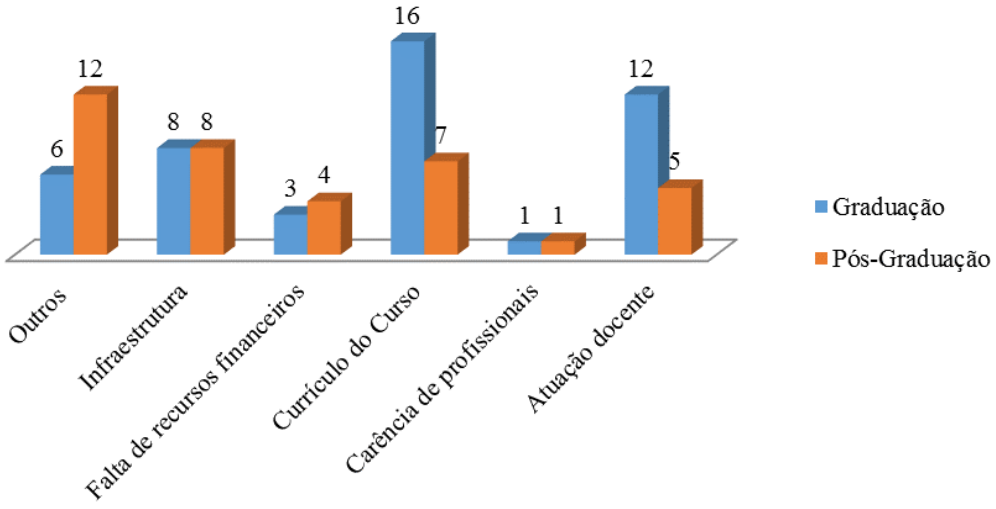
"Muito voltado para a pesquisa, sendo o ensino pouco voltado a agrônomos de campo" (Respondente 20) (Dados da Pesquisadora).

Pós-Graduação

"Estrutura (laboratórios, biblioteca, etc.) disponível para pesquisa" (Respondente 6) (Dados da Pesquisadora).

"Infra estrutura [sic] de alguns laboratórios" (Respondente 18) (Dados da Pesquisadora).

Gráfico 19 – Deficits do curso (Graduação e Pós-Graduação)

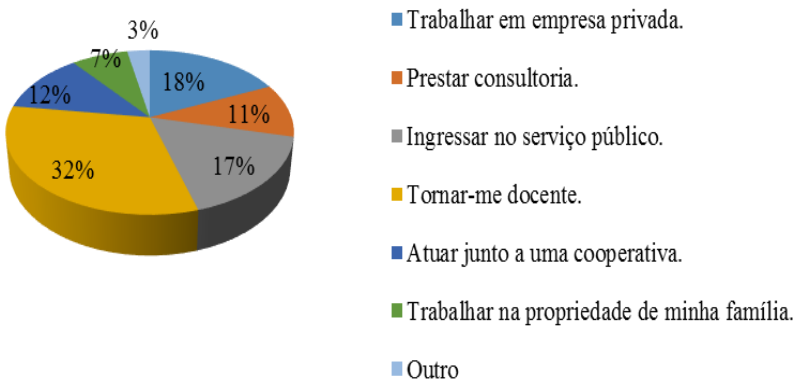


Fonte: Dados da Pesquisadora

Assim, denotamos, dos dados acima, que a ausência de formação humanística nos cursos sequer é apontada pelos(as) discentes como fator de incompletude na formação.

No que concerne à perspectiva profissional após a conclusão do curso, entre os(as) estudantes da Graduação é recorrente a projeção de tornar-se docente, apontada por 32% dos(as) respondentes.

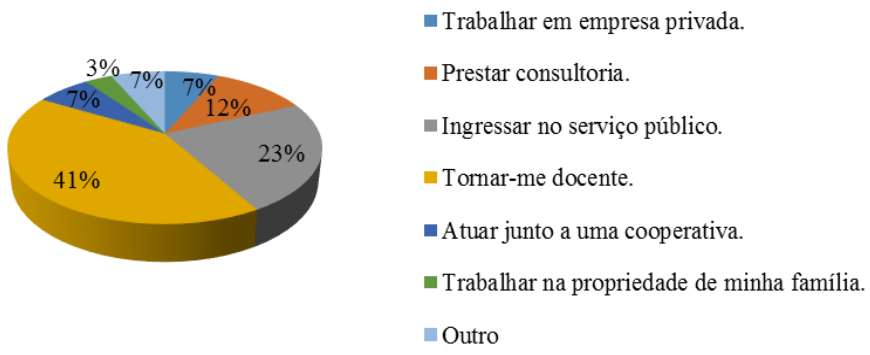
Gráfico 20 – Perspectivas profissionais após a conclusão do curso (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Entre estudantes da Pós-Graduação, vimos o mesmo cenário, porém em índice maior: 41% pretendem almejam a docência.

Gráfico 21 – Perspectivas profissionais após a conclusão do curso (Pós-Graduação)

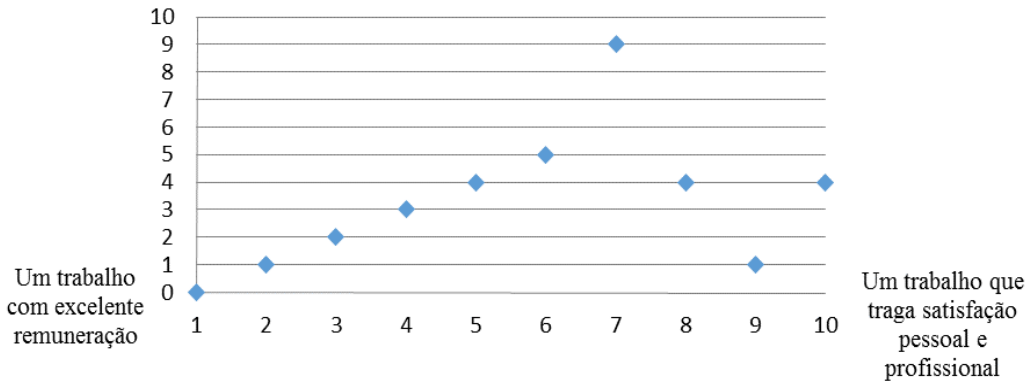


Fonte: Dados da Pesquisadora

Nesse sentido, ressaltamos a urgência da inserção da educação em direitos humanos nos cursos em estudo, haja vista que se fundamental em qualquer área de conhecimento e atuação, quiçá em ambiente profícuo à formação docente.

Posteriormente, questionamos acerca do aspecto mais importante do trabalho: se a remuneração ou a satisfação pessoal e profissional. Na Graduação, a maioria dos(as) estudantes equaliza renumeração e satisfação pessoal, atribuindo 70% de importância à satisfação pessoal e profissional, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez).

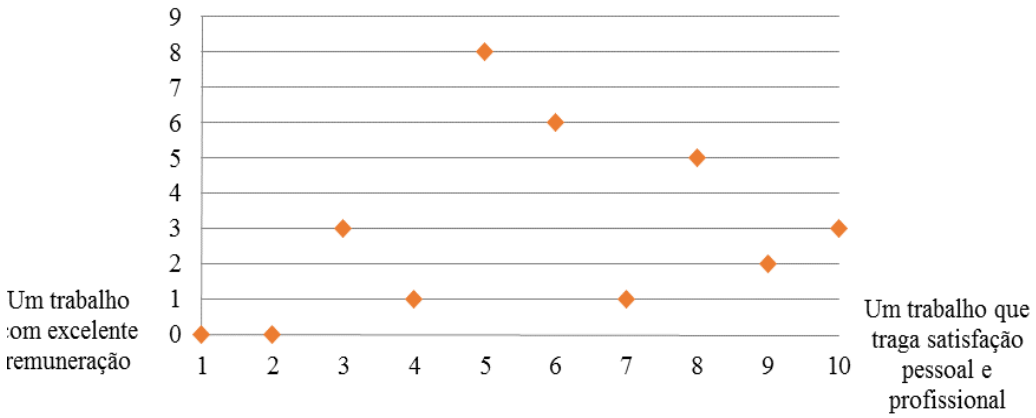
Gráfico 22 – Aspecto mais importante do trabalho (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na Pós-Graduação, o resultado é ainda mais equilibrado: os(as) respondentes, majoritariamente, acreditam que remuneração e satisfação tem relevância de igual monta, pois graduam em 50% a importância de cada um dos elementos apontados.

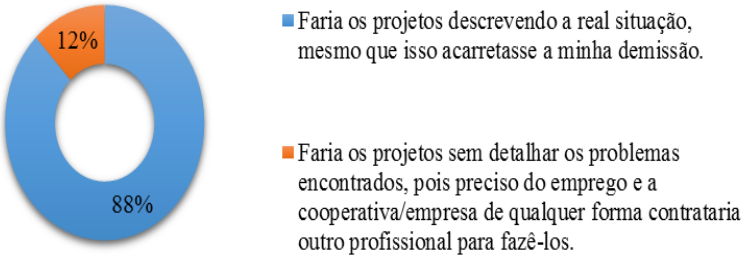
Gráfico 23 – Aspecto mais importante do trabalho (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na sequência, formulamos uma pergunta contendo determinada situação hipotética, por meio da qual averiguamos a responsabilidade social dos(as) estudantes. Nela, 88% dos(as) respondentes da Graduação demonstram preocupação maior com a condição ambiental do que com a sua situação pessoal, quando incompatíveis.

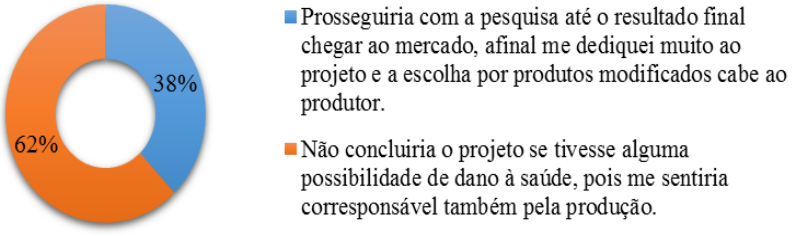
Gráfico 24 – Responsabilidade social (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Em contrapartida, na Pós-Graduação, o percentual diminui: 62% dos(as) respondentes priorizam a perspectiva social à profissional.

Gráfico 25 – Responsabilidade social (Pós-Graduação)

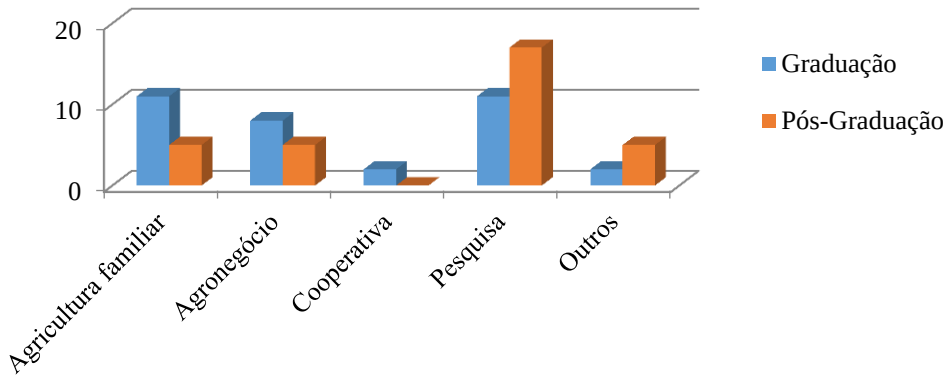


Fonte: Dados da Pesquisadora

Tais dados refletem, mais uma vez, a ausência de elementos humanísticos – até mesmo em nível conceitual – nos cursos de Pós-Graduação e preocupam muito, uma vez que advêm de pesquisadores(as), ou seja, profissionais que trabalham para o avanço científico. Mas, nesse contexto, que avanço seria esse? E a sua consecução, pautada em que critérios e condições?

A seguir, investigamos sobre o campo de atuação profissional que consideram de maior relevância, ao que tanto os(as) respondentes da Graduação, 10, como os(as) da Pós-Graduação, 18, indicaram a pesquisa.

Gráfico 26 – Área de atuação profissional de maior relevância (Graduação e Pós-Graduação)

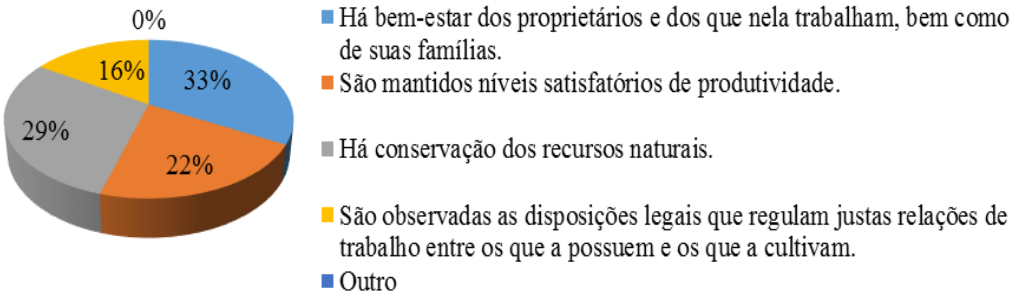


Fonte: Dados da Pesquisadora

Acreditamos, outra vez, na relação do fenômeno com o cotidiano dos(as) estudantes, já que estes estão intrinsecamente ligados à pesquisa, na Pós-Graduação, e mesmo na Graduação, por vincularem-se a Programas de Iniciação Científica num percentual de aproximadamente 50% dos(as) respondentes. Novamente é inquietante, dado que a estes(as) respondentes que consideram a pesquisa tão essencial não é propiciado, pela via da educação formal, um olhar humanista.

Adiante, perquirimos sobre a função da propriedade: 33% dos(as) respondentes da Graduação acreditam que ela é alcançada quando há bem-estar dos proprietários e dos que nela trabalham, bem como de suas famílias; mas, apenas 16%, ou seja, menos da metade dos(as) que assinalaram a alternativa anterior, acham que ela se dá mediante a observância das disposições legais que regulam justas relações de trabalho entre os que a possuem e os que a cultivam. Ora, é impossível haver bem-estar sem justas relações de trabalho, o que espelha uma compreensão restrita do conceito.

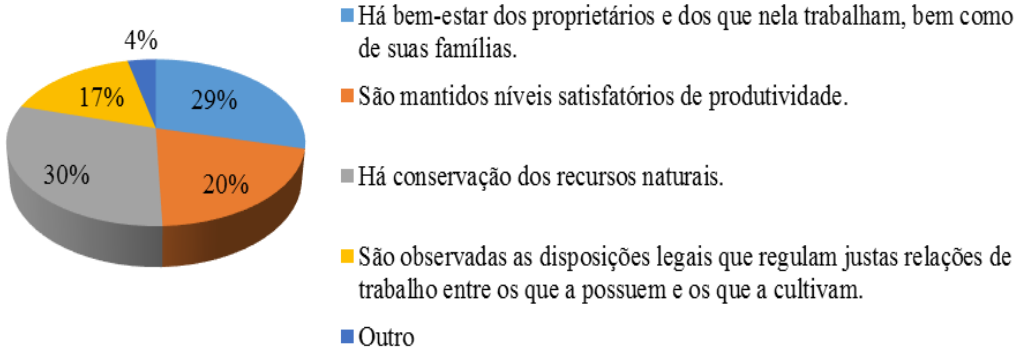
Gráfico 27 – Requisitos para o alcance da função social da propriedade (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na Pós-Graduação, a maioria dos respondentes acredita que a função social é alcançada quando há conservação dos recursos naturais, o que reflete o contido nos documentos institucionais: reiterada referência à sustentabilidade, ainda que este conceito possa nortear para a manutenção do *status quo*, já que, até o momento, não formulada a política institucional que a descreve. Ademais, também percebemos quadro idêntico ao da Graduação, na Pós-Graduação, no tocante à análise sobre o bem-estar dos trabalhadores.

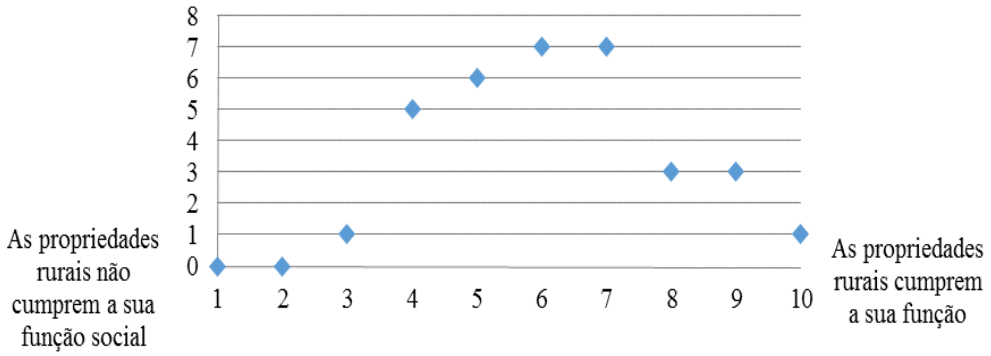
Gráfico 28 – Requisitos para o alcance da função social da propriedade (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Com base na resposta anterior, perguntamos acerca do cumprimento da função social da propriedade: de 60% a 70% dos(as) respondentes da Graduação julgam que sua função social é cumprida em proporção de 70%.

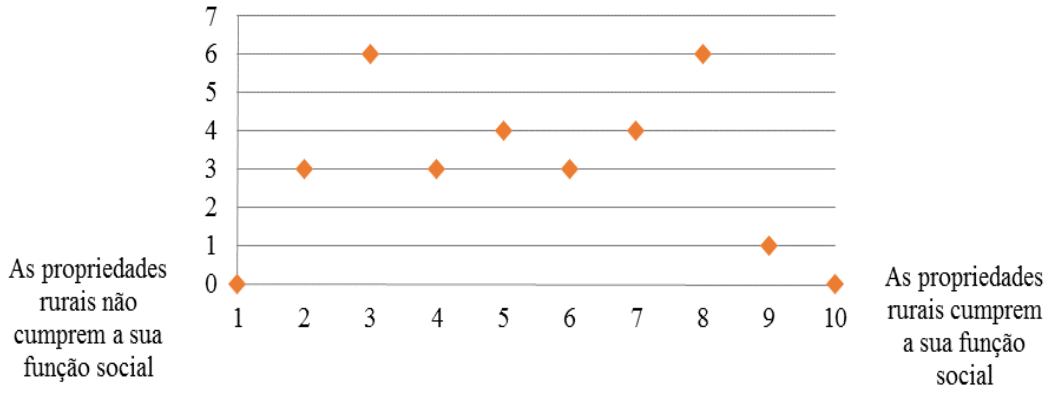
Gráfico 29 – Cumprimento da função social da propriedade (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na Pós-Graduação, entretanto, a resposta é *sui generis*: os maiores índices de respondentes acreditam que a propriedade cumpre em 30% a sua função social enquanto o mesmo índice acredita que ela cumpre em 80% a sua função social. Essa distribuição, que a princípio pode parecer contraditória, revela pontos de vistas diferentes, acerca do que é o cumprimento da função social da propriedade.

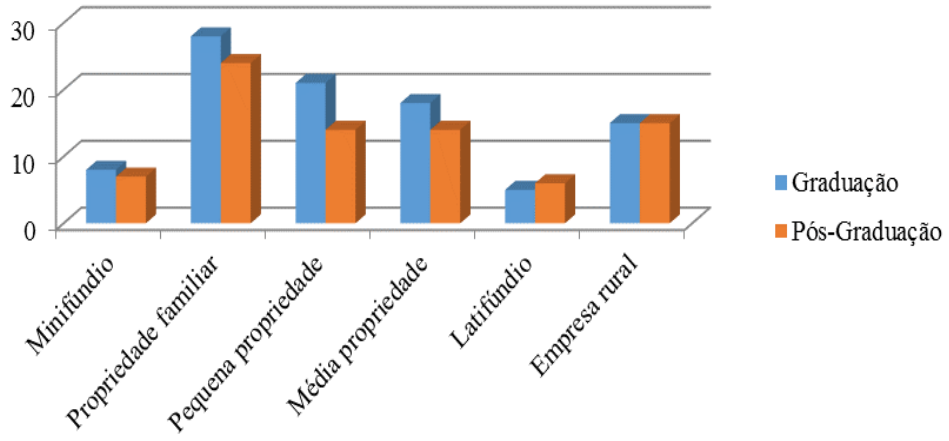
Gráfico 30 – Cumprimento da função social da propriedade (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Ainda, quando interrogamos acerca do tipo de propriedade que julgam cumprir a função social, a maioria dos(as) respondentes assinalou a Propriedade Familiar como aquela que melhor desempenha esse papel, refletindo, exatamente, a realidade local e a satisfação com o modo de distribuição de terra na região. Por outro lado, quanto ao maior distanciamento, os(as) respondentes acreditam que o Latifúndio é o tipo de propriedade a que menos cumpre a função social.

Gráfico 31 – Cumprimento da função social a partir do tipo de propriedade (Graduação e Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na sequência, com intento de averiguar os saberes discente sobre Reforma Agrária – que para nós é intrínseca aos direitos humanos por tratar de justiça social, sobretudo se levarmos em conta o contexto histórico regional permeado de disputas pela posse da terra, com muitas tensões agrárias em uma conjuntura em que o Estado convida a ocupar, porém sem regular – interpelamos os(as) participantes da pesquisa de campo acerca do instituto, de forma direta nos questionários, através de perguntas sobre os seus objetivos e o posicionamento dos(as) estudantes no que tange a sua realização, e de forma indireta nas entrevistas, disponibilizando-na enquanto termo para formação do diagrama

Das elaborações realizadas a partir da apresentação do vocábulo nas entrevistas, depreendemos que a matéria é tratada insuficientemente no âmbito da Universidade, dado que tanto graduandos(as) quanto pós-graduandos(as) tem conhecimentos limitados sobre o tema, reconhecendo a urgência de aprofundamento, como apontam as elucubrações a seguir transcritas:

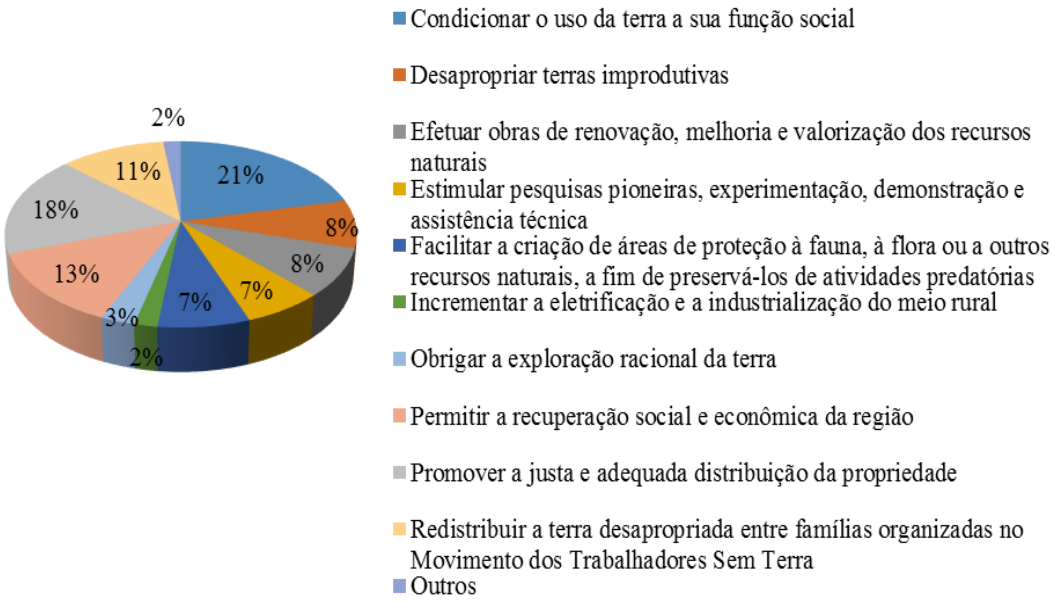
> **Anita Gabriela**: a Reforma Agrária, na nossa área, é... deveria ser mais estudada na verdade, a gente deveria ter mais contato. Eu tenho mais contato pela área de pesquisa que eu trabalho, mas a maioria dos meus colegas não tem nem noção, da Reforma Agrária (Dados da pesquisadora).

> **Alice Manuela**: [...] assim, a Reforma Agrária se tornou algo que, mal vista, não sei, houve um confundimento [sic] no conceito, até na própria Agronomia, os próprios professores né, discutem entre eles, um acha que é certo o outro acha que não... eu olho assim, eu pra falar de Reforma Agrária, formada em Agronomia, não saberia [...] (Dados da pesquisadora).

Outra vez, destacamos: tendo a região se desenvolvido envolta em disputas pela terra, surpreende que os(as) estudantes não saibam sobre Reforma Agrária, tão presente na constituição da sua história!

Por sua vez, das respostas aos questionários observamos que a maioria dos(as) estudantes da Graduação, 21%, e da Pós-Graduação, 20%, consideram como principal objetivo da Reforma Agrária o condicionamento do uso da terra a sua função social.

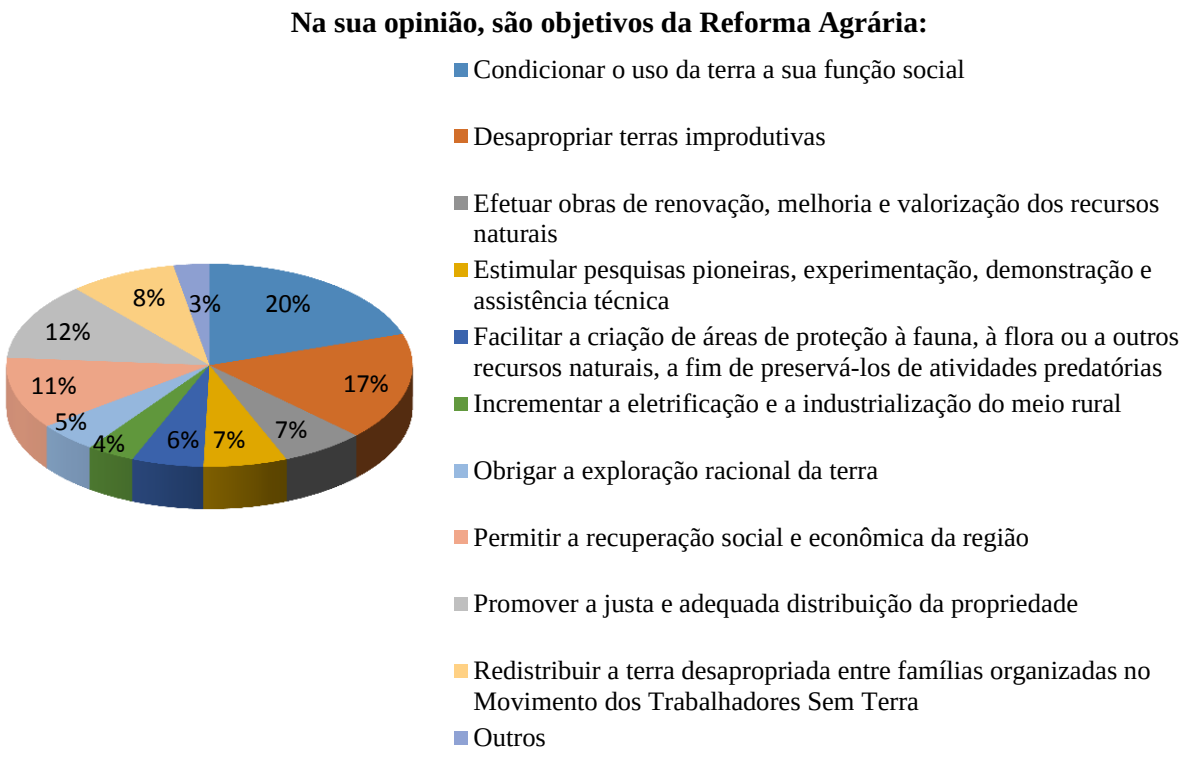
Gráfico 32 – Objetivos da Reforma Agrária (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

No entanto, embora o condicionamento da terra a sua função social tenha sido preponderantemente apontado nas respostas, os elementos que arrolamos anteriormente revelam a visão incompleta dos(as) respondentes acerca da função social da propriedade.

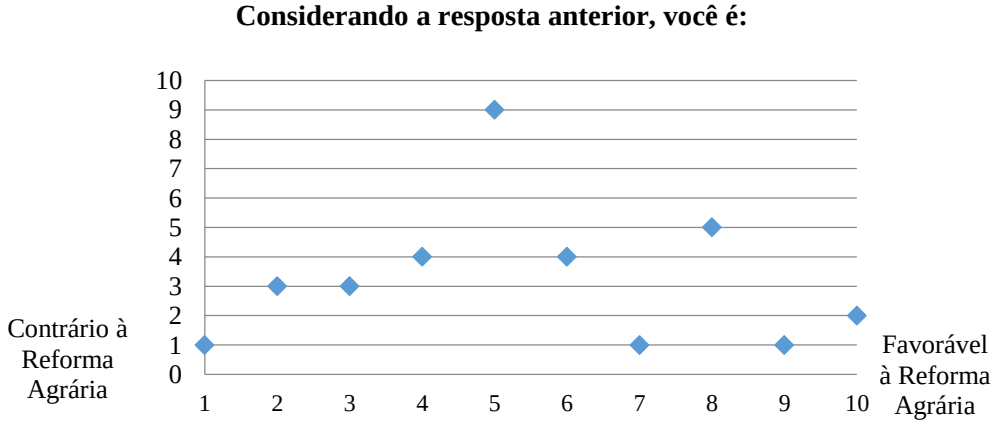
Gráfico 33 Objetivos da Reforma Agrária (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Doravante, acerca do posicionamento sobre a Reforma Agrária, na Graduação a maioria dos(as) respondentes é 50% favorável a sua realização.

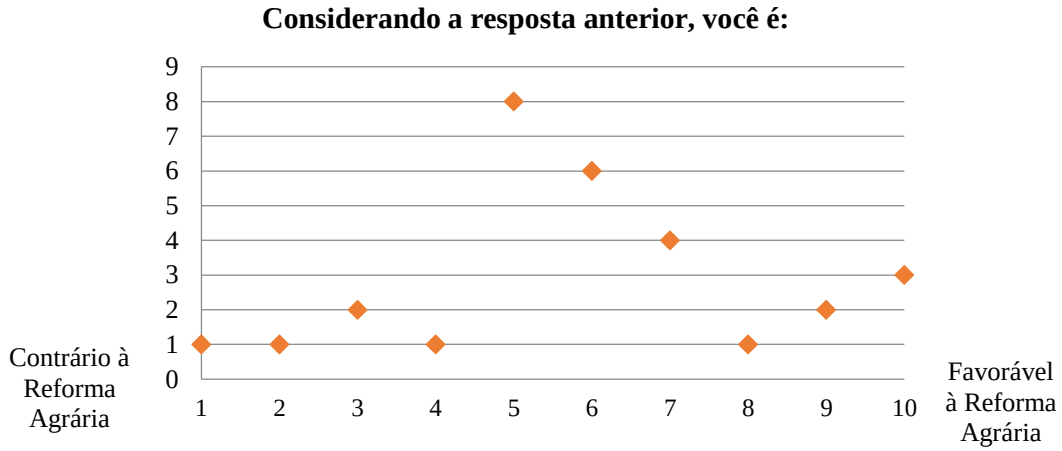
Gráfico 34 – Posicionamento sobre a Reforma Agrária (Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na Pós-Graduação, temos o mesmo cenário:

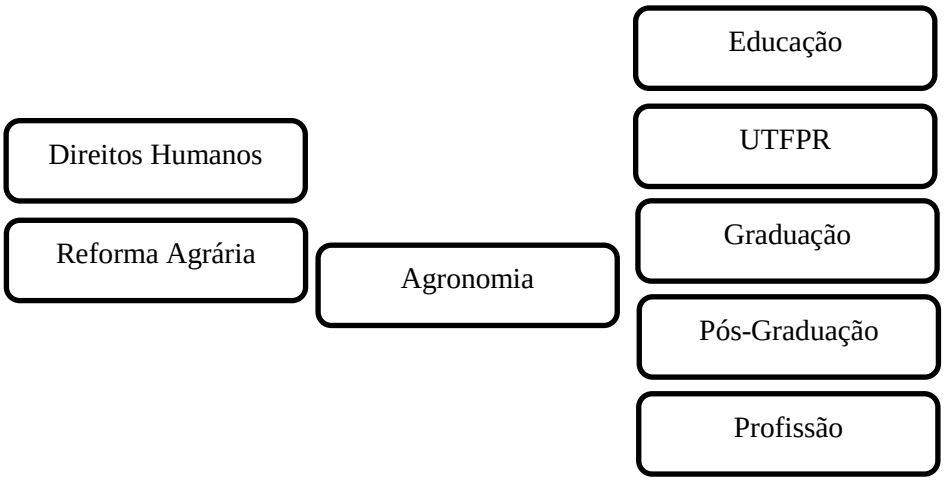
Gráfico 35 – Posicionamento sobre a Reforma Agrária (Pós-Graduação)



Fonte: Dados da Pesquisadora

Vejamos: se os(as) respondentes consideram, hegemonicamente, que a Reforma Agrária busca condicionar a terra a sua função social não seria ela necessária? Parece-nos, assim, que a compreensão de que a Reforma Agrária é somente em parte necessária está alicerçada na realidade local e imediata, já que, *a priori*, não é um problema atual porque formada por Propriedades Familiares e por Pequenas Propriedades. Em contrapartida, é fato que a ausência de preocupação e reflexão consoante aos problemas globais também decorre da ausência da EDH, que tem entre suas características essa perspectiva conjuntural e integralizadora.

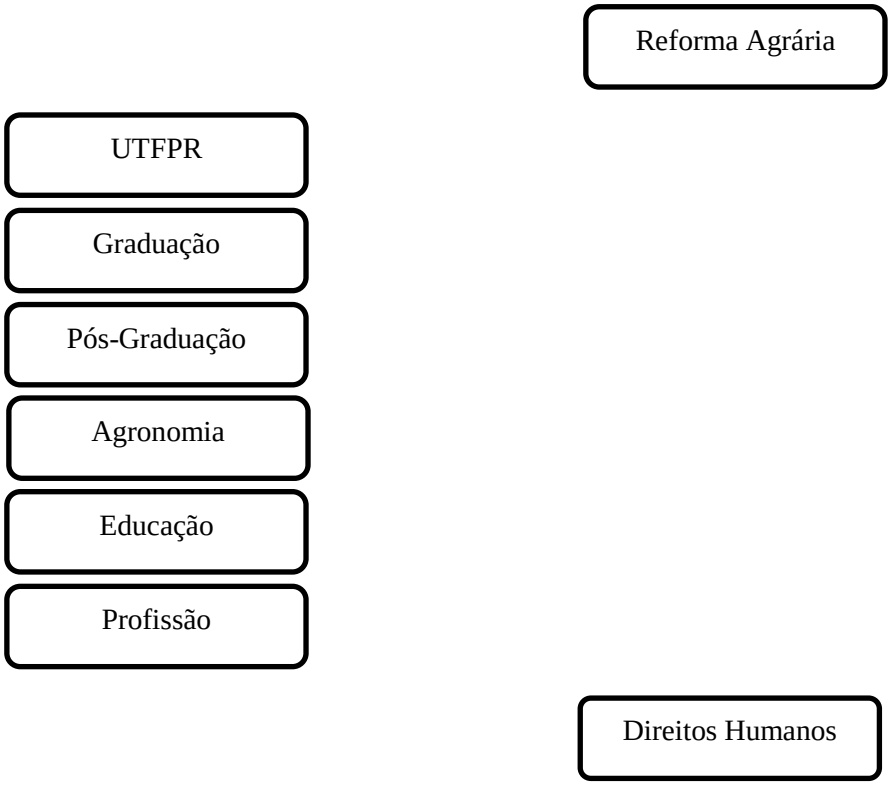
Para rematar o estudo, pedimos que os(as) respondentes montassem um diagrama, relacionando diversos termos, a fim de perscrutar como compreendem a ligação de Educação e Direitos Humanos, ao final explicando a linha de raciocínio utilizada para a construção. No diagrama montado por Ana Maria, assim ficou a disposição:



> **Pesquisadora**: você me explica, é, como foi que você montou o grupo, qual é a tua ideia de relação sobre isso?
> **Ana Maria**: tá, então, eu não consigo relacionar Direitos Humanos com Educação, entende?
> **Pesquisadora**: sim...
> **Ana Maria**: [consigo relacionar] mais com a Reforma Agrária, que é... uma causa assim né; não sei se chega a ser uma causa de Direitos Humanos, enfim, no meu ver, é; e isso tá relacionado com a Agronomia, né!
> **Pesquisadora**: sim
> **Ana Maria**: agora, a parte da Educação também, entende?
> [...]
> **Ana Maria**: só que eu (diminui o tom de voz) eu não acho que tenha relação a Educação...
> [...]
> **Ana Maria**: com o Direito Humano [sic]... (Dados da Pesquisadora).

A respondente, ao elaborar a atividade, aproxima Direitos Humanos de Reforma Agrária, porém afirma categoricamente não relacionar Educação com Direitos Humanos. Consequentemente, evidenciamos que ao relacionar Direitos Humanos com Reforma Agrária e não saber discorrer sobre a temática, mesmo de modo limitado e imediato, comprova a ausência da EDH no curso inclusive na modalidade transversal.

Adiante, expomos a configuração edificada por Alana Daniela e sua explicação:



> **Alana Daniela**: é, pra mim é um grupo assim: porque eu entrei na UTFPR, fiz a minha Graduação, fiz a Pós, continuo fazendo a Pós, em Agronomia...
> **Entrevistadora**: sim
> **Alana Daniela**: aqui eu aprendi a ser professora, a minha Educação, e que foi minha Profissão...
> **Entrevistadora**: sim
> **Alana Daniela**: a docência
> [...]
> **Alana Daniela**: agora Direitos Humanos... eu, praticamente, aqui dentro não tive, e inclusive nem no meu trabalho ou na, na Faculdade onde eu trabalhei também, pra mim é um grupo à parte; e Reforma Agrária também é um grupo à parte pra mim, que é separado do que...
> [...]
> **Alana Daniela**: do que eu trabalho! (Dados da Pesquisadora).

Do diagrama e da explicação da supracitada respondente, resta cristalino que em sua compreensão não há aproximação entre a Universidade e os Direitos Humanos, a Universidade e a Reforma Agrária ou a Reforma Agrária e os Direitos Humanos. Ela afirma, ainda, que ambos – Reforma Agrária e Direitos Humanos – não fazem parte do seu cotidiano.

Logo, corroboram a sinalização anterior do lugar periférico que os temas correlatos aos direitos humanos ocupam nas políticas educacionais, bem como afiançam a inexistência de sistematização da educação em direitos humanos nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco.

Por fim, abrimos espaço para colocações gerais dos(as) participantes da pesquisa, a possibilidade de abordar algo que julgassem pertinente sobre o assunto. Antônio Martim e Alice Manuela assim colocam:

> **Pesquisadora**: esse espaço serve caso você lembre algo que não foi mencionado antes e você queria abordar
> **Antônio Martim**: sim, sim
> **Pesquisadora**: ou queira fazer alguma colocação
> **Antônio Martim**: não, mas eu acho que é, tá bem fora do, do que eu geralmente, fora da realidade
> **Pesquisadora**: você, é, diz que, é, que está fora da realidade porque não é próximo do que você
> **Antônio Martim**: porque eu não costumo discutir. Na verdade tá muito dentro da realidade
> **Pesquisadora**: sim, sim
> **Antônio Martim**: mas não que a gente costuma discutir
> **Pesquisadora**: sim, sim
> **Antônio Martim**: Direitos Humanos ele tá presente, né, mas não é uma coisa que a gente costuma discutir pra ter uma opinião bem formada, assim bem... mas, interessante até pra gente começar a se ligar mais né?! (Dados da Pesquisadora).

> **Pesquisadora**: hum, mais alguma coisa Alice Manuela que nós tenhamos conversado, ou começado a conversar, enfim, alguma, é, que você queira acrescentar sobre o assunto?
> **Alice Manuela**: ah, acho que é isso, assim, é, é bastante reflexão agora, porque, realmente eu não sei se eu acredito que ainda é possível fazer uma Reforma Agrária

> no Brasil, a gente anda tão, né, sem saber, pra onde vamos o que vai acontecer de agora em diante e já, tantos com tanta terra e daí vai querer dividir isso que já é, né,
> **Pesquisadora**: sim
> **Alice Manuela**: é um pouco com, eu me coloco no lugar também, por exemplo, a nossa região é muita Agricultura Familiar, isso é bom né, é diferente de outras regiões do país, então, a termos [sic] de Brasil assim... é de se pensar mesmo, é interessante se estudar, eu acho que tem que começar, do, das Universidades mesmo a pensar nisso, porque se nós mesmos da Agronomia rejeitamos esse assunto né, discutimos pouco, imagine quem nem é do, do ramo! (Dados da Pesquisadora).

Em síntese, das considerações finais dos(as) discentes, vislumbramos que, muito embora práticas educacionais e pedagógicas alicerçadas na educação em direitos humanos não façam parte do cotidiano, eles(as) percebem a sua importância e compreendem o quão problemática é a ausência desse enfoque – conjugação de conhecimentos técnicos da área da Agronomia e saberes humanísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O capitalismo não comporta a plena dignidade humana. A dignidade, que os direitos humanos exprimem e buscam consolidar, é maior do que o próprio horizonte jurídico dos direitos humanos.*
> *Alysson Leandro Mascaro (2008, p. 20)*

Desde a constituição da sociedade estratificada os processos educativos não têm se configurado como a socialização do patrimônio cultural da espécie. Mesmo sendo a cultura uma produção coletiva, sua apropriação tem sido privada: segmentos sociais particulares a reinterpretam segundo seus interesses e a socializam a partir da sua perspectiva (BORDIEU, 2005).

A educação formal, via de regra, estabelece relação com o capital, alimentando-o por meio de profissionais qualificados que tomam parte no sistema econômico e passam a zelar pela sua manutenção. Tal postura é manifesta nas políticas projetadas para educação profissional e superior, haja vista que hegemonicamente adestradoras, robustecendo o papel excludente da sociedade de classes.

Em sentido diametralmente oposto são gestadas a educação tecnológica e a educação em direitos humanos, que têm como propósito contribuir na edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, diligenciando para que educar seja empoderar, preparando o(a) educando(a) para construção ativa e reflexiva das relações sociais.

Educar, portanto, é assumir uma compreensão do mundo e de si mesmo, inter-relacionando-as. Todavia, essa compreensão pode ser real, captando os mecanismos que são produzidos e reproduzidos pelos homens, ou uma visão alienada, consolidando-se na incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e entenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo (SADER, 2007).

Para avançarmos, acreditamos que se faz imperiosa a conjugação entre tecnologia e humanismo. Para Freire (2011, p. 97-98) essa comunhão se traduz em uma “harmonia que implicasse na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente”.

Em uma conjuntura em que não cabe mais o ensino como treinamento, desponta a educação tecnológica como um campo do saber em construção, com possibilidades de sobrepujar a tradicional dualidade imposta à educação profissional. Evidenciada também está

que a fragilidade da dicotomia historicamente erigida em torno dos saberes tecnológicos-humanísticos mostrando-se conveniente apenas para a manutenção do *status quo*. A inter-relação entre a técnica e a sua aplicação no contexto social deve ser objeto de constante reflexão, inseridas, que estão, numa sociedade em progressiva transformação.

Nesse sentido, buscamos nesta dissertação investigar, à luz dos referenciais para a educação em direitos humanos no ensino superior, as relações entre a formação profissional, considerada a partir do currículo e das práticas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco, e os saberes discentes sobre direitos humanos.

Para tanto, fundamentamos o estudo no materialismo histórico dialético, problematizando o objeto a partir das categorias **historicidade** – quando, como e por que a educação em direitos humanos emerge como pauta mundial –, **contradição** – a formação proposta pela educação em direitos humanos *versus* a formação resultante da educação tecnicista –, e **totalidade** – direitos humanos *versus* neoliberalismo.

Em nossa pesquisa documental, exploramos a legislação relacionada à educação superior, à educação profissional e tecnológica, à educação em direitos humanos e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Além disso, esquadrinhamos os documentos institucionais atinentes ao universo pesquisado: Projeto Político-Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017, Plano de Gestão Institucional – PGI 2013-2016, Plano de Gestão da UTFPR – *Campus* Pato Branco e Projetos Pedagógicos dos cursos de Agronomia. Nela averiguamos a presença dos conceitos **autonomia**, **desenvolvimento socioeconômico**, **empoderamento**, **interdisciplinaridade**, **justiça social** e **transformação societária**, contrastando os dados encontrados nas normativas sobre educação em direitos humanos com aqueles identificados nos documentos institucionais.

Já na pesquisa de campo empreendemos um estudo de caso, materializado por meio de duas pesquisas – **Estudo 1** e **Estudo 2** –, questionário e entrevista, respectivamente. Para o **Estudo 1**, em razão da especificidade das indagações, elaboramos dois questionários distintos: um para os(as) estudantes da Graduação, intitulado **Bacharelado em Agronomia**, e outro para os(as) discentes da Pós-Graduação, nominado **Programa de Pós-Graduação em Agronomia**; enquanto para o **Estudo 2**, construímos um roteiro único de entrevista, com idêntica estrutura para ambos os níveis de ensino. Realizamos, então, entrevistas semiestruturadas, por permitirem ampla exploração do tema pesquisado, mediante o uso de um roteiro simples como guia.

Da pesquisa documental, denotamos que as normativas institucionais da UTFPR estão em consonância com o art. 6º das DNEDH, pois encontramos referências – ainda que

implícitas – à EDH em seu PPI, PDI, PGI, PGC e PPC. Por outro lado, percebemos que embora conceitualmente assegurada, a EDH não reverbera na prática, já que os saberes externados pelo corpus pesquisado, no estudo de campo, revela distanciamento da educação em direitos humanos.

Da análise dos dados produzidos por meio dos questionários e entrevistas observamos que os sujeitos da pesquisa têm conhecimento mínimo sobre direitos humanos e que este advém de fontes alheias à universidade.

Assim, ao conjugar os estudos, apreendemos que os cursos de Graduação e Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR – *Campus* Pato Branco não sistematizam a educação em direitos humanos em seus currículos e que tampouco são promovidas ações que visem difundi-la, sinalizando projetos de ensino voltados para o desenvolvimento econômico, mas carentes de ações de desenvolvimento humano.

Ante tal contexto, acreditamos que uma interface entre a educação tecnológica e a educação em direitos humanos não é apenas um caminho possível: é um caminho cogente no alcance da educação socialmente responsável. Vislumbramos como horizonte a utilização dos caminhos metodológicos da EDH – já bastante discutidos e substancialmente elaborados – na implementação da educação tecnológica, dado que a finalidade maior da EDH é atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões, a fim de contribuir para o desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e no fomento de sua humanidade.

Logo, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (SILVEIRA, 2007), perfilhando-se também à educação tecnológica como formalmente concebida, haja vista que ambas almejam processos educativos críticos e emancipatórios, na busca por uma sociedade mais equânime.

Por conseguinte, embora se trate de um estudo de caso que não se pretende generalizador, as respostas encontradas nos levam a crer que este cenário não seja uma realidade isolada, ou seja, apenas dos cursos avaliados, mas que provavelmente refletem em alguma medida os demais cursos do *Campus*, da Universidade e até mesmo de outras universidades do país, haja vista os marcos históricos educacionais brasileiros e a contemporaneidade da EDH.

Enfim, julgamos que a EDH propicia contribuições importantíssimas no âmbito da transformação social por seu caráter emancipatório, possibilitando o vislumbre de novas perspectivas e contribuindo ativamente para a construção de uma nova sociedade. Não se trata de humanizar o capitalismo, que em última instância não pode ser atenuado, mas de preparar para a autonomia, para a superação do *status quo* e quiçá para um modelo social mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. (Coord.). **Escolas inovadoras:** experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Leandro de Fontes. **A reestruturação produtiva e a formação de técnicos de nível médio:** uma análise do currículo da educação profissional no IFPE. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BATTISTI, Elir. As disputas pela terra no sudoeste do Paraná: os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX. **Campo-território**: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, p. 65-91, ago. 2006.

BENJAMIN, Alfred. **A entrevista de ajuda**. Tradução de Urias Corrêa Arantes. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **La Revista Iberoamericana de Educación**, n. 20, p. 87-105, maio/ago. 1999.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Publicada no DOU, de 10.11.1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 09 ago. 2014.

_____. _____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Publicado no DOU, de 26.09.1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 07 ago. 2014.

_____. _____. **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911**. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Publicado no DOU, de 05.04.1911. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698. Acesso em 19 maio 2016.

_____. _____. **Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Publicado no DOU, de 10.09.1920. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html. Acesso em 19 maio 2016.

_____. _____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Publicado no DOU, de 15.04.1931. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 19 maio 2016.

_____. _____. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Publicado no DOU, de 14.05.1996. Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104077/decreto-1904-96. Acesso em 13 ago. 2014.

_____. _____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU, de 18.04.1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 13 mar. 2016.

_____. _____. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Publicado no DOU, de 13.05.2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em 13 ago. 2014.

_____. _____. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Publicado no DOU, de 04.10.2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em 11 ago. 2014.

_____. _____. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Publicado no DOU, de 22.12.2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em 15 ago. 2014.

_____. _____. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Publicado no DOU, de 27.02.1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 10 ago. 2014.

_____. _____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova, organização ao Ministerio da Educação e Saude Publica. Publicada no DOU, de 15.01.1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em 06 ago. 2014.

_____. _____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Publicada na CLBR, de 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em 25 maio 2016.

_____. _____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Publicada no DOU, de 17.02.1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em 11 ago. 2014.

_____. _____. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Publicada no DOU, de 30.11.1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em 15 ago. 2016.

_____. _____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Publicada no DOU, de 23.11.1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em 20 maio 2016.

_____. _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Publicada no DOU, de 12.08.1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 11 ago. 2014.

_____. _____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Publicada no DOU, de 04.07.1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em 11 ago. 2014.

_____. _____. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Publicada no DOU, de 26.02.1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8629.htm. Acesso em 16 ago. 2016.

_____. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no DOU, de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 09 ago. 2014.

_____. _____. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Publicada no DOU, de 10.10.2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em 15 maio 2014.

_____. _____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Publicada no DOU, de 17.07.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 13 maio 2016.

_____. _____. **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. Publicada no DOU, de 30.12.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 15 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 08 ago. 2014.

_____. _____. **Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012**. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2012.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Portaria nº 98, de 09 de julho de 2003**. Publicada no DOU, de 10.07.2003. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/consulta/portaria98.htm. Acesso em 12 ago. 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos:** diretrizes nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2007.

_____. _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/texto_provisorio_subsidios_diretrizes_edh.pdf. Acesso em 05 ago. 2015.

CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos. Afinal, de que se trata e por quê fazê-la? In: VELTEN, Paulo (Org.). **Educação em direitos humanos**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

_____. O sentido dos direitos humanos na educação superior. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALLET, Valdo José. **A formação do Engenheiro Agrônomo em questão:** a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES (Org.). **Da ideologia**. Tradução de Rita Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. Estudo introdutório. In: CENTRO DE ESTUDOS ANGOLANOS. **O que é a história da sociedade humana**. São Paulo: Global, 1995.

COUTINHO, Aldacy Rachid. Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007c.

DANTAS, Francisco San Thiago et al. **A educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 1995.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para a educação em/para direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: UFPB, 2014. (Coleção Direitos Humanos).

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos).

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAGUNDES, Edson Domingos; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em 09 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cristina de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de população para 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm. Acesso em 15 ago. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). **UTFPR:** uma história de 100 anos. Curitiba: UTFPR, 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Org.). **Universidade tecnológica:** concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

MACHADO, Lucília de Souza. **Educação e divisão social do trabalho:** contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MASCARO, Alysson Leandro. Os direitos humanos e a dignidade humana. **Revista MPD Dialógico**. São Paulo, ano V, n. 21, p. 20, out. 2008.

MATOS, Junot Cornélio. A educação em direitos humanos na educação superior. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: UFPB, 2014. (Coleção Direitos Humanos).

_____. A educação superior e a pesquisa com foco nos direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MINAS GERAIS. Presidência do Estado. **Lei nº 956, de 07 de setembro de 1927**. Cria a Universidade de Minas Gerais. Pulicada na CLDMG, de 07.09.1927. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=956&comp=&ano=1927. Acesso em 19 maio 2014.

MINAYO, Maria Cristina de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cristina de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, Carlos. **Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa**. Bragança: IPB, s.d. Disponível em: http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf. Acesso em 07 jun. 2016.

MOROSINI, Marilia Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. III.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A História da luta pela terra**. Disponível em http://www.mst.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 16 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos**. 1994. Disponível em: http://www.gddc.pt/direitos-humanos/serie_decada_1_b.pdf. Acesso em 24 ago. 2015.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 1993. Disponível em: http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%2

0de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf. Acesso em 10 ago. 2015.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. In: HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Segunda Fase. 1994. Tradução de Jussie Rodrigues. Brasília: UNESCO, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. 1998. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acesso em 17 ago. 2015.

_____. **Recomendación sobre la educación para la cooperación, la paz y la comprensión internacional, y la educación relativa a los derechos humanos e las libertades fundamentales**. 1974. Disponível em: http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/UNESCO01SP.pdf. Acesso em 20 ago. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

PARANÁ. Governo do Estado. **Situação do Paraná**. Disponível em: http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=238. Acesso em 03 fev. 2016.

PATO BRANCO. Prefeitura Municipal. **Informações gerais**. Disponível em: http://www.patobranco.pr.gov.br/o-municipio/informacoes-gerais/. Acesso em 16 ago. 2016.

QUEIROZ, Ivo Pereira de; KELLER, Roberto Ranna. Educação tecnológica e o ensino de humanidades. In: LUZ, Nanci Stancki da; NASCIMENTO, Estevão do; QUELUZ, Marilda Lopes Pinheiro (Org.). **Tecnologia e sociedade**: transformações sociais. Curitiba: UTFPR, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos:** rumo a uma perspectiva global. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Educação profissional e tecnológica e educação em direitos humanos no Brasil: construindo interfaces. In: ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de; RECHEMBACH, Fabiana (Org.). **Contribuições à educação em direitos humanos na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI:** desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Nanci Stancki. Universidade Tecnológica: uma alternativa? In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (Org.). **Universidade tecnológica:** concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em direitos humanos e currículo. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lurdes (Org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Universitária, 2014.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Câmpus Pato Branco**. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/patobranco/o-campus/historico. Acesso em 16 ago. 2016.

_____. **Formulário de Apresentação de Proposta para Curso Novo do Programa de Pós-Graduação em Agronomia**. Pato Branco, 2011.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional**: 2013-2017. Curitiba: UTFPR, 2013a.

_____. **Plano de Gestão da UTFPR – Câmpus Pato Branco**: 2013-2017. Pato Branco, 2013b.

_____. **Plano de gestão institucional**: 2013-2016. Curitiba: UTFPR, 2013c.

_____. **Projeto de Readequação da Estrutura Curricular do Curso de Agronomia, com ênfase na semestralização**. Pato Branco, 2012.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Institucional** – PPI. Curitiba, 2007.

_____. **Proposta de Reforma Curricular do Curso de Agronomia do CEFET-PR**. Pato Branco, 2005.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; LIMA FILHO, Domingos Leite. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: FAGUNDES, Edson; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTEF-PR, 2009.

VÁZQUEZ, Daniel; DELAPLACE, Domitille. Políticas Públicas na Perspectiva de Direitos Humanos: um campo em construção. **Revista Sur**, v. 8, n. 14, p. 35-65, jun. 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. A educação superior: compromisso com os direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. **E-Tech**: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem. 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos no Brasil. In: SALTO PARA O FUTURO. **Educação com ênfase em Direitos Humanos**. TV Escola, ano XXIII, Boletim 24, nov. 2013.

_____. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino superior. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia**: a questão dos direitos humanos na UFPB. 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

APÊNDICE A – Mensagem eletrônica encaminhada aos estudantes contendo a apresentação dos questionários

Prezados(as) Acadêmicos(as)[48]

Sou Fabiana Rechembach, servidora do Campus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e mestranda em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas na Universidade Federal da Paraíba. Minha pesquisa visa analisar o projeto de ensino desenvolvido pela UTFPR e para tanto foram selecionados três cursos para pesquisa de campo. Dentre eles, foi escolhido o Bacharelado em Agronomia. Sendo assim, solicito a colaboração de vocês respondendo a um pequeno questionário (para responder clique no link abaixo). Vocês não gastarão mais de 10 minutos para responder e o questionário ficará ativo para recebimento de respostas por 15 dias, a contar da data de recebimento deste e-mail! Os dados pessoais são facultativos e não serão divulgados sob nenhuma hipótese, sendo apenas de meu conhecimento e de meu orientador. Sintam-se confortáveis para responder com sinceridade. Considerem, por fim, que sem a opinião da comunidade discente o trabalho fica incompleto e que esta pesquisa pretende identificar os pontos positivos da instituição, para auxiliar no seu fortalecimento, e também identificar as fragilidades, para auxiliar na sua superação.

https://docs.google.com/forms/d/1M21uSU48WSVcqRHiw1RQHYKd614Fdv1DqE9F-s3V5DQ/viewform

Grata pela colaboração!

--

Fabiana Rechembach

[48] Mensagem eletrônica enviada aos(às) estudantes do Bacharelado em Agronomia.

Prezados(as) Mestrandos(as)/Doutorandos(as)[49]

Sou Fabiana Rechembach, servidora do Campus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e mestranda em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas na Universidade Federal da Paraíba. Minha pesquisa visa analisar o projeto de educação desenvolvido pela UTFPR e para tanto foram selecionados três cursos para pesquisa de campo. Dentre eles, foram escolhidos o Mestrado e o Doutorado em Agronomia. Sendo assim, solicito a colaboração de vocês respondendo a um pequeno questionário (para responder clique no link abaixo). Vocês não gastarão mais de 10 minutos para respondê-lo e o questionário ficará ativo para recebimento de respostas por 15 dias, a contar da data de recebimento deste e-mail! Os dados pessoais são facultativos e não serão divulgados sob nenhuma hipótese, sendo apenas de meu conhecimento e de meu orientador. Sintam-se confortáveis para responder com sinceridade. Considerem, por fim, que sem a opinião da comunidade discente o trabalho fica incompleto e que esta pesquisa pretende identificar os pontos positivos da instituição, para auxiliar no seu fortalecimento, e também identificar as fragilidades, para auxiliar na sua superação.

https://docs.google.com/forms/d/1oSjiHZ6nRImA6MPsfNdLXKhK5u4fiRGZ3_G6-YJ0e1U/viewform

Grata pela colaboração!

--
Fabiana Rechembach

[49] Mensagem eletrônica enviada aos(às) estudantes do Programa de Pós-Graduação em Agronomia.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos(às) estudantes do Bacharelado em Agronomia

BACHARELADO EM AGRONOMIA

Prezado(a) Acadêmico(a),
Solicito a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo com toda sinceridade possível. Você não gastará mais de 10 minutos para preenchê-lo!
Seus dados pessoais (caso os preencha) serão de conhecimento apenas da pesquisadora e de seu orientador. Obrigada!

SOBRE VOCÊ

Nome completo: (opcional)

Endereço eletrônico: (opcional)

Coeficiente de rendimento escolar: (obrigatória)

O que o(a) motivou a ingressar no Curso de Agronomia? (obrigatória)

Quais os motivos que o(a) levaram a permanecer no Curso de Agronomia? (obrigatória)

SOBRE SEU CURSO

Na sua opinião, o curso lhe forneceu: (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Um bom conhecimento sobre as teorias da Agronomia.

- ☐ Um bom conhecimento sobre as práticas e técnicas da Agronomia.
- ☐ Um bom conhecimento sobre a importância social da Agronomia no país.

Na sua opinião, o curso propiciou uma formação: (obrigatória)

- o Que instrumentalizará meu cotidiano de Engenheiro(a) Agrônomo(a), porém sem tratar com profundidade dos reflexos do meu futuro trabalho na sociedade.
- o Que instrumentalizará meu cotidiano de Engenheiro(a) Agrônomo(a), demonstrando também com profundidade os reflexos do meu futuro trabalho na sociedade.

Das disciplinas abaixo, quais você considera mais importantes para a sua formação? (obrigatória)

(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Bioquímica.
- ☐ Botânica.
- ☐ Desenho Técnico.
- ☐ Ecologia.
- ☐ Metodologia Científica.
- ☐ Física Geral.
- ☐ Álgebra e Cálculo.
- ☐ Química Analítica.
- ☐ Solos I.
- ☐ Climatologia Agrícola.
- ☐ Entomologia Geral.
- ☐ Estatística.
- ☐ Fisiologia das Plantas Cultivadas.
- ☐ Hidráulica e Irrigação Agrícola.
- ☐ História da Agricultura.
- ☐ Mecanização Agrícola.
- ☐ Microbiologia.
- ☐ Solos II.
- ☐ Topografia.
- ☐ Culturas de Lavoura I.
- ☐ Economia e Desenvolvimento Rural.
- ☐ Entomologia Agrícola.

- ☐ Fertilidade do Solo.
- ☐ Fitopatologia.
- ☐ Genética e Melhoramento Vegetal.
- ☐ Plantas Daninhas.
- ☐ Plantas Forrageiras e Nutrição Animal.
- ☐ Sociologia Rural.
- ☐ Zootecnia.
- ☐ Avicultura.
- ☐ Bovinocultura Leiteira e de Corte.
- ☐ Construções Rurais.
- ☐ Culturas de Lavoura II.
- ☐ Deontologia.
- ☐ Fruticultura.
- ☐ Manejo e Conservação de Solos.
- ☐ Olericultura.
- ☐ Planejamento e Administração Rural.
- ☐ Tecnologia de Alimentos.
- ☐ Comunicação e Desenvolvimento Rural.
- ☐ Gestão de Qualidade Ambiental.
- ☐ Parques e Jardins.
- ☐ Piscicultura.
- ☐ Silvicultura.
- ☐ Suinocultura.
- ☐ Tecnologia de Sementes.

De qual(is) programa(s) você participou durante o curso: (obrigatória)

(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Nenhum.
- ☐ Monitoria.
- ☐ Extensão.
- ☐ Iniciação Científica.
- ☐ Iniciação Tecnológica e Inovação.
- ☐ Educação Tutorial.
- ☐ Outros:

Quais professores(as) mais marcaram a sua formação? Por quê? (obrigatória)

O que você considera como pontos positivos no curso? (obrigatória)

O que você aponta como deficit no curso? (obrigatória)

SOBRE SUAS PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Quais são suas perspectivas profissionais após a conclusão do curso? (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção se pretende desenvolvê-las concomitantemente)

- ☐ Trabalhar em empresa privada.
- ☐ Prestar consultoria.
- ☐ Ingressar no serviço público.
- ☐ Tornar-me docente.
- ☐ Atuar junto a uma cooperativa.
- ☐ Trabalhar na propriedade de minha família.
- ☐ Outros:

Para você é mais importante: (obrigatória)
(ATENÇÃO: considere que ao marcar 1 excelente remuneração é fundamental e satisfação pessoal e profissional é indiferente e que ao marcar 10 satisfação pessoal e profissional é indispensável e excelente remuneração é irrelevante)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Um trabalho com excelente remuneração.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Um trabalho que traga satisfação pessoal e profissional.

Analise a situação hipotética: "você foi contratado(a) por uma empresa/cooperativa e é o(a) responsável pela elaboração de projetos que pleiteiam financiamento. Percebe que em algumas propriedades não há conservação apropriada de solo e água e que em tais condições não há possibilidade de aprovação. Considerando que seu emprego é posto em risco pela não aprovação dos mesmos", você: (obrigatória)

- ○ Faria os projetos descrevendo a real situação, mesmo que isso acarretasse a minha demissão.
- ○ Faria os projetos sem detalhar os problemas encontrados, pois preciso do emprego e a cooperativa/empresa de qualquer forma contrataria outro(a) profissional para fazê-los.

Na sua opinião, o(a) Engenheiro(a) Agrônomo(a) desenvolve um trabalho mais relevante quando atua junto à/ao: (obrigatória)

- ○ Agricultura familiar.
- ○ Agronegócio.
- ○ Cooperativa.
- ○ Pesquisa.
- ○ Representação comercial.
- ○ Vendas.
- ○ Outros:

Na sua opinião, a função social da propriedade rural é alcançada quando: (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Há bem-estar dos proprietários e dos que nela trabalham, bem como de suas famílias.
- ☐ São mantidos níveis satisfatórios de produtividade.
- ☐ Há conservação dos recursos naturais.
- ☐ São observadas as disposições legais que regulam justas relações de trabalho entre os que a possuem e os que a cultivam.
- ☐ Outros:

Considerando a sua resposta anterior, você acredita que: (obrigatória)

(ATENÇÃO: em que 1 equivale a descumprem totalmente e 10 equivale a cumprem totalmente)

As propriedades rurais não cumprem a sua função social.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	As propriedades rurais cumprem a sua função social.
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	

Na sua opinião, qual(is) imóvel(is) abaixo listado(s) cumpre(m) a sua função social? (obrigatória)

(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Minifúndio.
- ☐ Propriedade familiar.
- ☐ Pequena propriedade.
- ☐ Média propriedade.
- ☐ Latifúndio.
- ☐ Empresa rural.

Na sua opinião, são objetivos da Reforma Agrária: (obrigatória)

(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Condicionar o uso da terra a sua função social.
- ☐ Desapropriar terras improdutivas.
- ☐ Efetuar obras de renovação, melhoria e valorização dos recursos naturais.
- ☐ Estimular pesquisas pioneiras, experimentação, demonstração e assistência técnica.
- ☐ Facilitar a criação de áreas de proteção à fauna, à flora ou a outros recursos naturais, a fim de preservá-los de atividades predatórias.
- ☐ Incrementar a eletrificação e a industrialização do meio rural.
- ☐ Obrigar a exploração racional da terra.
- ☐ Permitir a recuperação social e econômica da região.
- ☐ Promover a justa e adequada distribuição da propriedade.

- ☐ Redistribuir a terra desapropriada entre famílias organizadas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- ☐ Outros:

Considerando a resposta anterior, você é: (obrigatória)
(ATENÇÃO: em que 1 equivale a totalmente contrário(a) e 10 a totalmente favorável)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Contrário(a) à Reforma Agrária.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Favorável à Reforma Agrária.

Você tem interesse/disponibilidade para participar de uma entrevista que visa complementar os dados desse questionário? (obrigatória)
(ATENÇÃO: por favor preencha os campos nome completo e endereço eletrônico se sua resposta for sim, possibilitando o contato para agendamento da entrevista)

- ○ Sim.
- ○ Não.

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos(às) estudantes do Programa de Pós-Graduação em Agronomia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA

Prezado(a) Mestrando(a)/Doutorando(a),
Solicito a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo com toda sinceridade possível. Você não gastará mais de 10 minutos para preenchê-lo!
Seus dados pessoais serão de conhecimento apenas da pesquisadora e de seu orientador. Obrigada!

SOBRE VOCÊ

Nome completo (opcional)

Endereço eletrônico (opcional)

Coeficiente de rendimento escolar (obrigatória)

Você está vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia em nível de: (obrigatória)

- o Mestrado.
- o Doutorado.

O que o(a) motivou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Agronomia? (obrigatória)

Quais os motivos que o(a) levaram a permanecer no Programa de Pós-Graduação em Agronomia? (obrigatória)

SOBRE SEU CURSO

Na sua opinião, o curso lhe forneceu: (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Um bom conhecimento sobre as teorias da Agronomia.
- ☐ Um bom conhecimento sobre as práticas e técnicas da Agronomia.
- ☐ Um bom conhecimento sobre a importância social da Agronomia no país.

Na sua opinião, o curso propiciou uma formação: (obrigatória)

- ○ Que instrumentalizará meu cotidiano, porém sem tratar com profundidade dos reflexos do meu futuro trabalho na sociedade.
- ○ Que instrumentalizará meu cotidiano, demonstrando também com profundidade os reflexos do meu futuro trabalho na sociedade.

Das disciplinas abaixo, quais você considera mais importantes para a sua formação? (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Agricultura de Precisão.
- ☐ Alelopatia.
- ☐ Análise e Interpretação de Experimentos Agropecuários.
- ☐ Avaliação de Forrageiras e Pastagens.
- ☐ Biotecnologia Aplicada a Produção Vegetal.
- ☐ Ciclagem de Nutrientes.
- ☐ Controle Biológico de Doenças de Plantas.
- ☐ Controle Integrado de Doenças de Plantas.
- ☐ Crescimento e Desenvolvimento de Plantas.
- ☐ Ecofisiologia de Plantas Daninhas.
- ☐ Ecofisiologia de Plantas Frutíferas.
- ☐ Epistemologia Ambiental.
- ☐ Experimentação Agrícola.
- ☐ Fertilidade dos Solos.
- ☐ Física do Solo.
- ☐ Fisiologia das Plantas Cultivadas I.
- ☐ Fisiologia Pós-Colheita e Armazenamento de Produtos Vegetais.

- ☐ Introdução a Métodos Fitoquímicos.
- ☐ Indução de Resistência em Plantas a Patógenos e Insetos.
- ☐ Interface Planta-Animal.
- ☐ Manejo de Biomassa.
- ☐ Manejo do Solo.
- ☐ Manejo Integrado de Pragas.
- ☐ Matéria Orgânica do Solo: técnicas de fracionamento e de análise.
- ☐ Melhoramento Genético de Plantas Cultivadas.
- ☐ Metabolismo Secundário e Defesa Vegetal.
- ☐ Propagação de Plantas.
- ☐ Recursos Naturais.
- ☐ Relação Máquina-Solo-Planta.
- ☐ Resistência de Plantas aos Herbicidas.
- ☐ Teoria da Seleção.
- ☐ Tópicos Especiais em Integração Lavoura-Pecuária.
- ☐ Tópicos Especiais em Sistemas de Produção Vegetal.
- ☐ Outros:

Você é integrante de Grupo de Pesquisa? (obrigatória)

- ○ Sim.
- ○ Não.

Quais professores(as) mais marcaram a sua formação durante o curso? Por quê? (obrigatória)

O que você considera como pontos positivos no curso? (obrigatória)

O que você aponta como deficit no curso? (obrigatória)

SOBRE SUAS PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Quais são suas perspectivas profissionais após a conclusão do curso? (obrigatória)

(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção se pretende desenvolvê-las concomitantemente)

- ☐ Trabalhar em empresa privada.
- ☐ Prestar consultoria.
- ☐ Ingressar no serviço público.
- ☐ Tornar-me docente.
- ☐ Atuar junto a uma cooperativa.
- ☐ Trabalhar na propriedade de minha família.
- ☐ Outros:

Para você é mais importante: (obrigatória)

(ATENÇÃO: considere que ao marcar 1 excelente remuneração é fundamental e satisfação pessoal e profissional é indiferente e que ao marcar 10 satisfação pessoal e profissional é indispensável e excelente remuneração é irrelevante)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Um trabalho com excelente remuneração.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Um trabalho que traga satisfação pessoal e profissional.

Analise a situação hipotética: "você trabalha com melhoramento genético de sementes e percebe que o impacto na sociedade, do organismo geneticamente modificado que está pesquisando, é controverso, pois ao mesmo tempo em que o aumento de produtividade é garantido, a ausência de impactos na saúde não é comprovada. O que você faria?" (obrigatória)

- ○ Prosseguiria com a pesquisa até o resultado final chegar ao mercado, afinal me dediquei muito ao projeto e a escolha por produtos modificados cabe ao(à) produtor(a).
- ○ Não concluiria o projeto se tivesse alguma possibilidade de dano à saúde, pois me sentiria corresponsável também pela produção.

Na sua opinião, o(a) Mestre(a)/Doutor(a) em Agronomia desenvolve um trabalho mais relevante quando atua junto à/ao: (obrigatória)

- ○ Agricultura familiar.
- ○ Agronegócio.
- ○ Cooperativa.
- ○ Pesquisa.
- ○ Representação comercial.
- ○ Outros:

Na sua opinião, a função social da propriedade rural é alcançada quando: (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Há bem-estar dos proprietários e dos que nela trabalham, bem como de suas famílias.
- ☐ São mantidos níveis satisfatórios de produtividade.
- ☐ Há conservação dos recursos naturais.
- ☐ São observadas as disposições legais que regulam justas relações de trabalho entre os que a possuem e os que a cultivam.
- ☐ Outros:

Considerando a sua resposta anterior, você acredita que: (obrigatória)
(ATENÇÃO: em que 1 equivale a descumprem totalmente e 10 equivale a cumprem totalmente)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
As propriedades rurais não cumprem a sua função social.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	As propriedades rurais cumprem a sua função social.

Na sua opinião, qual(is) imóvel(is) abaixo listado(s) cumpre(m) a sua função social? (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Minifúndio.
- ☐ Propriedade familiar.
- ☐ Pequena propriedade.

- ☐ Média propriedade.
- ☐ Latifúndio.
- ☐ Empresa rural.

Na sua opinião, são objetivos da Reforma Agrária: (obrigatória)
(ATENÇÃO: você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Condicionar o uso da terra a sua função social.
- ☐ Desapropriar terras improdutivas.
- ☐ Efetuar obras de renovação, melhoria e valorização dos recursos naturais.
- ☐ Estimular pesquisas pioneiras, experimentação, demonstração e assistência técnica.
- ☐ Facilitar a criação de áreas de proteção à fauna, à flora ou a outros recursos naturais, a fim de preservá-los de atividades predatórias.
- ☐ Incrementar a eletrificação e a industrialização do meio rural.
- ☐ Obrigar a exploração racional da terra.
- ☐ Permitir a recuperação social e econômica da região.
- ☐ Promover a justa e adequada distribuição da propriedade.
- ☐ Redistribuir a terra desapropriada entre famílias organizadas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- ☐ Outros:

Considerando a resposta anterior, você é: (obrigatória)
(ATENÇÃO: em que 1 equivale a totalmente contrário(a) e 10 a totalmente favorável)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Contrário(a) à Reforma Agrária.	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Favorável à Reforma Agrária.

Você tem interesse/disponibilidade para participar de uma entrevista que visa complementar os dados desse questionário? (obrigatória)
(ATENÇÃO: por favor preencha os campos nome completo e endereço eletrônico se sua resposta for sim, possibilitando o contato para agendamento da entrevista)

- ○ Sim.
- ○ Não.

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os(as) estudantes

Do questionário

1. Como foi para você responder o questionário?
2. Como foi para você cursar as disciplinas que você considerou como mais importantes para sua formação?

Dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos

3. O que você pensa sobre Direitos Humanos?
4. Como você se sente em relação a essa temática?
5. Como você aprendeu/aprende o que sabe sobre Direitos Humanos?
6. Como a Universidade serviu/serve de contexto para aprendizagem dos Direitos Humanos? (para o caso de indicação de relação entre formação universitária e aprendizagem sobre Direitos Humanos)
7. Você, em sua resposta anterior, não mencionou aprendizagens feitas no contexto da Universidade: o que você tem a dizer sobre isso? (para o caso de não haver indicação de relação entre Universidade e Direitos Humanos)

Dos termos utilizados na Atividade



APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a),

A pesquisa intitulada "Formação em Agronomia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco e saberes discentes sobre direitos humanos" é desenvolvida pela pesquisadora Fabiana Rechembach, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade.

Este estudo tem como objetivo principal investigar como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná insere a Educação em Direitos Humanos – prescrita pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – na formação do curso de Agronomia (Graduação e Pós-Graduação) do Campus Pato Branco, quando considerados o currículo e as práticas da instituição.

Visando alcançar tal objetivo, serão realizadas entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado, gravadas em equipamento de áudio, a seguir transcritas literalmente e analisadas por categorias. Serão observados e respeitados os limites apresentados pelo(a) entrevistado(a) quanto à disponibilidade de tempo, interesse em prestar informações. Utiliza-se, como critério de inclusão, a matrícula regular no curso de graduação ou pós-graduação em Agronomia, oferecido por aquela Universidade no campus citado. O critério de exclusão consiste em todas as situações em que discentes não sejam matriculados regularmente em curso de graduação ou pós-graduação em Agronomia, oferecido por aquela Universidade no mencionado campus.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o aperfeiçoamento da Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior daquela Instituição, observando de que forma a tecnologia permeia o cotidiano do Curso, como isso se reflete na sociedade e em quais setores dela, e como ela se conjuga aos preceitos humanistas para nortear o ensino. Pretende-se, assim, com os resultados da pesquisa, auxiliar na construção de um projeto de Universidade integradora e socialmente responsável.

Ressalta-se que a pesquisa não oferece qualquer risco, por mínimo que seja, ao(à) entrevistado(a), de modo que as providências elencadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde são consideradas desnecessárias.

Solicita-se a sua colaboração para participar desta entrevista, como também sua autorização para apresentar a análise dos dados nela obtidos, como resultado deste estudo, em eventos da área dos Direitos Humanos e a publicar em revista científica e/ou outra publicação de semelhante natureza. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esclarece-se que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Pato Branco, _____ de _____ de 2015.

_____

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Contato com a Pesquisadora Responsável:
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Fabiana Rechembach/Fone: (83) 9-9800-5564/E-mail: frechembach@gmail.com
Endereço (Setor de Trabalho):
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – CCHLA/UPFB. Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH. Campus Universitário. Central de Aulas – Bloco B. Fone (83) 3216-7468. E-mail: ppgdh.ufpb@gmail.com. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa/PB – CEP 58.059-900.
***Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB** – Cidade Universitária/Campus I*
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791/E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu(sua) representante e a pesquisadora responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE F – Projetos aprovados pelo PPGAG

Projetos específicos aprovados no triênio 2007-2009

Título do Projeto de Pesquisa	Agência de Financiamento	Valor (R$)	Vigência
Efeito de espécies intercalares e de níveis de adubação nitrogenada sobre a qualidade industrial e produtividade do trigo cultivado após a cultura do milho	Fundação Araucária	22.480,00	2009-2011
Predição da heterose e heterobeltiose de híbridos e bulks de trigo através distância genética embasada em caracteres morfológicos e moleculares.	Fundação Araucária	22.000,00	2007-2011
Caracterização agronômica e fisiológica de cultivares de trigo antigos e modernos, com ênfase à identificação de critérios de seleção	CNPq	19.553,40	2010-2012
Avaliação da interface solo-raiz da cultura do milho no sistema integração lavoura-pecuária em área de Agricultura Familiar no Sudoeste do Paraná usando o método da tomografia computadorizada	Fundação Araucária	16.895,00	2009-2011
Influência de mecanismos sulcadores e níveis de pastejo sobre o desenvolvimento da cultura do milho no sistema de integração lavoura-pecuária em áreas de Agricultura Familiar do Sudoeste do Paraná	CNPq	15.920,00	2008-2010
Efeito de diferentes profundidades de semeadura e cargas aplicadas pela roda compactadora sobre o ambiente solo-semente e o desenvolvimento da cultura do feijão (*Phaseolus Vulgaris*)	Fundação Araucária	28.120,00	2007-2010
Unidade de Pesquisa e Difusão de Tecnologias em Gado de Leite para Agricultura Familiar, na região Sudoeste do Paraná	Fundação Araucária	454.530,00	2007-2011
Fixação biológica de nitrogênio por plantas de trevo em sistema de integração lavoura-pecuária para o Sul do Brasil	Fundação Araucária	28.120,00	2007-2008
Avaliação de parâmetros agronômicos, fitoquímicos e bioquímicos em plantas de *Physalis Angulata L.* cultivadas em casa de vegetação, a campo e in vitro	Fundação Araucária	14.373,84	2010-2011
Adaptação de cultivares e seleções de pessegueiro às condições do Sudoeste do Paraná	Fundação Araucária	16.900,00	2007-2009
Caracterização, conservação e uso de frutíferas nativas do Bioma Floresta com Araucária	Fundação Araucária	17.263,00	2007-2010
Melhoramento Genético de pessegueiro para regiões subtropicais	Fundação Araucária	40.831,00	2009-2011
Caracterização e análise da cadeia da uva no Sudoeste do Paraná	MDA	183.916,00	2010-2011
Recuperação de um latossolo vermelho argiloso, submetido a três níveis de compactação, através de sistemas de culturas e subsolagem	Fundação Araucária	29.800,00	2007-2009
Efeito da deficiência hídrica em cultivares de trigo indicadas para cultivo na região Sudoeste do Estado do Paraná	Fundação Araucária	29.010,58	2007-2010
Desenvolvimento de tecnologias para o cultivo de artemísia (*Artemísia annua L.*) e produção de	Fundação Araucária	23.809,60	2008-2011

artemisinina			
Desenvolvimento de tecnologias para o cultivo, produção de óleo essencial e artemisinina em *Artemisia annua L*.	CNPq	18.710,00	2009-2011
Programa de Apoio à Pesquisa Científica (PAPC-DV 2009)	UTFPR *Campus* Dois Vizinhos	2.500,00	2009
Modelo determinístico para estimação da produtividade de milho, para produção de silagem e grãos e utilização de adubação nitrogenada	Fundação Araucária	20.000,00	2011-2013
Variabilidade e aptidão de genótipos de milho para produção de silagem e grãos	CNPq	63.936,00	2009-2012
Analista bromatológico UTFPR (*Campus* Dois Vizinhos)	CNPq	13.200,00	2010-2012
Manejo do solo em sistemas de produção agroecológica	CNPq	18.500	2008-2010
Sistemas de manejo do solo com uso de plantas de cobertura	CNPq	63.936,00	2009-2012
Manejo do solo em Agricultura Familiar com uso de plantas de cobertura	CNPq	137.108,03	2009-2011
Plantas de coberturas como melhoradoras da qualidade do solo em Agricultura Familiar	Fundação Araucária	19.472,25	2010-2012
Total de Recursos Angariados		**1.320.884,70**	

Fonte: UTFPR, 2011

Projetos coletivos aprovados no triênio 2007-2009

Título do Projeto de Pesquisa	Agência de Financiamento	Valor (R$)	Vigência
Chamada Pública MCT/FINEP/Ação Transversal *Campi* Regionais 03/2007. Instalação da Infra-Estrutura de Pesquisa dos *Campi* Pato Branco e Dois Vizinhos da UTFPR	FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos	566.678,00	2007-2010
Aquisição de equipamentos para o laboratório de Física do Solo da UTFPR – *Campus* Pato Branco	Pró-equipamentos CAPES	85.702,00	2008-2009
Organização da 1ª Reunião Paranaense de Ciência do Solo	Fundação Araucária	23.900,00	2009
Consolidação da infra-estrutura de pesquisa do PPGAG (Sub-projeto)	CT-Infra FINEP	297.428,00	209-2010
Aquisição de casa de vegetação	Pró-equipamentos CAPES	115.000,00	2009
Aquisição de analisador elementar CHONS	Pró-equipamentos CAPES	174.065,93	2010
Consolidação e fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR (bolsa de Mestrado) chamada 16/2008	Fundação Araucária	28.800,00	2009-2011
Consolidação e fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR (recursos financeiros) Chamada 17/2008	Fundação Araucária	22.270,00	2009-2010
Consolidação e Fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR	Fundação Araucária	28.800,00	2010-2011
Consolidação e Fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UTFPR	Fundação Araucária	17.150,00	2010-2011
Programa Paranaense de Certificação de Prod. Orgânicos	Secr. de Est. de Ciência Tec. e Ens. Superior	155.000,00	2010-2011
Ampliação da infra-estrutura física de ensino e	FINEP – Financiadora	402.037,00	2009-2011

pesquisa do PPGAG	de Estudos e Projetos		
Programa de Auxílio à Pós-Graduação *Stricto Sensu* - 2ª fase/2006	Fundação Araucária	22.989,26	2007-2009
MCT/FINEP/Ação Transversal *CAMPI* Regionais 03/2007 *Campus* Dois Vizinhos	FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos	221.690,00	2007-2009
Chamada Pública MCT/FINEP/CT-INFRA – *CAMPI* REGIONAIS – 01/2010 ECAMUT Estruturação da Central Analítica da UTFPR – *Campus* Pato Branco	FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos	765.520,00	2010-2012
Chamada Pública MCT/FINEP/CT-INFRA - *CAMPI* REGIONAIS - 01/2010 - NUPEV Núcleo de Pesquisa em Volumosos	FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos	413.740,00	2010-2012
I Seminário: Sistemas de Produção Agropecuária	Fundação Araucária	7.850,00	2007-2008
II Seminário: Sistemas de Produção Agropecuária	Fundação Araucária	7.945,00	2008-2009
III Seminário: Sistemas de Produção Agropecuária	Fundação Araucária	8.000,00	2009-2010
IV Seminário: Sistemas de Produção Agropecuária	Fundação Araucária	5.000,00	2010-2011
Chamada Pública – Chamada de Projetos 15/2008 Programa de Apoio à Publicações Científicas	Fundação Araucária	11.200,00	2009-2010
Total		**3.159.075,19**	

Fonte: UTFPR, 2011