



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MESTRADO EM PSICOLOGIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA

**REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL E O PROJETO DE
VIDA DO EGRESSO GRADUADO EM AGRONOMIA**

CURITIBA

2014

TERESA DAROS SZÖLLÖSI

REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL E O PROJETO DE VIDA DO EGRESSO GRADUADO EM AGRONOMIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social Comunitária

Linha de pesquisa: Fundamentos e Intervenção em Psicologia Social Comunitária

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sara de Lima Dias

CURITIBA

2014

Szöllösi, T. D. Reflexões sobre a trajetória socioprofissional e o projeto de vida do egresso graduado em agronomia. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Denise de Camargo - Universidade Tuiuti do Paraná

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov - Universidade Positivo

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. Maria Sara de Lima Dias - Universidade Tuiuti do Paraná

Assinatura: _____

Julgamento: _____

**REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL E O PROJETO DE
VIDA DO EGRESSO GRADUADO EM AGRONOMIA**

TERESA DAROS SZÖLLÖSI & Profa. Dra. Maria Sara de Lima Dias

**REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA SOCIOPROFISSIONAL E O PROJETO DE
VIDA DO EGRESSO GRADUADO EM AGRONOMIA**

Área: Psicologia Social Comunitária

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

S996 Szöllösi, Teresa Daros.

Reflexões sobre a trajetória socioprofissional e o projeto de vida do egresso graduado em agronomia/ Teresa Daros Szöllösi; orientadora Profa. Dra. Maria Sara de Lima Dias.
138f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Trajetória socioprofissional. 2. Projeto de vida. 3. Perfil do egresso.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Mestrado em Psicologia. II. Título.

CDD – 301.1

Agradecimentos:

À minha orientadora, Profa. Doutora Maria Sara de Lima Dias, por estar sempre presente e não desistir dessa tarefa de ensinar seus alunos a construir o conhecimento.

Aos Egressos - Engenheiros Agrônomos - pela contribuição com as informações fornecidas, fundamentais ao instrumento desta pesquisa.

Ao CREA-PR, que apoiou esta pesquisa enviando o questionário aos egressos.

Às secretárias, do curso de agronomia do SCA, Almira Mariano de Oliveira e Raquel da Silva Wos Berbetz, sempre muito acolhedoras, com os alunos, foram também atenciosas em fornecer documentos e informações, contribuindo, assim, com este estudo.

À consultora Profa. Ana Tereza Guimarães, pela magia do apoio estatístico.

À consultora Profa. Renilda Florencio, pela revisão do português.

Ao diretor do Setor de Ciências Agrárias da UFPR, Prof. Eduardo Teixeira da Silva, que acredita na educação como possibilidade de crescimento e transformação pessoal e me dispensou do trabalho para assistir às aulas do curso de mestrado.

À minha família pelo apoio, carinho e respeito, sentimentos que me fortaleceram para percorrer esta jornada.

Aos meus vizinhos e amigos, que estiveram ao meu lado com palavras de apoio, interesse nas minhas descobertas ou com momentos vitais de descontração.

Ao Miguel, ao lado de quem usufruo esse presente divino - a vida, e que, proveniente de outra cultura, teve sempre um olhar progressista à frente da sociedade latina no que se refere ao espaço da mulher na vida do homem e seu papel na sociedade.

Sumário

Lista de tabelas e figuras e siglas.....	9
Resumo	14
Introdução.....	17
Quadro teórico	
1 - Revisão de literatura.....	21
2 - O aspecto histórico e formação do engenheiro agrônomo na UFPR	26
3 - O Paraná na década de 1990 e 2000.....	28
4 - O mundo do trabalho atual	31
5 - Fundamentação teórica	37
5.1-Trajatória socioprofissional	41
5.2-Projeto de vida	43
Pesquisa de Campo	
6 - Plano de Pesquisa	46
6.1- Objetivos	46
6.2- Participantes	47
6.3- Instrumento e procedimentos	47
6.4 - Metodologia	49
7 – Apresentação, discussão e análise de dados	51
7.1 - O perfil do egresso quanto à trajetória socioprofissional	51
7.2 – O perfil do egresso quanto ao projeto de vida.....	89
8 – Articulação entre a trajetória socioprofissional e o projeto de vida	95
9 – Considerações finais	111
Referências	115
Anexos	125

Lista de tabelas e figuras e siglas

Tabelas

Tabela 1 – Frequências absolutas e relativas das disciplinas indispensáveis à formação do engenheiro agrônomo na concepção dos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Tabela 2 – Frequências absolutas e relativas dos departamentos que concentram as disciplinas pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Tabela 3 – Frequências absolutas e relativas das disciplinas dispensáveis à formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Tabela 4 – Frequências absolutas e relativas dos departamentos que concentram as disciplinas dispensáveis à formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Tabela 5 – Número total de horas de disciplinas por setor, número de horas de disciplinas dispensáveis por setor e respectivas proporções entre as décadas de 1991 a 2000 e 2001 e 2010. Teste de Qui Quadrado e Teste de Marascuilo.

Tabela 6 – Frequências absolutas e relativas das principais categorias de projeto de vida mencionados pelos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figuras

Figura 1 – Frequência relativa percentual de gêneros de formados em Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 2 – Frequência relativa percentual de graus de formação dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 3 – Frequência relativa percentual de alunos que se mudaram para a capital do Paraná para a realização do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 4 – Frequência relativa percentual de tempo para se conseguir um emprego na área de Agronomia entre os concluintes do curso nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 5 – Frequência relativa percentual dos graus de dificuldade para obtenção de um emprego na área de Agronomia entre os concluintes do curso nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 6 – Frequência relativa percentual dos sujeitos que se formaram nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010 e que atualmente trabalham em áreas relativas à Agronomia.

Figura 7 – Frequência relativa percentual das áreas de atuação profissional atual dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 8 – Frequência relativa percentual dos setores de atuação de trabalho entre os concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 9 – Frequência relativa percentual das localidades de trabalho entre os concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 10 – Frequência relativa percentual das classes de renda dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 11 – Frequência relativa percentual de renda masculina e feminina dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 12 – Frequência relativa percentual das classes de renda masculina e feminina dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 13 – Frequência relativa percentual dos sujeitos que se formaram nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010 e que apresentam sentimento de satisfação com o trabalho atual.

Figura 14 – Frequência relativa percentual dos gradientes de satisfação profissional dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 15 – Frequência relativa percentual dos setores que concentram as disciplinas consideradas indispensáveis pelos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 16 – Frequência relativa percentual dos setores que concentram as disciplinas consideradas dispensáveis pelos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 17 – Frequência relativa percentual das percepções de competências entre os concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 18 – Frequência relativa percentual sobre o fato do formando sentir competência técnica no momento de conclusão do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 19 – Quadro comparativo da sensação de competência técnica no momento da conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 20 – Quadro comparativo da sensação de não competência técnica no momento da conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 21 – Quadro comparativo da sensação de parcial competência técnica no momento da conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 22 – Frequência relativa percentual sobre o fato dos respondentes sentirem competência humana no momento da conclusão de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 23 – Quadro comparativo sobre a importância da competência humana no momento de conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 24 – Quadro comparativo em que a competência humana é atribuída a si e a família pelos concluintes do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 25 – Quadro comparativo sobre a importância da universidade na competência humana ao concluir o curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 26 – Frequência relativa percentual da exigência de habilidades no momento da formação do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 27 – Quadro comparativo da habilidade indireta exigida no momento da formação dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 28 – Frequência relativa percentual dos sujeitos que se formaram nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010 e que consentiram que a formação acadêmica tenha contribuído para entrarem no mercado de trabalho.

Figura 29 – Frequência relativa percentual sobre o fato de a formação profissional auxiliar no ingresso ao mercado de trabalho dos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 30 – Quadro comparativo sobre a formação profissional auxiliar o ingresso ao mercado de trabalho dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 31 – Quadro comparativo sobre a necessidade de a formação profissional ser constante na visão dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 32 – Quadro comparativo sobre o estágio interferindo no ingresso ao mercado de trabalho dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 33 – Quadro comparativo sobre a opinião de que a formação não auxilia no ingresso ao mercado de trabalho dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 34 – Quadro comparativo sobre o projeto de vida dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 35 – Quadro comparativo sobre o projeto profissional coletivo dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Figura 36 – Quadro comparativo sobre os projetos: Lazer/familiar/acadêmico/felicidade dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Lista de siglas

AG - Setor de Ciências Agrárias

BL - Setor de Ciências Biológicas

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CREA - PR - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná

CT - Setor de Ciências da Terra

DANAT - Departamento de Anatomia

DBIOQ - Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular

DBOT - Departamento de Botânica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DECIF - Departamento de Ciências Florestais

DECISO - Departamento de Ciências Sociais

DEGRAF - Departamento de Expressão Gráfica

DERE - Departamento de Economia Rural e Extensão

DEST - Departamento de Estatística

DETF - Departamento de Engenharia e Tecnologia Florestal

DFE - Departamento de Fitotecnia e Fitossanitarismo

DFIS - Departamento de Física

DFISIO - Departamento de Fisiologia

DGEN - Departamento de Genética

DGEOL - Departamento de Geologia

DGEM - Departamento de Geomática

DINF - Departamento de Informática

DMAT - Departamento de Matemática

DPAT - Departamento de Patologia Básica

DSEA - Departamento de Solos e Engenharia Agrícola

DZ - Departamento de Zootecnia

DZOO - Departamento de Zoologia

EPB - Estudos de Problemas Brasileiros

ET - Setor de Ciências Exatas

HL - Setor de Ciências Humanas

IES - Instituições de Ensino Superior

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PEA - População Economicamente Ativa

PIB - Produto Interno Bruto

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROVAR - Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes

PSC - Psicologia Social Comunitária

RANA - Rede de Agências Nacionais de Acreditação

SCA- Setor de Ciências Agrárias

SM - Salários Mínimos

TELEPAR - Telecomunicações do Paraná

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o perfil do egresso graduado em Agronomia, na Universidade Federal do Paraná, das décadas de 1990 e 2000. O referido estudo está configurado sob a ótica da Psicologia Social Comunitária, que compreende os engenheiros agrônomos enquanto uma comunidade, e tem por objetivo observar semelhanças e diferenças entre os perfis dos dois grupos. Pretende ainda problematizar sobre a trajetória socioprofissional e o projeto de vida do egresso do curso em questão.

A metodologia de pesquisa é quantitativa e qualitativa. No procedimento quantitativo, a análise foi realizada por meio do teste de Qui Quadrado. Já no procedimento qualitativo, as questões discursivas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1995).

Conclui que o perfil do egresso é marcado por uma trajetória socioprofissional que apresenta maior dificuldade para se conseguir emprego na área de formação, com crescimento do número de profissionais que ganha menos de um salário mínimo profissional e o aumento significativo daqueles que não exercem atividade na área de formação.

Os números relativos à procedência dos graduados, ao tempo para conclusão da graduação e à percepção de competência técnica e humana, além dos indicadores da importância das disciplinas de formação, mantiveram-se semelhantes nos dois grupos.

O perfil do egresso é caracterizado pelo projeto comum de galgar um trabalho na área de formação. Foi observado também que houve redução significativa de projetos relacionados ao profissional coletivo entre os graduados. Considera-se, finalmente, que o perfil do egresso do Curso de Agronomia sofreu mudanças de perspectiva entre as décadas de 1990 e 2000, demonstrando trajetórias e projetos que se diferenciam ao longo dos dois períodos. Ao final do estudo, foram sugeridas recomendações, a partir da vivência dos egressos.

Palavras-chave: trajetória socioprofissional, projeto de vida, perfil do egresso.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación acerca del perfil del graduado en Agronomía, en la Universidad Federal del Paraná, de las décadas de 1990 y 2000. El estudio se encuentra en la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria, que entiende a los ingenieros agrónomos como una comunidad, y tiene por objetivo observar las similitudes y diferencias entre el perfil, problematizar sobre la trayectoria socio profesional y el proyecto de vida del egresado.

La metodología de la investigación es cuantitativa y cualitativa. En el cuantitativo, el procedimiento fue realizado a través de la prueba de Qui cuadrado. En el cualitativo las cuestiones discursivas fueron analizadas mediante el Análisis de Contenido (Bardin, 1995).

Concluí que el perfil del egresado es marcado por una trayectoria socio profesional impregnada con mayor dificultad para conseguir un trabajo en el ámbito de formación, el crecimiento en el número de profesionales que ganan menos de un salario mínimo profesional y el incremento significativo de profesionales que no ejercen actividad en el área de formación. El origen de los graduados, el tiempo de finalización de la graduación y la percepción de competencia técnica y humana más allá de la importancia de las disciplinas de formación han permanecido similares en la trayectoria de los dos grupos.

El perfil del egresado se caracteriza por el proyecto común de mantenerse en el trabajo que se encuentra y saltar para un trabajo en el área de formación, se observó que hubo una reducción significativa de proyectos relacionados al profesional colectivo entre los graduados del curso de Agronomía. Se considera finalmente que el perfil del egresado del Curso de Agronomía sufrió cambios en perspectiva entre las décadas de 1990 y 2000, demostrando un perfil con trayectorias y proyectos que difieren en los dos períodos. A finales fueron sugeridas recomendaciones, a partir de las experiencias de los egresados.

Palabras clave: trayectoria socio profesional, proyecto de vida, perfil de egreso.

Apresentação

Esta dissertação foi elaborada com o intuito de refletir, por meio da aplicação do método científico, sobre a trajetória socioprofissional e os projetos de vida dos engenheiros agrônomos, formados no Setor de Ciências Agrárias (SCA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em dois diferentes períodos de tempo.

Atualmente, trabalhando no SCA da UFPR, na função de psicóloga, atendo os alunos dos cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia Madeireira, Medicina Veterinária e Zootecnia. Ao elaborar a presente pesquisa a partir dos dados coletados em questionário com engenheiros agrônomos formados na referida Universidade, será possível averiguar a variabilidade temporal da formação dos acadêmicos.

Dessa forma, esta pesquisa busca aprofundar empiricamente questões relativas ao projeto de vida, enquanto uma trajetória socioprofissional, e para isso tem como objetivo comparar o perfil do agrônomo egresso da UFPR das décadas de 1990 e de 2000, dentro de uma abordagem da Psicologia Social Comunitária (PSC).

Introdução

A parte inicial deste estudo comporta a justificativa desta pesquisa. Na sequência, são apresentados os seguintes itens: revisão de literatura, aspectos históricos e formação do engenheiro agrônomo, contextualização do Paraná e discussão do perfil neoliberal adotado pelo governo do estado e suas implicações para o sujeito da pesquisa. Por fim, apresenta elementos do mundo do trabalho atual. O referencial teórico aborda a visão de homem partindo do pressuposto que as pessoas constroem e social e ao mesmo tempo são produzidas por ele. E tem-se a apresentação das duas categorias centrais deste trabalho: trajetória socioprofissional, demonstrando o caminho percorrido profissionalmente, e projeto de vida – configurando o conteúdo do vir a ser do sujeito vivido na materialidade social.

É apresentado o plano de pesquisa com objetivos, participantes, instrumento e metodologia. Posteriormente, são expostas as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa e a análise das mesmas. A última parte destina-se às considerações finais sobre a trajetória socioprofissional e o projeto de vida do egresso.

A contextualização histórica permeia o trabalho em função da crença em que a PSC, perspectiva que direciona o olhar investigativo desta pesquisa, não pode deixar de levar em conta o contexto no qual estão assentados os fatos. O perfil do egresso do Curso de Agronomia sofreu mudanças de perspectiva entre as décadas de 1990 e 2000. Isso aponta para uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, o que leva ao conhecimento e à compreensão dos dados elementares deste perfil, suscitando questionamento no que se refere ao Curso de Agronomia estar formando profissionais com consciência política, com conhecimento das reais demandas sociais do país e preparados para o mercado de trabalho.

A passagem do século XX para o século XXI traz consigo modificações no Estado do Paraná, tanto nos aspectos econômicos e políticos, quanto nos traços sociais. Ocorre uma reestruturação do espaço, sendo que o Estado deixa de ser visto como um território único e passa a ser dividido em regiões com vocações particulares, o que gera a necessidade de se projetar investimentos econômicos (Crocetti, 2007, pp. 40-41). Nessa nova espacialização territorial, Curitiba, capital do Estado do Paraná, local onde o egresso - sujeito desta pesquisa - se formou, passa a ter sua atenção voltada para a tecnologia e não mais para a agropecuária.

No Estado do Paraná, havia apenas uma escola de Agronomia na década de 50 e a maioria dos profissionais formados era absorvida pelo serviço público. Hoje há 26 cursos de Agronomia (EMEC, 2012) instalados em faculdades, centros universitários e universidades (Anexo I). Atualmente, a coordenação do curso de Agronomia da UFPR avalia se este está estruturado para formar profissionais condizentes com o perfil solicitado pelo mercado de trabalho.

Questiona-se, no âmbito universitário, se, ao elaborar o PPP, a universidade tem conhecimento amplo sobre o perfil de seu egresso. A UFPR forma agrônomos desde o ano de 1918 e o curso tem um ideal de profissional a desenvolver, conforme mostra a Resolução 06 do Conselho Federal de Educação de 11/04/84. Almeja-se constituir um cidadão que apresente um perfil possuidor de:

“Visão cultural ampla, habilidade de comunicação e auto expressão oral e escrita, flexibilidade para acompanhar evoluções, compreensão de sistemas complexos, conhecimento equilibrado (generalista e especializado), pluralidade de metodologia, propensão para o trabalho em equipe, ação de liderança, motivação e iniciativa” (p. 01).

Tal ideal de perfil permeia o cotidiano dos professores na elaboração das aulas teóricas e práticas, nos projetos, nas organizações de eventos, nas propostas de formação continuada e nas demais atividades constituintes da vida universitária.

O desenho do referido perfil faz-se necessário também para o preenchimento de protocolos internacionais de acreditação, bem como gera dados provenientes dos formados para se elaborar o novo PPP dentro da perspectiva de reestruturação curricular, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ministério da Educação, Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2006.

Em relação aos protocolos internacionais de acreditação, o curso de graduação de Agronomia da UFPR tem interesse em se inserir no contexto de Acreditação Internacional do Sistema ARCU-SUL (MERCOSUL Educacional). Este sistema é um acordo que visa estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região sul do continente sul americano. A implantação do Sistema ARCU-SUL contribui para desenvolver as capacidades institucionais de cada país em avaliar a educação superior de qualidade no nível da graduação e permite trabalhar de forma recíproca a aferição da qualidade dos cursos ofertados nos países membros do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e associados.

A certificação da qualidade acadêmica é obtida por meio de procedimentos e critérios previamente aprovados pelo Setor Educacional do MERCOSUL. Tais procedimentos e critérios são ajustados e acordados por consenso entre os membros da Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) em que estão representados todos os países integrantes do MERCOSUL e associados.

É requisito desse processo de inserção descrever os mecanismos de acompanhamento dos egressos/graduados e resultados obtidos, informações essas solicitadas pela agência de acreditação. Contudo, essas questões ficaram em aberto no formulário preenchido no último mês de março de 2012. A UFPR reconhece que “até o momento não foi desenvolvido um mecanismo adequado para o acompanhamento dos graduados do Curso de Agronomia” (Ministério da Educação e Cultura, [MEC], 2012). Por não haver o dado objetivo quanto à qualificação do egresso de seu quadro, não foi possível repassar a informação completa, o que certamente prejudica a UFPR nesse quesito solicitado pela agência credenciadora para o processo de acreditação regional.

Outro aspecto a salientar no que se refere ao curso de Agronomia é a necessidade de sua reestruturação curricular, conforme indicam as DCNs, Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2006. O banco de dados gerado pela presente pesquisa pode colaborar com esse trabalho, fornecendo subsídios teóricos a partir de elementos fornecidos pelos engenheiros agrônomos egressos. Assim, faz-se necessário perguntar ao próprio egresso sobre sua formação acadêmica, sua percepção em relação ao preparo para o mercado de trabalho e sua permanência nesse mercado. Então, será possível elaborar um PPP a partir das expectativas do elemento principal (o egresso), partindo-se da base, com um panorama desenhado por ele e não de uma perspectiva descendente.

A importância de conhecer o perfil do egresso colabora para que a UFPR avalie como tem sido a trajetória socioprofissional dos engenheiros agrônomos que a instituição está formando, observar se foram desenvolvidas as competências e habilidades na graduação, conforme preconiza a DCN. É fundamental comparar o perfil do egresso das últimas duas décadas (1990 e 2000) por serem as mais recentes, e assim, avaliar se a referida instituição está formando profissionais aptos a atender as necessidades de grupos sociais e da comunidade.

I - Quadro Teórico

1 - Revisão de literatura

Esta revisão tomou como estratégia de busca os seguintes critérios: recuperar somente resultados de pesquisas de mestrado e doutorado com o tema “perfil do egresso”, e artigos de periódicos científicos obtidos por meio das bases de dados do Portal de Periódicos Capes, Scielo, PsychINFO, Sage, BVS, Redalyc e Abrapso.

Foram utilizados artigos relacionados ao egresso, tanto dos cursos de graduação, quanto de pós-graduação, que apresentam a opinião de diversos autores sobre inúmeras áreas do conhecimento. Tais estudos serão abordados nos parágrafos subsequentes. Foram analisados os trabalhos de pesquisa com os egressos de todos os tipos de Instituições de Ensino Superior (IES), sejam essas universidades, centros universitários ou faculdades. As referências encontradas e o material recuperado estão em português, e optou-se pelos artigos publicados nos últimos dez anos.

Esse tipo de pesquisa vem sendo realizado em diversos estados do Brasil por pesquisadores como Machado (2010) que estuda os egressos de vários cursos nas modalidades de graduação e de pós-graduação. O autor avalia as características de identificação pessoal, situação profissional, formação acadêmica e expectativas em relação à instituição, sendo que os indicadores apurados representam importantes subsídios para a melhoria da qualidade das políticas institucionais relacionadas ao ensino de maneira geral.

Assim como Machado, outros autores atuam na questão do perfil do egresso como: Souza (2002), Elias (2004), Silva, C. (2004), Santos (2006), Malheiros (2006), Costa (2007), Silva, A. (2007), Estevam (2007), Silva, E. (2008), Pires (2009), Silveira e Borges (2009), Oliveira (2009), Pena (2011), Gardene (2012) e Quadros (2012). Todos eles reafirmam a necessidade de serem aprofundadas pesquisas na área.

Diante de tal fato, a seguir será organizado o referencial teórico em função das grandes áreas de conhecimento em que estão inseridos os cursos de graduação e pós-graduação.

Souza (2002), Santos (2006) e Quadros (2012) respectivamente avaliam o perfil do egresso dos cursos da área de Ciências da Saúde.

Souza (2002) pesquisa o perfil do aluno egresso do curso de Medicina. Os dados apontam para um formando jovem, registrando que, ao longo das décadas, está havendo um aumento do contingente de mulheres e também da jornada de trabalho desses profissionais. Também elencam formas diversas de atuação e indicam a permanência do profissional no interior do estado. Mostram uma maioria satisfeita com sua área de especialidade, uma baixa evasão da profissão e uma tendência a buscar aprimoramento.

Santos (2006) faz uma revisão crítica da literatura para refletir sobre o perfil do egresso em Enfermagem. Conclui que são reconhecidos os valores da proposta do perfil de egressos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na formação do enfermeiro, porém, alerta para a importância de se perceber que não se trata só de estabelecer novos marcos, priorizar novos objetivos, mudar perfil, reestruturar conteúdos, restabelecer condições de funcionamento ou de cargas horárias, mas de realizar um trabalho coletivo de crescimento grupal. Diferentemente de Santos (2006), o foco da presente pesquisa não será o perfil do egresso proposto pelas DCNs, mas sim o perfil proveniente da trajetória percorrida pelo egresso.

Quadros (2012) descreve o perfil de egressos do curso de mestrado de duas escolas superiores de Educação Física. Focou essencialmente na formação acadêmica e na atuação profissional dos egressos. Os principais resultados encontrados apontam que 52,14% dos egressos são do sexo feminino; 32,48% deles obtiveram bolsas de estudo; 97,56% são provenientes da graduação na área da saúde; 95,94% dos cursos de graduação são realizados

no mesmo estado onde cursaram o mestrado; mais de 3/4 dos egressos fizeram especialização; 29,91% ingressaram no doutorado e 62,39% atuam na docência.

Malheiros (2006) investiga a formação do professor de Ciências e seu preparo para ensinar temas sociais contemporâneos. Verifica a representação sobre tais assuntos junto aos formandos e egressos do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Por unanimidade, os formandos e egressos destacaram a fragilidade de algumas disciplinas do curso que, por suas estruturas, poderiam discutir alguns dos temas em profundidade, mas não o fazem. Constatou contradições entre as vozes dos sujeitos da pesquisa e os documentos analisados.

Os três trabalhos a seguir referem-se à avaliação do perfil do egresso dos cursos da área de Ciências Exatas. Silva, E. (2008), por exemplo, analisa a visão dos egressos, professores e mercado de trabalho sobre as competências, os conhecimentos e as atitudes importantes para o perfil do engenheiro eletricitista. A partir da análise dessas visões sobre o perfil do engenheiro, apresenta uma fundamentação parcial do currículo por competências e das competências atualmente discutidas no contexto brasileiro.

Oliveira (2009) analisa aspectos da relação trabalho e educação na sociedade capitalista brasileira neoliberal contemporânea por meio do estudo da trajetória profissional dos egressos do Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados. A grande maioria, embora inserida no mercado de trabalho, não se sente valorizada, pois os profissionais não possuem nem o cargo e nem o salário que desejam.

Pena (2011) pesquisa com o objetivo de contribuir para uma reflexão acerca da trajetória dos egressos do Curso Superior Tecnológico de Design Gráfico. Analisa os discursos e com isso demonstra as posições assumidas por esses egressos em relação ao que o curso lhes ofereceu para sua inserção no mercado de trabalho. Os dados levantados em seu estudo poderão ser utilizados para aprimoramento e mudanças curriculares do curso em questão.

As próximas quatro pesquisas tratam do perfil do egresso dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas. Elias (2004) verifica a empregabilidade e analisa a situação dos egressos do curso de Administração. Concluiu que o trabalho do administrador exige competências para compreender as diversas naturezas da especificidade da profissão, combinando esses ingredientes num único processo educativo, que pretende não apenas formar o cidadão, mas também um ser social e profissional, que se identifica com seu grupo.

Silva, C. (2004) e Gardene (2012) pesquisam o perfil do egresso de Biblioteconomia e o mercado de trabalho ocupado por esses profissionais. Os resultados revelam que a maior parte deles trabalha em bibliotecas universitárias e as atividades mais exercidas são gestão, análise da informação e referência. Embora a maioria trabalhe em unidades de informação tradicionais, evidencia-se uma preocupação com a gestão da informação, a educação dos usuários e a comunicação da informação.

Costa (2007) tem como foco de sua pesquisa os alunos egressos do curso de Ciências Contábeis. Nela o pesquisador buscou verificar de que forma a graduação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao contador atual. A análise e interpretação dos dados mostram que a maioria dos egressos é jovem, do sexo feminino e está empregada. Consideram que as principais contribuições do curso de graduação foram: capacidade de interagir na sociedade e nas organizações, de receber informações e de defender seu ponto de vista.

A avaliação do perfil do egresso dos cursos da área de Ciências Humanas foi pesquisada pelos autores que serão explanados na sequência, iniciando por Estevam (2007), que verifica a trajetória acadêmica, assim como as expectativas e perspectivas dos egressos do curso de Mestrado em Educação Escolar. O estudo mostra que a maioria dos sujeitos escolheria a mesma profissão, optaria pela mesma área na Graduação e cursaria o Mestrado com a orientação do mesmo professor. A demanda pelo aperfeiçoamento acadêmico

aconteceu em decorrência do medo de exclusão e marginalização e busca por ascensão social através da educação. Quanto à atuação profissional, a maioria dos sujeitos está em instituições públicas.

Silva, A. (2007), ao pesquisar egressos de Pedagogia, objetivou conhecer o perfil e a percepção sobre a contribuição do curso para o desempenho da profissão. A sua pesquisa, empírica, teve abordagem quanti-qualitativa e entrevista semiestruturada, questionário, levantamento de dados cadastrais dos alunos e situação de trabalho dos egressos. Em geral, os resultados indicam que o curso contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional dos egressos, mas que dificuldades na articulação teoria-prática continuam presentes no cotidiano.

Pires (2009) volta o olhar para a comparação entre a formação inicial do professor pesquisador universitário e a atividade laboral dos egressos. O objetivo foi conhecer, analisar e explicar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação inicial do professor pesquisador universitário, realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ Universidade do Estado da Bahia (PIBIC/CNPq/UNEB) e a prática profissional de seus egressos. Conclui que, embora alcance o mestrado na medida julgada satisfatória pelo CNPq, um professor da educação superior, nas condições de trabalho demonstradas, não consegue desenvolver pesquisa de qualidade.

Por fim, o curso de agronomia é colocado em pauta por Batalha (2000) que analisa o perfil do profissional ofertado pelo sistema educacional brasileiro para o agronegócio. Pesquisa 8 diferentes cursos no âmbito nacional. Juntamente com esse trabalho, averigua o perfil demandado pelo mercado de trabalho em 404 empresas. Verifica a capacidade do sistema educacional brasileiro de formar profissionais adaptados às necessidades do mercado de trabalho em agribusiness. Portanto, o referido autor não pesquisa o egresso, personagem

este que precisa ser ouvido, pois está entre os dois polos: escola formadora e a empresa demandante de mão de obra.

2 - O aspecto histórico e formação do engenheiro agrônomo na UFPR

A primeira turma do curso de Agronomia da UFPR principiou os seus estudos em 1915, três anos após a fundação da universidade. Inicialmente o curso estava vinculado à Escola Nacional de Agronomia do Rio de Janeiro e a graduação tinha duração de três anos até o ano de 1958, quando a referida escola deixa de ser padrão (Doni, 1995).

A Escola de Agronomia de Curitiba conquistou maior autonomia e com isso o curso passou a ter duração de cinco anos, permanecendo assim ao longo da história até os tempos atuais. No presente momento, o Curso de Agronomia, juntamente com os cursos de Engenharia Florestal, Engenharia Madeireira, Medicina Veterinária e Zootecnia, fazem parte do Setor de Ciências Agrárias da UFPR.

O contexto social em que o engenheiro agrônomo, formado em Curitiba, nas últimas duas décadas, está submerso desenrola-se sobre um espaço geográfico de constantes transformações, conforme indica Crocetti (2007) ao dissertar sobre a “Evolução sócio-espacial do Paraná”. Segundo ele, “O Estado teve seu território dividido espacialmente em regiões econômicas com vocações particulares e distintas” (p. 40) no período compreendido entre 1995 e 2002.

Nesse mapeamento do Paraná, observou-se que Curitiba e Região Metropolitana estão voltadas para o setor de alta tecnologia, diferente das regiões sudoeste e sul que têm a agropecuária como mola propulsora de sua economia (Crocetti, 2007, p. 43). Ou seja, o local onde o estudante está se graduando não é o espaço principal da agropecuária. É oportuno questionar aqui como o egresso se fixa nesse espaço de modificação.

Esta pesquisa, recortada pelo viés do perfil do egresso em Agronomia, estabelece uma reflexão e remete a uma visão de como o engenheiro agrônomo se entrelaça no contexto histórico e tece as conquistas profissionais nesse tear que é o ambiente em que ele vem fazendo seu percurso profissional e projetando seus sonhos.

A agricultura tem grande importância para a economia desde o descobrimento do Brasil. Após a extração da madeira, que constituiu o ciclo do pau-brasil, a terra não ficou nua por muito tempo. Na sequência, foi plantada a cana de açúcar em grande escala, o que caracteriza o século XVII como o ciclo do açúcar. No século seguinte, o homem continua explorando a terra, cavando e extraíndo dela o ouro e as pedras preciosas, perfil alterado no século XIX, quando se volta a cultivar a terra, plantando o café (Prado, 1984; Furtado, 1989; Holanda, 1995).

Desde a colonização do Brasil, a agricultura teve duplo valor, pois, além de alimentar a metrópole, contribuiu para a apropriação do espaço físico do território. À medida que a terra era cultivada, os limites do Brasil se ampliavam, visto que, na época, o aumento de cultivo significava ampliação da área física do país. À época da colônia, o Brasil representava Portugal na América e suas práticas político-administrativas representavam o interesse português.

Logo, quanto mais se plantasse na colônia portuguesa, tanto mais o seu espaço físico se ampliaria, assim como o poder político da metrópole. Dá prova desse fato o próprio Tratado de Madri (de 1750), que considera o princípio de *Uti Possidetis* para auferir o direito de posse da área ocupada e que quase triplicou o tamanho do Brasil. Ou seja, deve-se à agricultura também o espaço que o país hoje ocupa.

A história da comunidade brasileira não pode deixar de registrar a presença da agricultura. A esta se vinculam aspectos sociais, políticos, religiosos, étnicos e espaciais. Junto com a agricultura, também estão presentes muitos conflitos no campo, insuflados por

peças que acreditam na transformação social, segundo Furtado (1989), Holanda (1995) e Prado (1984). Os referidos autores mostram como o brasileiro foi conquistando seu espaço e tomando para si aquilo que alcançara através do trabalho.

3 - O Paraná na década de 1990 e 2000

O Paraná vive a década de 1990 marcado por características da globalização muito específicas como o neoliberalismo e o MERCOSUL. “O neoliberalismo se instalou no Brasil” (Adas, 1998, p. 177), trazendo consigo suas particularidades como abertura econômica, ampla privatização de empresas estatais e ingerência do estado nos negócios.

Na década de 1990, o Paraná investe em infraestrutura de transportes, telecomunicações e energia. Tais investimentos pontuais são estratégicos para que se torne um polo da indústria automobilística e para atrair investimentos empresariais que envolvessem escolhas regionais. Essa localização resulta em benefícios e incentivos como, por exemplo, isenção de impostos. Tais concessões são feitas às empresas para que elas se sintam atraídas por determinado local em detrimento de outro e se instalem em um estado por acharem-no mais lucrativo.

O Brasil vive nessa época um ambiente de guerra fiscal entre os seus Estados, ou seja, uma acirrada competição em que cada um procura oferecer melhores incentivos para atrair a instalação de empresas em seu território. Juntamente com outros estados, o Paraná também se beneficiou pela “descentralização industrial” (Santos & Silveira, 2001, p. 106), processo em que as industriais deixam de se concentrar em São Paulo e buscam novos espaços para se instalar.

O Paraná mostra-se como um espaço atrativo, pois, em pleno ambiente de guerra fiscal no Brasil, indústrias encontram incentivos fiscais mais vantajosos no Paraná. Com isso, ocorreu, no Paraná, a implantação de novas fábricas como a Volkswagen-Audi, a Renault e a

Detroit Corporations. Em decorrência disso, a produção do Paraná nessa época e o consequente desempenho econômico conquistaram patamares superiores à média nacional (Vasconcelos & Castro, 1999).

O Estado do Paraná experimenta crescimento e desenvolvimento na infraestrutura de transporte, dinamizando a sua relação com o MERCOSUL. A infraestrutura de transportes, num nível mais articulado, explicita a intenção em destacar a “influência (e a competitividade) do estado na região Sul, na Sudeste e no MERCOSUL; isto é, o Anel de Integração, traduz a intenção geopolítica do governo de levar o estado ao papel de centro nevrálgico do MERCOSUL" (Vasconcelos & Castro, 1999 p. 41).

Os principais produtos de exportação paranaense, no período 1999 a 2009, são de origem agroindustrial e "o MERCOSUL é um dos principais destinos desses produtos, torna-se relevante analisar a consolidação e as perspectivas da agroindústria paranaense no que se refere ao Bloco, especificamente na esfera que tange a comercialização (produtos exportados)" (Braun, Cardoso, Dahmer & Rinaldi, 2012).

Desde meados da década de 2000, houve maximização das oportunidades nas exportações agrícolas e agroindustriais pelo incremento do comércio mundial, principalmente para nações emergentes como a China, que se tornou o maior importador global de milho, açúcar, algodão e soja. O reflexo desse processo é comemorado hoje, quando as “exportações agrícolas e agroindustriais do país atingiram cifras recordes de US\$ 86,4 bilhões entre janeiro e outubro de 2013, representando 43,1% do total das vendas externas, contra importações de US\$ 14,2 bilhões, o que resultou em saldo positivo de US\$ 72,2 bilhões contra déficit de US\$ 1,9 bilhão para o conjunto da balança de comércio da nação” (Lourenço, 2013 p. 2).

A economia paranaense é a quinta maior do País. O Estado responde atualmente por 5,84% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, registrando uma renda per capita de R\$ 20,8 mil em 2010, acima do valor de R\$ 19,7 mil referente ao Brasil. Desde 2002 até 2010, o

Paraná tem contribuído com uma variação entre 5,76 a 6,44 do PIB do Brasil (IPARDES, 2011).

O perfil neoliberal adotado pelo Brasil faz com que haja utilização intensiva de tecnologia e tal uso reflete na dinâmica das empresas que atuam na produção agropecuária (Marafon, 2013). O conjunto de novas características agora presentes acarreta também a diminuição de utilização de mão de obra.

O espaço agrário brasileiro vem sofrendo profundas transformações a partir do último quartel do século XX. Sendo assim, é importante fazer uma análise multifacetada do profissional que trabalha com a agricultura e do mundo do trabalho em que será inserido (Schneider & Conterato, 2000).

Para Crocetti (2007) a década de 90 acrescentou à questão social do estado o caráter desigual da reestruturação produtiva. Assim, os mercados de trabalho vêm sofrendo importantes alterações, com pouca expansão dos empregos produtivos. Repetindo o que acontece em muitos países, a expansão dos investimentos não apresenta os impactos geradores de emprego de alguns anos atrás. Acrescente-se que muitas empresas têm realizado investimentos de modernização de plantas, sem, contudo, abrir novas unidades produtivas.

A passagem do século XX para o século XXI traz consigo novas estruturas sociais manifestadas sob várias formas em razão de cada cultura específica e “está associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX”. (Castells, 2002, p.51). Os espaços sociais se apresentam em constantes fluxos e estes formam uma base nessa nova cultura. Em outro sentido, o termo cultura transcende e inclui “a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos” (Castells, 2002, p. 462).

Atualmente, vivencia-se um momento que se configura a partir de redes informacionais, as quais “constituem a nova morfologia social das nossas sociedades” (Castells, 2002, p.565). É importante contextualizar o espaço aonde o egresso vai se inserir ao sair da universidade e galgar um posto de trabalho. Tal espaço de uma sociedade em rede é o palco onde o egresso pode colocar em evidência suas competências, evidenciando suas técnicas adquiridas nos bancos da universidade.

4 - O mundo do trabalho atual

No mundo do trabalho atual, a Agronomia é considerada a “totalidade das ciências, técnicas e conhecimentos que regem a prática da agricultura” (Houaiss, 2001, p.121). As profissões são segmentadas e passam a ter características próprias e isso faz com que a comunidade dos agrônomos seja diferente de todas as outras. É preciso considerar que a Agronomia também faz parte da divisão de trabalho, pois, segundo Marx (1999), a profissão é o resultado de “mais uma forma de divisão de tarefas” (p. 406). É da segmentação social do trabalho que surge a alienação do trabalhador, o qual se torna refém da venda de sua mão de obra, encarregando-se, assim, de determinadas atividades.

Da mesma forma, o trabalho também pode desempenhar importante papel na composição de uma rede de relações ao transcender a técnica das atividades diárias, conforme aponta Baró (1996):

“Trabalho não é apenas aplicar uma série de conhecimentos e habilidades para satisfação das próprias necessidades; trabalhar é, antes e fundamentalmente, fazer-se a si mesmo, transformando a realidade, encontrando-se ou alienando-se nesse quefazer sobre a rede das relações interpessoais e intergrupais” (p.15).

O trabalho do agrônomo é pautado por diversas atividades e práticas próprias e específicas, como de resto o são as demais profissões. Quando o aluno conclui a graduação, passa a experimentar a “dualidade entre a identidade social virtual de excluído e uma identidade social real de assalariado executante estável, trocando a força do seu trabalho por um salário” (Dubar, 1997, p. 191).

Na sociedade contemporânea, a segmentação das profissões e o mercado de trabalho oscilante representam maior complexidade para o aluno ao término do curso superior, o que lhe acarreta cada vez mais preocupação e insegurança em relação a seu futuro profissional. Vale aqui lembrar a atualidade e efetividade de contratos precários, provisórios ou temporários a balizar as relações profissionais.

De certo, o período compreendido entre o curso universitário e a aquisição do emprego na área em que o aluno está se formando pode reeditar a insegurança que é inerente à vida pela própria incerteza que o futuro carrega e por ele ter conhecimento que o mercado de trabalho absorve um percentual baixo dos profissionais formados.

Também acarreta incerteza para o egresso a possibilidade de que o trabalhador da atualidade não tenha a oportunidade de progredir em uma mesma empresa, o que pode ser observado pelo fato de que as “trajetórias profissionais se tornam móveis” (Castel, 2005, p. 46), pois, para que ele possa galgar um posto de trabalho melhor, o profissional precisa mudar de emprego, procurando nova colocação em outros locais a fim de escalar novos postos.

Atualmente as trajetórias socioprofissionais se caracterizam por serem repletas de “pousos circunstanciais como os de borboletas sobre as flores” (Azevedo, 1999, p.39), pois o profissional precisa mudar constantemente de trabalho, tendo um currículo marcado por períodos curtos de atuação.

A cada deslocamento ocorre uma desconexão do grupo de convivência diária do trabalho. Embora essa exigência solitária de deslocamento, não só no campo do simbólico,

mas também da movimentação física, possa ser desafiante e fazer com que muitos trabalhadores se sintam bem e obtenham sucesso, não se pode ignorar que, em um contexto assim, ocorre uma grande perda representada pelo abandono dos ganhos que a coletividade pode trazer (Barreto, 2013).

Hoje se apresentam inúmeras formas de tentar dirimir ou neutralizar a insegurança social, como se o ser humano procurasse se precaver dos ditos do oráculo sobre a própria vida, que tem como característica essencial: ser insegura. A insegurança faz parte da vida, consoante Castel (2005), ao afirmar que “a insegurança é consubstancial a uma sociedade de indivíduos” (p.17).

Como já demonstrado, o ser humano busca, tanto individualmente como em grupo, formular estratégias para rebater tal sensação de insegurança. O governo, enquanto representante maior do grupo social nacional, também lança mão de estratégias que servem como medida para amenizar a incerteza e suavizar a transição entre os bancos acadêmicos e a prática do trabalho na sociedade atual. Entre elas podem ser citadas o Programa Agente Jovem do final dos anos 1990, passando pelo programa Primeiro Emprego do início da década de 2000 e, na sequência, o programa Pró-Jovem.

Lembra-se aqui novamente a dicotomia entre o indivíduo e o grupo. O egresso que passa a compor a massa social de trabalhadores vê-se, então, frente à situação de menor favorecimento dentro do contexto social que regula as relações de trabalho. Aponta-se aqui Marx (1999), para quem o homem trabalhador não é detentor dos meios de produção, somente restando a ele sua força de trabalho. Logo, se ele não puder fazer por meio de suas próprias forças, ou seja, desenvolver alguma atividade que lhe permita sobreviver, fará parte do exército industrial de reserva.

É justamente nesse ponto que o Estado pode apresentar seus mecanismos de intervenção. Tais mecanismos cristalizam-se, por exemplo, nos programas já citados e que

configuram algumas estratégias de proteção do trabalho para o trabalhador. As políticas públicas representam – ainda que precariamente – mecanismo de proteção ao trabalho. É, em última análise, a tentativa de se manter os pesos da balança equilibrados.

Outro ponto a considerar na caracterização do mundo do trabalho atual é que o crescimento da incerteza, a precarização das relações de trabalho provocam “imensa disparidade intra-categoria” (Castel, 2005, p.44). Ocorre um distanciamento daquilo que existe como parte comum a todos os membros de uma profissão, passando a imperar a diferença e não as semelhanças que os tornam componentes de um mesmo grupo ou categoria. O ganho que se tem na troca de conhecimento entre os componentes de uma mesma profissão passa a ficar comprometido, pois o conhecimento não pode mais ser dividido e compartilhado, o saber torna-se fetiche e precisa ser retido para fazer a diferença e supostamente garantir a única vaga que o mercado de trabalho oferece.

A relação de trabalho vai sendo tecida no contexto social; ela é em si mesma um fenômeno social. Nota-se também que, por influência dos mecanismos que criam a disparidade intra-categoria profissional e até mesmo por questões ligadas ao próprio futuro profissional, torna-se caminho inevitável abrir mão de compartilhar os elementos da profissão. Tal procedimento pode se revelar prejudicial à própria evolução da profissão em si.

O profissional não tem nem mesmo a oportunidade de falar e trocar experiência com um colega de profissão, uma vez que tem medo de perder o que é mais valorizado em sua profissão pelo mercado: a diferença. Com isso, corre-se o risco de se perder o conhecimento generalizado. O conceito da especificação pode vir a superar tanto o conceito de generalização a ponto de tornar difícil reconhecer no profissional especializado o seu substrato comum com os outros profissionais do mesmo ofício (Castel, 2005).

Para iniciar sua atividade profissional, o caminho do jovem precisa estar transpassado por identificações com determinadas pessoas que são importantes ao longo da vida

(Bohoslavsky,1998). Uma vez iniciado, o caminho percorrido por um profissional depende, então, de inúmeros elementos, e não somente da vontade individual. Há os contextos familiares, sociais, econômicos e políticos aos quais está vinculado o jovem que deseja trilhar uma profissão.

Existe uma analogia bastante interessante sobre a questão do indivíduo frente à atualidade das relações profissionais. Ao se referir à modernidade, Bauman (2001, p. 9) faz um apanhado histórico, dizendo que inicialmente a modernidade tinha características correspondentes ao material sólido: pouca adaptação ao espaço, maior rigidez e grande insuportabilidade à pressão. Hoje ela se tornou líquida, conclui.

O ritmo que está presente na atualidade está em conformidade com a modernidade líquida proposta por Bauman (2001), em que o homem precisa lançar mão da maleabilidade. Dada a maior flexibilidade do elemento líquido, ele passa por espaços gigantescos e se molda a qualquer forma. O problema é que o trabalhador precisa fazer isso sozinho e perde a riqueza que o rizoma da rede de relação social propicia.

Santos e Silveira (2001) afirmam que “uma das características do presente período histórico (. . .) é a circulação dos homens , dos produtos, das mercadorias, do dinheiro, da informação” (p. 261). Tal se verifica pela criação de sistemas de engenharia que facilitam o movimento. Os autores também diferenciam rugosidade e fluidez do espaço. Sob sua ótica, a tecnologia, os portos e aeroportos permitem que mercadorias e informações fluam com maior rapidez e facilidade. O espaço rugoso seria um empecilho, um entrave para o desenvolvimento. Logo, o país que quer estar à frente investe em infraestrutura.

Para Santos e Silveira (2001) a regra agora é fluidez. O que se dita, nesse momento histórico, é o aumento da viscosidade para tornar o espaço cada vez mais fluido. A economia de um país se torna mais ágil e promissora. Os espaços construídos, na atualidade, têm a característica de pedirem maior fluidez, o que já não acontece com espaços mais antigos,

onde as ruas são mais estreitas e os meios de transporte têm maior limitação para se deslocarem.

O sujeito na transição escola-trabalho também pode sentir os reflexos dessa demanda do social. Uma analogia possível para a questão mais próxima das relações de trabalho é a de que a rugosidade provocada por um trabalhador que se ausenta do trabalho por necessidades da própria vida impede que o serviço seja executado no tempo previsto. Na atualidade, é importante que os deslocamentos – inclusive de pessoas – ocorram de forma rápida. Não há espaço para as exceções, pois segundo Barreto (2013) no trabalho hoje há vagas para os sujeitos jovens, belos e velozes.

O que está em voga no momento é a rapidez do movimento. É o que ressalta tanto no conceito de líquido (Bauman, 2001), quanto no conceito da fluidez (Santos e Silveira, 2001). Mas, nem todos se adaptam a esse ritmo. A rapidez não é um substantivo que combina com todos e a qualquer tempo, pois se está sujeito aos ritmos da natureza, como, por exemplo, o ritmo circadiano do sono (DSM – IV – TR, 2002, p.589). Após um dia, vem uma noite e, depois desta, vem um novo dia. Até mesmo as estações do ano respeitam um ritmo cadenciado, próprio da natureza.

Questiona-se, dessa forma, se a fotografia da modernidade líquida (Bauman, 2001) e da fluidez (Santos e Silveira, 2001) deveriam balizar todas as questões de forma absoluta. Existe a importância de se fazer rápido para alguns e a de se fazer mais lentamente para outros. Também há riqueza no espaço velho de uma cidade, onde as ruas são estreitas e as portas não se abrem para um jardim, mas diretamente para a rua, apesar de tal espaço ser rugoso (Santos e Silveira, 2001), porque não se pode andar em alta velocidade em uma ruela. Existe uma multiplicidade, uma variedade e, se o jovem não perceber a variedade de possibilidades, entrará na corrente veloz da produção e do consumo.

Os fluxos diferentemente dos fixos, a fluidez em oposição à rugosidade (Santos e Silveira, 2001) são elementos que podem ser transportados para a vida pessoal. É nessa encruzilhada entre o velho e o novo que o estudante egresso vai construir a sua trajetória socioprofissional.

5 - Fundamentação teórica

A produção de conhecimento não é neutra nem paira acima da sociedade. Não é estática, mas dinâmica; a verdade não é atemporal, mas atual e local. O conhecimento se constrói em cima da realidade. Dessa forma, é fundamental para desenvolver o conhecimento científico nos apropriar da realidade que nos cerca.

A especificidade da realidade é a sua construção diária, no dia a dia “o mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é (. . .) um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles” (Berger e Luckmann, 1998, p. 37). Assim, os seres humanos compõem o social, constroem a realidade e lhe dão autenticidade, tornando-a dinâmica, cheia de vida e em constante mudança.

Dentre as múltiplas realidades, a realidade cotidiana pode ser considerada como sendo a realidade por excelência. Tal status justifica-se porque “a realidade da vida cotidiana (. . .) apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens” (Berger e Luckmann, 1998, p.40).

A interação social permite que se compartilhe a realidade cotidiana com os outros; na vida cotidiana, o indivíduo utiliza o acervo social de conhecimento que vem sendo transmitido de uma geração a outra. “Minha interação com os outros na vida cotidiana é, por

consequente, constantemente afetada por nossa participação comum no acervo social disponível do conhecimento” (Berger e Luckmann, 1998, p.62).

Dessa forma, considera-se que o sujeito não passa incólume ao conhecimento que atravessa o social, pois os fundamentos do conhecimento estão na vida cotidiana e vão sendo construídos constantemente. Outro aspecto sobre a construção do conhecimento é a de que ela é necessariamente historicizada. Este processo é chamado de institucionalização; porquanto, existem instituições que organizam a sociedade, como, por exemplo, a família e a escola, e nessas instituições o ser humano aprende a se relacionar com o mundo que o cerca.

O saber que está contido no social faz com que este aponte balizas, dando sinais, indicando parâmetros. Desde o início da sociedade humana, o homem sabe quem é porque o outro lhe diz e o confirma a todo instante. No nascimento biológico, o outro lhe dá um nome que marca o lugar simbólico que esse passará a ocupar na sociedade, e o outro segue assim lhe chamando por esse nome identitário para – a certo momento – anunciá-lo também pelo nome profissional. Por sua vez, a escola realiza um importante papel no sentido de ampliar o saber. Trata-se do saber social, aquele que se aprende através da escola na medida em que está pautado nas leis e no convívio com seus pares e mestres em outro grupo que não o familiar.

A seu turno, a Psicologia Social preocupa-se com relação à adesão do homem no espaço e à sua inserção nesse processo histórico, principalmente “como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive.” (Lane, 2006, p.10).

A PSC se caracteriza por ser um campo teórico e prático dedicado à prevenção de problemas psicossociais e ao desenvolvimento humano integral por meio da participação dos sujeitos assumidos como ativos. Assim, o sujeito não é somente um produto de seu tempo histórico, ele é um ator social. Nessa esteira, Lane (1989, p.12) afirma: “O homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história”. Nesse sentido,

o homem é um ser transformador da natureza e transformado por ela. Ele sofre as influências do meio e também o influencia. Ele é agente e paciente da ação verbal; o ser humano modifica o seu meio, ou seja, ele exerce o papel de protagonista.

Essa perspectiva teórica orienta a pesquisar os egressos enquanto uma comunidade, portanto, interessa-se pelo lugar do comum, onde se integram interesses, desejos e objetivos compartilhados por várias pessoas, não se restringindo, assim, comunidade ao espaço geográfico, mas caracterizando-a como “uma instância da sociedade ou da vida de um povo ou nação que a reflete com uma dinâmica própria” (Góis, 1993, p.19).

Esse ritmo único de cada comunidade confere-lhe um tom de individualidade e isso faz com que uma se diferencie da outra, formando até mesmo uma identidade, o que a separa das demais. Nesse sentido, o profissional de Agronomia demonstra peculiaridades que o diferenciam das outras profissões. Ser engenheiro agrônomo é participar de um grupo de pessoas com interesses, objetivos, valores e crenças comuns. Ao mesmo tempo, no entanto, é demonstrar suas igualdades e diferenças em relação a outros grupos de atores sociais.

Assim, com todas as características próprias de sua individualidade, a comunidade que cursou Agronomia “apresenta como a sociedade que a circunda e influencia um processo social próprio, cheio de contradições, antagonismos e interesses comuns” (Góis, 1993, p.19).

Tratar o profissional sujeito desta pesquisa como integrante de uma comunidade sobrepõe-se à condição de convivência e contemporaneidade em relação ao espaço, local ou território geográfico ocupado. Compreende-se a comunidade como o conjunto das relações subjetivas em que se estabelecem significados que são veiculados, valores e sentidos que são definidos em comum.

Ainda dentro dessa perspectiva, Monteiro (2004) diz que a característica essencial da psicologia comunitária é conceder o papel ativo para a comunidade. A participação do sujeito não deve ser apenas como convidado, ou como um espectador que aceita ou recebe

benefícios, mas como “agente ativo com voz, voto e veto” (p. 31). Sob esse olhar, cabe aos homens também o papel de protagonista de sua história. Considera-se a importância de permitir aos egressos de Agronomia serem ouvidos para participar da construção de sua realidade social. Esta construção assenta-se sobre acurada verificação e possíveis ações, mas não se pode esquecer que “não implicarão um trabalho comunitário ao não contar com a participação de quem integra a comunidade a quem se dirigem essas ações nem com sua perspectiva do assunto” (Monteiro, 2004, p. 31).

Dentro dessa visão de sujeito, a partir da perspectiva da PSC, cabe incluir o conceito de projeto de vida, porque projetar aspectos da própria vida dá oportunidade para ser ator de seus passos quando se planeja o escopo de suas perspectivas.

Já ao tempo em que o aluno prestou vestibular, estava projetando a sua profissão, e tal projeção está em consonância com o sentido etimológico da palavra latina projeto – projectus, us – “ação de lançar para frente, jogar, atirar, exalar”. (Houaiss, 2001, p.2308).

Para Dias (2011), “a essência do projeto de vida é a capacidade do sujeito em se lançar num futuro próximo ou longínquo, em se pensar como ator social, em refletir sobre os seus devires” (p. 103). Um exemplo contextualizado dessa ação é o fato de o estudante suportar passar, durante cinco anos, o período matinal e vespéral na universidade, para cumprir 4.500 horas exigidas pela UFPR para concretizar seu projeto de vida: ser engenheiro agrônomo. O aluno se sustenta nisso por estar ancorado em um projeto.

O fato de que o sujeito tem acesso à universidade pública e gratuita e, ao mesmo tempo, disponibiliza sua vida, durante cinco anos, em período integral, para a instituição representa um forte processo de socialização institucionalizada. É mostra de que o papel de ser um engenheiro agrônomo é construído e mantido ao longo do tempo, cabendo aqui recorrer à opinião de Lane (1989) quando faz alusão à “cristalização de papéis” (p.83).

Logo, a UFPR apresenta normas, regras, condutas típicas e cotidianas pelas quais estabelece papéis a serem instituídos e desempenhados. Será que esses papéis cristalizados estão correspondendo às expectativas do egresso e aos seus projetos de vida?

Dentro desse contexto teórico, ao refletir sobre a formação profissional obtida e o perfil do egresso estabelecido ao fim de sua trajetória acadêmica, os temas específicos referentes à “trajetória socioprofissional” e ao “projeto de vida” merecem especial interesse de pesquisa.

5.1 - Trajetória socioprofissional

Uma trajetória socioprofissional se constitui e se constrói nas aprendizagens vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua formação como um profissional, bem como de suas experiências desenvolvidas em atividades exercidas em diferentes ambientes de trabalho. Também implica na construção da identidade profissional dos jovens, a qual foi edificada - assim como a própria identidade - a seu modo dentro do universo do curso superior. Através dos estágios, contato com os professores e o campo de atuação que se desenham as possibilidades objetivas de trajetórias que o social oferece. A inserção profissional se dá embalada pelo ritmo da atualidade.

Terminar um curso superior e ingressar no mercado de trabalho pode desencadear insegurança, porque, desde a colação de grau, o sujeito passa a ocupar mais um lugar social. Ele passa a ser chamado não mais de aluno, mas de engenheiro agrônomo. Pode pairar, então, o fantasma de ser excluído do campo profissional, sobrar, ser excedente, supérfluo, e não um profissional imprescindível e necessário. Segundo Dias (2012), muitos jovens se encontram, ao saírem da universidade, perdidos - ou seja - sem orientação para iniciarem a construção de sua caminhada profissional.

Dubar (2004) pesquisa sobre como ocorreu a inserção profissional de jovens que abandonaram a escola. Fala do sonho da independência como valorização do ofício; o trabalho teria o valor de um meio para atingir um fim. O referido autor leva em consideração o contexto social e econômico em que o sujeito está inserido, mas foca naquilo que a pessoa pode fazer com as ferramentas que possui. É nesse construir-se que cada um vai deixando suas marcas, tais quais as pegadas de um caminhante. Com isso, depreende-se que cada ato na busca do trabalho vai construindo uma peça desse puzzle denominado trajetória socioprofissional.

Ao se falar em trajetória, é preciso lembrar que “trajeto é um espaço que é preciso percorrer para ir de um lugar a outro”, ao passo que a trajetória “é o caminho percorrido por uma partícula em movimento”. (Houaiss, 2001, p. 2747). A ação de percorrer esse trajeto profissional entra em cena em um palco denominado “sociedade”, que é permeado tanto pela economia, quanto pela história e pela política, sociedade essa que interfere na constituição de trajetórias pessoais e particulares.

Pelo fato de esses elementos estarem imbricados no campo das profissões, Dubar (1997) vai denominá-los “trajetória socioprofissional”. Observa-se que ele acrescenta a palavra “sócio” à expressão “trajetória profissional”, incluindo a questão social que envolve os percursos pessoais. Ao se falar em social, concebe-se o indivíduo como fazendo parte de um todo maior.

Pretende-se discorrer sobre como são os itinerários traçados ao longo de uma existência que se relaciona com a construção de um projeto de vida. Tal projeto não pode deixar de levar em consideração o contexto da atualidade, pois o projeto se presentifica na sociedade contemporânea. Ao comparar o perfil dos egressos de tempos históricos diferentes, esta pesquisa vai retratar os frutos que o egresso já colheu e quais sementes pretende semear. Tais quais diferentes partes de uma linha, um traço, uma vida apresenta um momento que se

refere ao passado, compreendido como a trajetória socioprofissional e, ao futuro, entendido como o projeto de vida.

5.2 - Projeto de vida

A expressão “projeto de vida” não é muito pesquisada no Brasil, mas vem sendo trabalhada por D’Ângelo (1999), na Universidade de Havana, e foi objeto de estudos realizados pelo antropólogo brasileiro Velho (1994) e pela psicóloga e pesquisadora Dias (2009). Tais autores têm abordagens diferentes sobre projeto de vida. O primeiro explica projeto por meio de direções que a pessoa toma em sua vida, que são mediadas por contextos históricos. O segundo autor discute sobre a questão da memória e sua relação com a elaboração de projeto e explica projeto de vida a partir do conceito de biografia. Por fim, o terceiro autor aborda a questão da objetividade e subjetividade presentes na constituição do sujeito que elabora projetos de vir a ser, o projeto enquanto uma intencionalidade de futuro.

O projeto por meio de direções é explicitado por D’Angelo (1999), que inicia investigando projeto de vida desde a década de 70. “Uma primeira compilação recolhe diferentes elaborações sobre a natureza psicológica desta estrutura da pessoa, assim como resultados e procedimentos” (D’Angelo, 1999, p.31).

O antropólogo brasileiro Velho (1994) explica projeto de vida a partir do conceito de biografia – “história da vida de alguém” (Houaiss, 2001, p. 456) – situação mais próxima do conhecimento que permeia o senso comum. Projeto de vida é a antecipação imaginária do que será no futuro uma trajetória de vida. Tivesse o sujeito realizado a totalidade de seus projetos, e pudéssemos colocar, então, sua biografia ao avesso, poderíamos chamá-la de projeto de vida.

Com todas essas explanações fica claro compreender que projeto de vida é: “antecipação no futuro” (D’Ângelo, 1999, p.101) da trajetória e mesmo de uma provável

biografia, tendo em vista que nem sempre a projeção de futuro se concretiza em uma sociedade complexa como a nossa. Assim, o projeto de vida se relaciona com a subjetividade, os desejos e anseios individuais, porém se defronta com a objetividade do mundo social.

Em consonância com Dias (2009), projeto de vida integra a subjetividade e a objetividade. No contexto universitário, por exemplo, para que o projeto se realize, o curso superior deve colaborar com a parte objetiva para o aluno concretizar as próprias intenções e expectativas de futuro. Projeto de vida é fazer uma antecipação do que se quer ser amanhã e, para este se concretizar, faz-se necessário também a materialidade do espaço universitário, onde o aluno insere os seus ideais subjetivos. O projeto de vida se relaciona com a profissão. Neste sentido, qualquer pessoa – de categoria profissional formal ou não – passa por um fazer em sua história e este descreve um percurso que se nomeia “trajetória”, o que será abordado no próximo item.

A vida de determinados egressos tem relação direta com o trabalho. Esse fato traz à mente os apontamentos de Antunes (2005), quando revela que “observa-se um sentido do trabalho fortemente entrelaçado com o sentido da própria vida, que se constrói em projetos de vida”. Ao planejar a própria vida o sujeito está propondo o enredo do que pode vir a ser no futuro a sua biografia. Trata-se de um tempo presente de elaborar reflexões sobre a vida e este tempo de vida encontra-se repleto de projetos.

O projeto de vida dará a consistência para a construção do amanhã. A partir de seu presente, de sua biografia atual, o sujeito se lança em uma visão, ou seja, tem-se uma prospecção. Paradoxalmente, tal prospecção se baseia em uma visão biográfica completa ou uma visão retrospectiva hipotética de sua própria vida. É como se para construir seu projeto de vida o sujeito se lançasse ao futuro e, a partir dessa posição, olhasse para trás, realizando um exercício impossível no campo do real, mas encantador no campo do imaginário.

Esclarecendo sobre o termo, Bakhtin (2003) afirma entender “por biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente e imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida” (p.139). Soma-se a essa visão também a compreensão de que, com base na biografia, na experiência presentificada do que se viveu, constrói-se o projeto de vida, “os seus devires” (Dias, 2011, p. 103), seus ideais, seus planos e suas ações. “A construção do futuro pessoal abarca todas as esferas da vida, desde a sentimental amorosa, a sócio-política, a cultural criativa, até a profissional” D’Angelo (2000, p. 272). Na presente pesquisa, o projeto de vida remete ao contexto dos jovens egressos e à influência da formação profissional.

II - Pesquisa de Campo

A segunda parte deste estudo apresenta a pesquisa de campo realizada com 1446 engenheiros agrônomos, egressos do curso de Agronomia do SCA da UFPR, na cidade de Curitiba, entre os meses de abril e maio de 2013. O problema balizador desta pesquisa foi: Qual é o perfil do agrônomo egresso da UFPR nas décadas de 1990 e de 2000? O perfil é pensado pela ótica da trajetória socioprofissional que ele percorreu e dos projetos que almeja.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho misto, em que a pesquisa quantitativa apoia a abordagem qualitativa e vice-versa, sendo que a combinação de ambas visa fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Trata-se de uma associação de métodos almejada para coletar a perspectiva dos sujeitos, pois, conforme ensina Flick, (2009) “a pesquisa qualitativa busca reconstruir as estruturas do campo social e os significados latentes das práticas” (p.25).

A evolução da pós-modernidade, segundo Demo (1998), trouxe consigo uma mudança de expectativa no que se refere à pesquisa qualitativa. Ele recomenda que a pesquisa

qualitativa e a quantitativa não sejam formas antagônicas que inviabilizem uma a outra; diz não fazer sentido apostar na dicotomia entre ambas. Defende que a quantidade “é parte constituinte de qualquer qualidade, e vice-versa. Dito de outra forma, toda qualidade, por mais volátil que seja, admite alguma formalização” (p. 92). Uma pesquisa qualitativa dedica-se mais aos aspectos qualitativos da realidade sem mesmo desprezar os aspectos quantitativos, sendo que tal raciocínio aplica-se também ao inverso.

Ao longo dos próximos três capítulos, serão apresentadas as etapas que envolveram a elaboração do plano de pesquisa e a construção do instrumento, assim como a análise dos dados coletados e as considerações acerca dos mesmos.

6 - Plano de pesquisa

A presente pesquisa é resultante de um processo que teve início em 2012. A delimitação do problema, o estabelecimento de objetivos e a construção do instrumento de pesquisa foram elementos elaborados paulatinamente. Eles não nasceram em sua forma definitiva, formaram-se e se transformaram a partir de questionamentos, de leituras, da aplicação do instrumento da remodelação e reaplicação do mesmo, da elaboração do quadro teórico da escrita e da reescrita.

6.1 - Objetivos

Para empreender o estudo, estabeleceram-se os objetivos. Em termos gerais, esta pesquisa objetiva comparar o perfil do engenheiro agrônomo egresso da UFPR da década de 1990 com o do egresso de 2000. Ademais, pretende-se descrever o egresso de ambas as décadas, observar as semelhanças e diferenças entre os dois perfis, verificar, pensar e problematizar sobre sua trajetória socioprofissional e seu projeto de vida.

6.2 - Participantes

Os sujeitos desta pesquisa são 1446 Engenheiros Agrônomos egressos do Curso de Agronomia da UFPR, que se diplomaram no período de 1991 a 2010. Foram analisadas as respostas de todos os 114 egressos que aceitaram participar da pesquisa e responderam ao instrumento. Conforme os dados levantados nos arquivos da coordenação de Agronomia, no SCA da UFPR, foram expedidos 794 diplomas (1ª via) para o período de 1991 até 2000 e, no período seguinte, de 2001 a 2010, 911 alunos obtiveram o título de Engenheiro Agrônomo, somando 1705 diplomados.

Não foi possível contatar os 1705 sujeitos por falta de cadastro do e-mail dos egressos na UFPR, instituição onde foram graduados. Então, recorreu-se ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná (CREA-PR) que autorizou (Anexo II) a realização da pesquisa. Ao todo, 259 Engenheiros Agrônomos formados neste período não estão filiados ao Conselho, logo, este recorte pode gerar um erro sistemático, pois apenas os que estão credenciados - 1446 - é que participaram da pesquisa. Com isso, deixa-se de saber sobre aqueles que se diplomaram e que não estão filiados ao CREA-PR.

6.3 - Instrumento e procedimentos

Para atender às questões de pesquisa em uma população de 1446 sujeitos, resultado de um contingente de 752 profissionais formados na década de 1990 e 694 formados na década de 2000, filiados ao CREA-PR, o questionário é considerado um instrumento indicado para obtenção dos dados necessários aos objetivos elencados (Crosby, 2003, p. 67).

Como instrumento de investigação para esta pesquisa, foi criado um questionário (Anexo III). Para que o mesmo tivesse validade, foi submetido a uma banca de juízes, os quais também são engenheiros agrônomos, mas foram diplomados em período diferente ao

dos sujeitos da pesquisa propriamente dita. A referida banca foi composta por 89 egressos da turma/2011 do curso de Agronomia da UFPR.

Eles receberam o questionário via e-mail veículo de comunicação também usado em seguida pelos sujeitos da pesquisa. Foi possível contatá-los devido ao cadastro dos egressos dessa turma no SCA e à autorização (Anexo IV) para realização desta etapa da investigação.

De posse das referidas respostas enviadas pelos componentes do grupo de juízes para um link que dava acesso a uma ferramenta eletrônica de recepção e armazenamento dos dados, foi realizada a análise de confiabilidade do questionário por meio do cálculo de alfa de Cronbach (Hora, Monteiro & Arica, 2010). Como resultado da avaliação, o instrumento obteve um valor de alfa de Cronbach ajustado de 0,83. Com este saldo, garantiu-se a confiabilidade do instrumento e iniciou-se a aplicação da investigação propriamente dita.

Após a validação do referido instrumento, o CREA-PR enviou para o e-mail dos sujeitos da pesquisa um convite para participarem da pesquisa. Caso eles tivessem interesse, deveriam clicar no link o qual dava acesso ao Questionário. O caput do questionário explanava sobre a pesquisa, sendo acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (Anexo V).

As respostas eram enviadas para um espaço eletrônico que coletava e guardava os dados. Os resultados podiam ser vistos apenas pela pesquisadora, a qual tinha acesso ao sítio eletrônico.

Quanto ao fato de a pesquisa qualitativa ser realizada via internet, Flick (2009) considera o fato como sendo um desafio para inúmeras correntes teóricas. Ao falar sobre as perspectivas da pesquisa qualitativa online, o referido autor elenca uma vantagem bastante específica quando diz que “a pesquisa pela internet pode manter mais facilmente o anonimato de seus participantes” (p. 251).

Esta pesquisa encontra-se protocolada no site da Plataforma Brasil cuja identificação pode ser feita tanto pelo título, quanto pelo número CAAE: 506671312.7.0000.0100. O parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Anexo VI) que aprova a realização da pesquisa pode ser localizado por meio do número 220.021 com data de 15/03/13.

6.4 - Metodologia

Os 114 sujeitos, que responderam ao instrumento de avaliação sobre o perfil dos egressos de uma instituição de ensino e seus projetos de vida, foram particionados em dois grupos, de acordo com o período de conclusão do curso. Foram definidos os dois grupos: formados entre 1991 e 2000 e entre 2001 e 2010.

Os dados relativos às questões, estas consideradas como variáveis qualitativas, foram avaliados por meio de estatísticas descritivas. As questões com categorias de respostas fechadas foram inicialmente analisadas por meio de frequências absolutas e relativas, e àquelas com respostas abertas foram categorizadas e interpretadas de acordo com a análise de conteúdo (Bardin, 1995). As variáveis quantitativas foram analisadas por meio de médias e desvios padrão.

Após a estatística descritiva, a distribuição das frequências das variáveis qualitativas foi comparada entre os dois grupos de conclusão de curso, sendo tal análise realizada por meio do teste de Qui Quadrado para independência. As variáveis quantitativas foram comparadas por meio do teste t para amostras independentes, após a conferência dos pressupostos de normalidade (Teste de Lilliefors) e homocedasticidade (Teste de Levène). Em todos os testes estatísticos, foi utilizado um nível de significância de 0,05 ($p < 0,05$).

A análise das respostas das questões abertas deu-se instrumentada pela análise de conteúdo de Bardin (1995). Segundo a autora, depreende-se que esta pesquisa está “dentro

dos domínios possíveis de análise de conteúdo. O código suporte linguístico na modalidade escrita, o número de pessoas implicadas na comunicação é dual pelo fato de se tratar de resposta a questionário” (Bardin, 1995, p. 35).

Resumidamente, análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1995, p. 42).

Para Trivinos (1987), a análise de conteúdo permite ao pesquisador ir além do conteúdo manifesto; aprofundar-se na análise para desvendar o conteúdo latente do material. Enquanto o primeiro proporciona uma visão estática, o segundo possibilita descobrir de forma dinâmica, sem excluir as informações estatísticas, ideologias e tendências dos fenômenos sociais.

Para efetuar a análise de conteúdo, foi feita a categorização (Flick, 2009; Legendre e Legendre, 1983) que é o agrupamento das informações em função de suas características a um termo para materializar suas semelhanças ou diferenças e, assim, observar as respostas dos egressos nos dois períodos da análise.

Nas questões com respostas abertas, o egresso teve a oportunidade de se expressar redigindo de forma livre, não apenas escolhendo respostas em alternativas pré-determinadas. Com o intuito de classificar as redações das referidas questões, foram realizadas repetidas e amplas leituras do material (Trivinos, 1987), sendo posteriormente organizadas em uma grade de dupla entrada: os dados da abscissa, demonstrando a resposta dos sujeitos, e os dados da ordenada, explanando as categorias que emergiram das falas dos respondentes. Tal procedimento foi determinante para posterior análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (1995).

Nos próximos parágrafos, será feito o levantamento de dados dos egressos da década de 1990 e da subsequente e, em seguida, a comparação entre os dois períodos. A análise dos dados será realizada a partir da técnica de categorização temática proposta por Bardin (1995). As respostas dadas pelos participantes e aqui elencadas configuram categorias empíricas provenientes da visão dos egressos. Ao longo do texto, as décadas as quais os egressos pertencem serão didaticamente designadas como **1ª d** e **2ª d**, correspondendo a de 1990 e a de 2000, respectivamente. Após cada fala do egresso no texto, será usada a letra E e, em seguida, o nº de ordem da resposta ao instrumento. Exemplo: (**1ª d E1**) é um egresso da década de 1990 que respondeu primeiro ao questionário.

7 – Apresentação, discussão e análise de dados

No total, foram avaliados todos os 114 questionários respondidos pelos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, sendo estes subdivididas em dois grupos: 1 grupo com 47 respondentes formados no período de 1991 a 2000 e 1 grupo com 67 respondentes formados na década de 2001 a 2010. Assumindo a distribuição dos dados em um padrão de Qui-quadrado, utilizou-se um tamanho de efeito médio ($TE=0,3$), erro tipo I (alfa) e erro tipo II (beta) equivalentes a 0,08, sendo, dessa forma, possível verificar um poder de explicabilidade das respostas obtidas de 0,92, ou seja, 92%.

7.1 - O perfil do egresso quanto à trajetória socioprofissional

Nesta pesquisa, o foco de análise é a perspectiva do egresso, compreendido como ator e autor inserido em um contexto econômico, cultural, social e histórico que disponibiliza na vivência da transição universidade-trabalho elementos de determinada realidade vivida na materialidade da formação e busca por inserção profissional na área da agronomia.

A maioria das pessoas que respondeu ao questionário de ambos os grupos era do gênero masculino (77% e 63%, respectivamente), sendo que os formandos da primeira década apresentaram idade de 42 ± 3 anos e, da segunda década, 34 ± 5 anos. Em relação ao tempo de conclusão do curso de Agronomia, foi possível verificar que o primeiro grupo formara-se em um período de $5,7 \pm 1,3$ anos, enquanto que o segundo grupo, em $5,9 \pm 2,2$ anos, sendo que tal diferença não se mostrou estatisticamente significativa ($p=0,486$).

Ao comparar a frequência de gêneros dos formados nos dois períodos em análise, foi possível verificar que houve um aumento significativo da quantidade de estudantes do sexo feminino na segunda década de avaliação, elevando-se de 23%, observado em 1991 a 2000, para 37%, em 2001 a 2010 ($\chi^2=8,27$; $p=0,004$) (fig. 1).

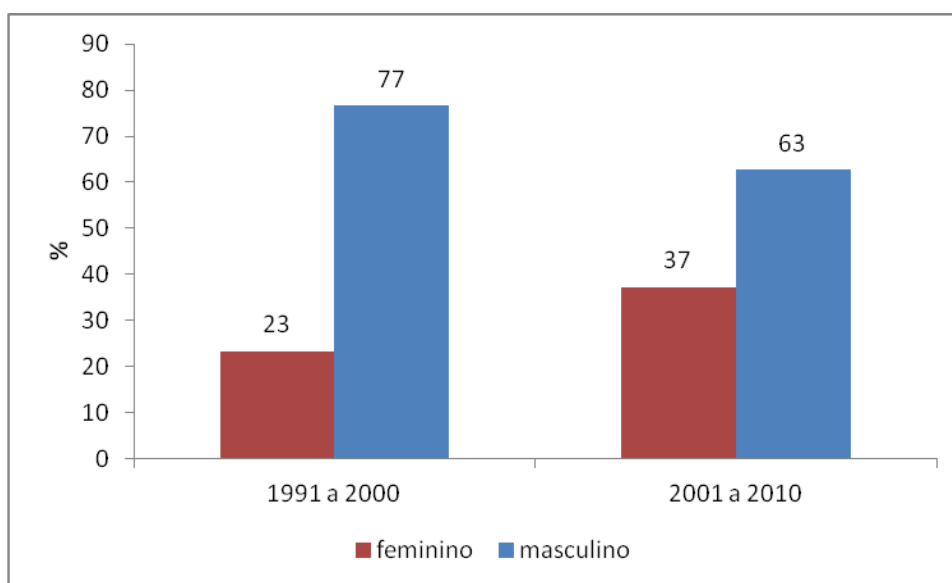


Figura 1 – Frequência relativa percentual de gêneros de formados em Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Ao se olhar historicamente para os dados resultantes, o aumento do número de mulheres no curso superior é mais uma forma de se ter mão de obra qualificada para se explorar, pagando-se salários menores, como é possível ver na sequência deste trabalho, pois os salários mais altos são recebidos pelos homens (Antunes, 2013).

Em relação à formação acadêmica dos sujeitos, verificou-se a tendência semelhante de distribuição de frequências entre as categorias de graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado em ambos os períodos. Sendo assim, é possível definir um mesmo perfil de formação entre os egressos das duas décadas ($\chi^2=7,06$; $p=0,133$) (fig. 2), ou seja, não mudou o perfil em termos de busca de qualificação, portanto.

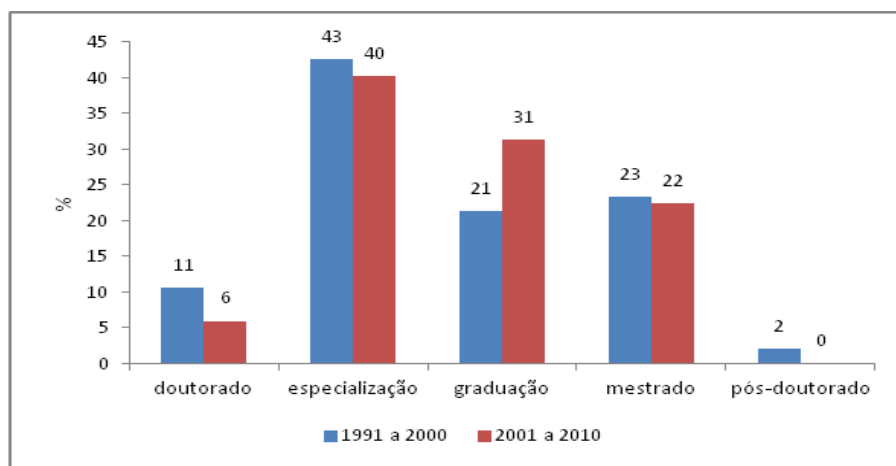


Figura 2 – Frequência relativa percentual de graus de formação dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Esses dados auxiliam a pensar e se despir de preconceitos do senso comum. Ou seja, ao contrário do que se pensa, os alunos não estavam fazendo mais cursos de pós-graduação em função do aumento do número de bolsas que vinham sendo concedidas pelo governo federal, mas continuavam estudando, na década de 2000, conforme estudavam na década de 90.

Foi questionado sobre a mudança dos sujeitos para a capital do estado do Paraná para a realização do curso de Agronomia. Perceberam-se as mesmas frequências nos dois períodos em análise (38% e 36%, respectivamente) ($\chi^2=0,27$; $p=0,605$), sendo possível verificar que a maioria dos alunos era de origem da própria localidade (fig. 3), e não se mudaram para Curitiba com o intuito de estudar.

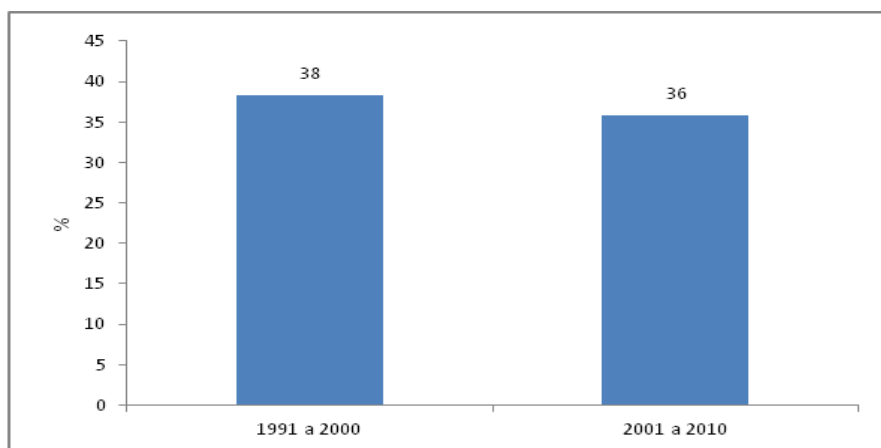


Figura 3 – Frequência relativa percentual de alunos que se mudaram para a capital do Paraná para a realização do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Apesar de não haver diferença considerável, ainda há uma média de 37% dos egressos que são alunos deslocados, ou seja, mudaram-se para outra cidade com o objetivo de estudar. Mesmo com o processo de interiorização das universidades, não há diferença significativa no sentido de diminuir o número de alunos que se deslocam com o intuito de estudar.

Na avaliação sobre o tempo para se conseguir um emprego na área de Agronomia, foi possível verificar que houve diferenças estatísticas significativas entre os concluintes do curso nos dois períodos de avaliação ($\chi^2=10,78$; $p=0,031$). Verificou-se o aumento significativo de sujeitos do período de 2001 a 2010 que demoraram entre 1 e 3 anos para conseguir um emprego na área, bem como a diminuição de alunos que se encaminharam à pós-graduação logo após a conclusão do curso (fig. 4).

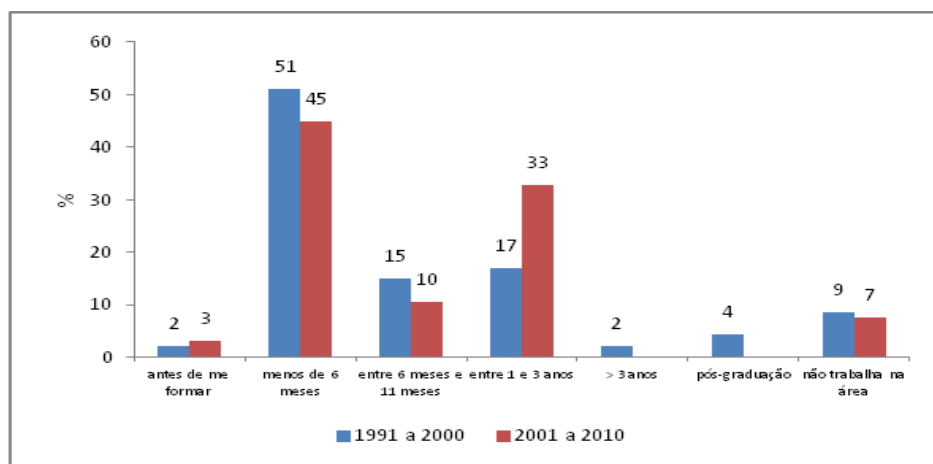


Figura 4 – Frequência relativa percentual de tempo para se conseguir um emprego na área de Agronomia entre os concluintes do curso nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Segundo Bendassoli (2006), “na ausência de garantias institucionais ao trabalho, resta ao indivíduo responsabilizar-se por sua própria vida profissional” (p. 31), como nesta fala em que é conjugado o verbo trabalhar em primeira pessoa do singular “*Nunca trabalhei na área de agronomia*” (E4). Esse egresso concluiu a graduação em 1996, ou seja, há 17 anos e não conseguiu trabalho, mesmo se sentindo competente na época da formação.

Ao avaliar o grau de dificuldade para se conseguir emprego, foi possível verificar que houve mudanças estatísticas significativas ao comparar as opiniões dos sujeitos formados nos dois períodos em análise ($\chi^2=22,03$; $p=0,000$). Foi observado que entre os sujeitos formados no período de 2001 a 2010 houve uma diminuição significativa da opinião que a obtenção de emprego na área de Agronomia era “muito fácil” ($p<0,05$), assim como houve aumento significativo da frequência de respondentes na categoria “muito difícil” ($p<0,05$), indicando, portanto, que este grupo questionado apresentou maior dificuldade para a obtenção de seus empregos (fig. 5).

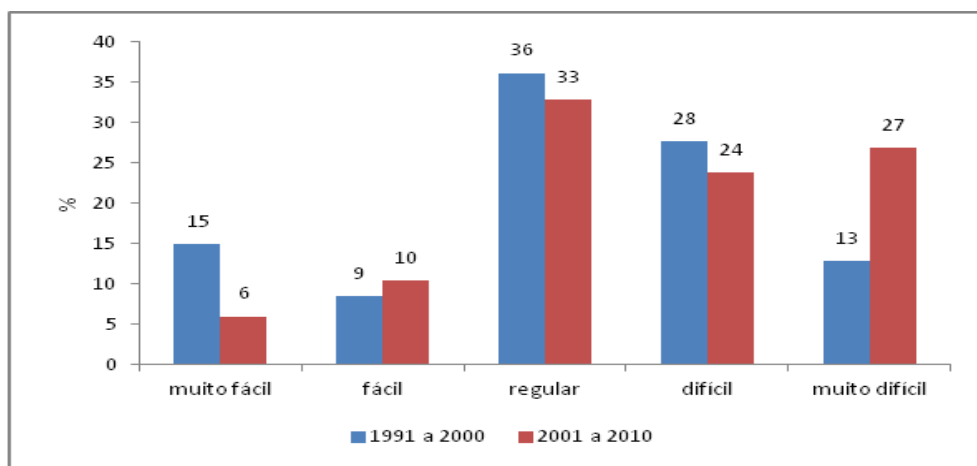


Figura 5 – Frequência relativa percentual dos graus de dificuldade para obtenção de um emprego na área de Agronomia entre os concluintes do curso nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Para Castel (1989) a sociedade atual organizou-se de forma que a socialização está entrelaçada em torno do trabalho e a dificuldade para conseguir emprego e conseqüentemente a falta do mesmo pode gerar não apenas transtornos econômicas na vida do sujeito, mas também conseqüências emocionais.

Quanto ao fato de estarem atualmente trabalhando em áreas relacionadas à Agronomia, foi possível verificar que houve a redução significativa desse percentual entre os sujeitos formados na década de 2001 a 2010 ($\chi^2=8,39$; $p=0,004$) (fig. 6).

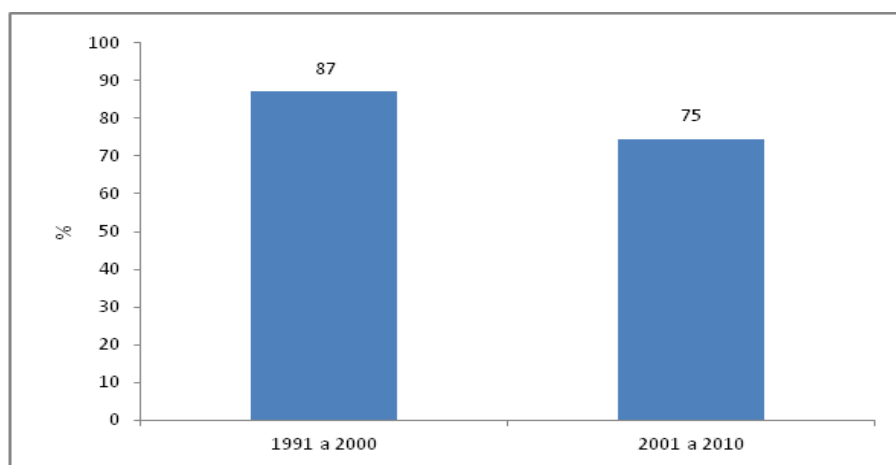


Figura 6 – Frequência relativa percentual dos sujeitos que se formaram nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010 e que atualmente trabalham em áreas relativas à Agronomia.

O aumento de profissionais que não trabalham na área demonstra um exemplo concreto da “subutilização de recursos humanos do país” (Dowbor, 2002, p. 103). Ou seja, são profissionais com conhecimento técnico especializado que apesar disso não tiveram oportunidade de exercer sua profissão, como afirma o egresso a seguir: “*Não trabalho na área de agronomia*” (E 108).

Ao comparar as frequências das áreas em que os agrônomos entrevistados trabalham atualmente, foi possível verificar que não houve alteração na distribuição de áreas de atuação entre àqueles que se formaram entre 1991 a 2000, e entre 2001 a 2010 ($\chi^2=6,12$; $p=0,634$) (fig. 7).

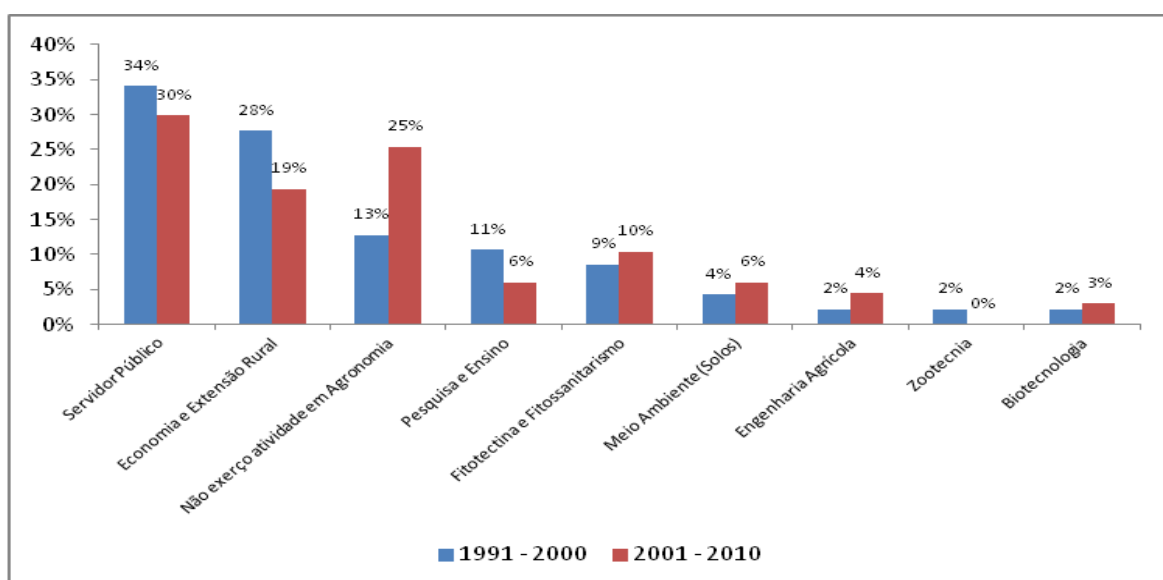


Figura 7 – Frequência relativa percentual das áreas de atuação profissional atual dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Em relação à avaliação dos setores de trabalho dos agrônomos formados nas duas décadas em análise, verificou-se que houve diferenças significativas na distribuição das frequências ($\chi^2=31,43$; $p=0,000$). Foi observado que houve redução significativa da frequência de empresários no setor privado entre os sujeitos formados na década de 2000

($p < 0,05$), assim como houve aumento significativo de profissionais, formados no mesmo período, e que não exercem atividade na área de Agronomia ($p < 0,05$) (fig. 8).

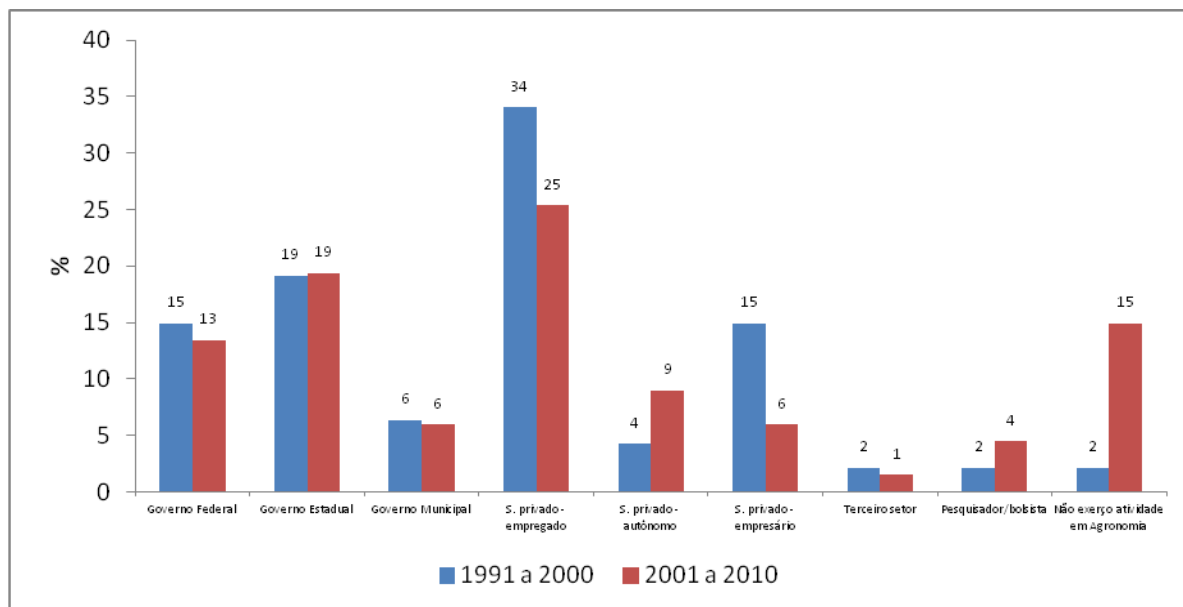


Figura 8 – Frequência relativa percentual dos setores de atuação de trabalho entre os concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Os locais de trabalho mudaram ocorre um deslocamento dos lugares onde o sujeito está se empregando, atualmente vive-se um momento de transformação do espaço do trabalho, fato para o qual Castel (1998) denomina de metamorfose do espaço social.

O aumento de profissionais que não exercem a profissão para a qual se graduaram ficando à margem não podendo trabalhar com a agronomia pode trazer a sensação de serem os inúteis do mundo (Rizek, 1989), pois poderiam contribuir produzindo participando da cadeia de produção de alimentos para a população e não tem espaço para colocarem isso em prática.

Para Marx (1999) o trabalho é a mediação entre o homem e a natureza. Pelo trabalho o homem transforma a si e a natureza. Agindo sobre o mundo exterior e modificando-se o ser humano transforma a si e ao seu meio. Neste caso diminuiria o problema da fome mundo.

Na avaliação das localidades do trabalho atual, verificou-se que houve diferenças estatísticas significativas ($\chi^2=18,52$; $p=0,001$). Foi observado que houve redução significativa de profissionais que trabalham no interior do Paraná e se formaram na década de 2001 a 2010 ($p<0,05$). Contudo, houve uma tendência de aumento desses profissionais em outros estados do Brasil ($p<0,10$) (fig. 9).

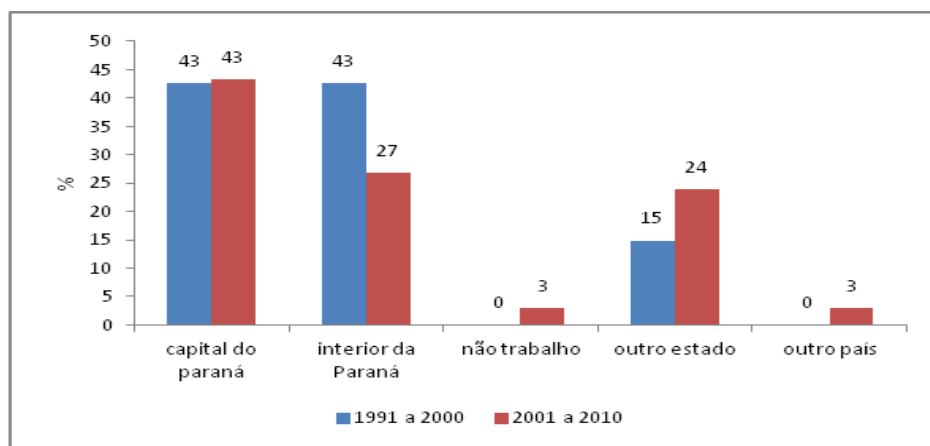


Figura 9 – Frequência relativa percentual das localidades de trabalho entre os concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

O Paraná comemora o fato de ocupar posição de destaque entre os estados brasileiros no que se refere à exportação no setor do agronegócio, “participando com 15,5% do total nacional” (Braun, Cardoso, Dahmer & Rinaldi, 2012, p. 223). Esse dado refere-se ao ano de 2009 e, apesar desses altos índices, não é possível perceber que isso esteja refletindo na absorção do trabalho do egresso formado pela UFPR. Observa-se, sim, uma emigração do estado do Paraná para outros estados do Brasil e até mesmo para fora do país na busca de emprego.

Ao avaliar as classes de renda dos profissionais de Agronomia formados nos dois períodos em análise, foi possível verificar que houve diferenças estatísticas significativas entre a distribuição de frequências ($\chi^2=84,43$; $p=0,000$). Foi observado que houve um aumento significativo de profissionais formados na década de 2001 a 2010 que recebem de 1 a 3

salários mínimos (SM) e de 4 a 6 SM ($p=0,05$), assim como a redução significativa daqueles que recebem entre 7 a 10 SM e mais de 10 SM ($p<0,05$) (fig. 10).

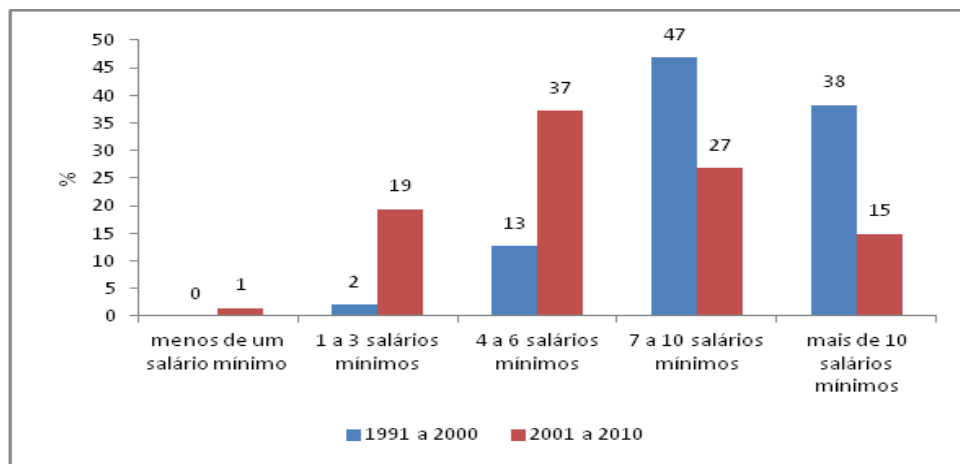


Figura 10 – Frequência relativa percentual das classes de renda dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Verificou-se que a média salarial dos profissionais formados na década de 1991 a 2000 é de R\$ 6.112,09, enquanto daqueles formados na década de 2001 a 2010 é de R\$ 4.147,56. Apesar do fato do menor período de formado ainda gerar uma menor renda, ressalta-se a redução tão significativa da renda dos profissionais mais recentes.

Cabe aqui uma observação quanto ao fato de os engenheiros agrônomos estarem amparados, desde o ano de 1966, pela LEI No 4.950-A que dispõe sobre a remuneração de profissionais diplomados em Agronomia e fixa o salário-base mínimo em 6 vezes o maior salário-mínimo comum vigente no País (Planalto, 2013; Confea, 2013). Ou seja, o salário mínimo profissional é um direito do engenheiro agrônomo, mas há um grande percentual de profissionais que ganham menos do que garante o Congresso Nacional. Além disso, houve um aumento no número de casos de descumprimento da lei a partir de 2000.

É possível constatar que o egresso está ganhando menos com o passar do tempo. Segundo Antunes (2013), o crescimento de profissionais que recebem salários menores ocorre devido ao aumento de oferta de profissionais qualificados.

Aplicar o discurso do estado-mínimo e da menor ingerência do estado faz com que o capital tenha muito poder sobre o trabalhador, e este acaba pagando uma conta que não é apenas sua, além de não poder colocar os seus sonhos em prática.

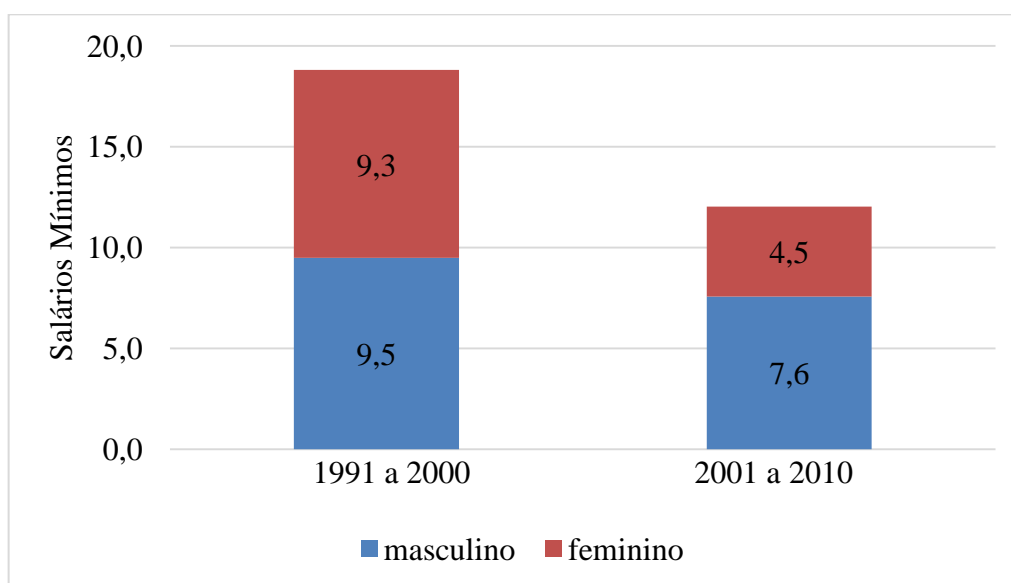


Figura 11 – Frequência relativa percentual de renda masculina e feminina dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Há uma redução salarial, na segunda década, em relação à quantidade de salários mínimos tanto para homens quanto para mulheres. Mas, a redução salarial das mulheres é ainda mais evidente. Cabendo aqui a observação de Antunes (2013) no que se refere às transformações do processo produtivo e aos reflexos no mundo do trabalho. A entrada da mulher no mercado de trabalho é uma resposta do capital à crise estrutural. O autor afirma que o aumento do trabalho feminino, de forma expressiva, no interior da classe trabalhadora, em escala mundial, é para suprir principalmente o espaço do trabalho precarizado, subcontratado e terceirizado. Ou seja, o aumento de alunas, na década de 2000, no curso de Agronomia, e a entrada da mulher no mercado de trabalho acabam sendo uma estratégia econômica para se pagar salários menores.

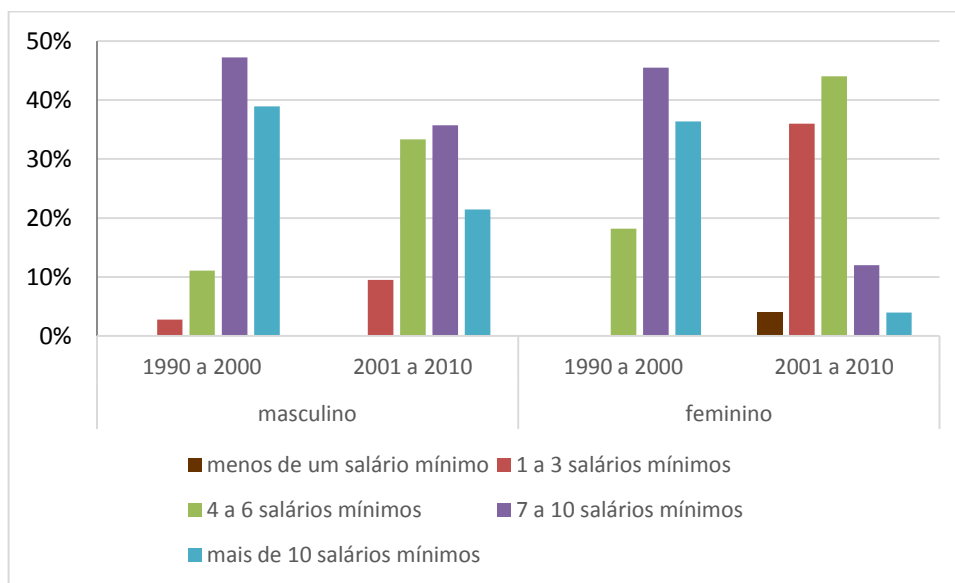


Figura 12 – Frequência relativa percentual das classes de renda masculina e feminina dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Quanto à satisfação no trabalho atual, verificou-se a redução significativa deste sentimento entre os profissionais formados na década de 2001 a 2010 ($\chi^2=40,90$; $p=0,000$), havendo a diminuição em 31% do observado entre os profissionais formados na década de 1991 a 2000 (fig. 13).

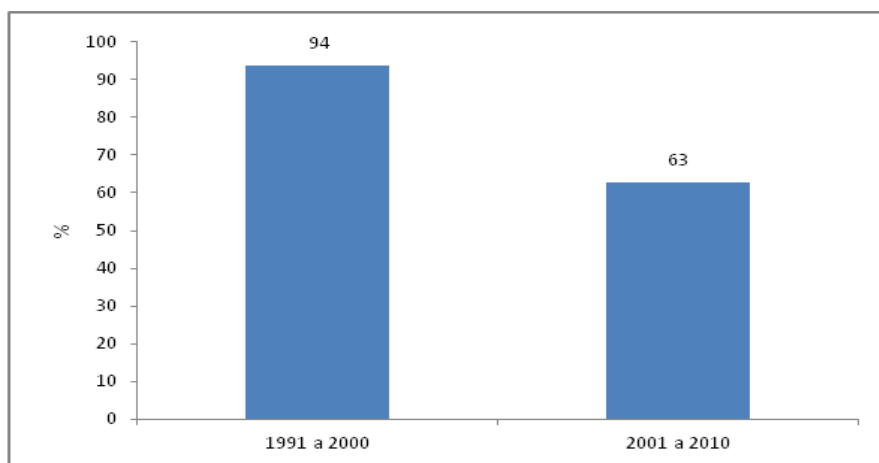


Figura 13 – Frequência relativa percentual dos sujeitos que se formaram nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010 e que apresentam sentimento de satisfação com o trabalho atual.

Avaliando os gradientes de satisfação em relação ao exercício da profissão, verificou-se o aumento significativo dos graus relativos à insatisfação (insatisfeito e pouco satisfeito) ($p < 0,05$), assim como houve a redução significativa dos graus relativos à satisfação (satisfeito, muito satisfeito e plenamente satisfeito) ($p < 0,05$) ($\chi^2 = 20,09$; $p = 0,000$) (fig. 14).

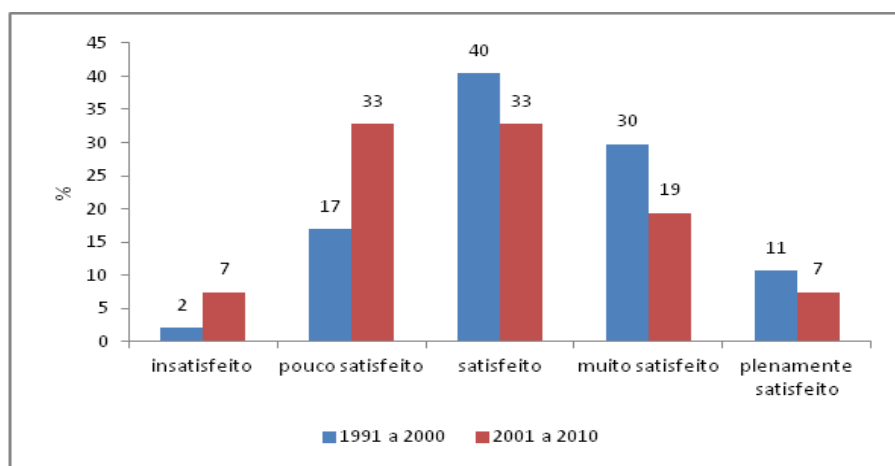


Figura 14 – Frequência relativa percentual dos gradientes de satisfação profissional dos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Importante ressaltar que a insatisfação no trabalho, um item com presença constante na segunda década conforme mostram os dados, é um elemento de preocupação entre os estudiosos dos fatores psicossociais e saúde do trabalhador, pois a satisfação no trabalho contribui para a saúde do trabalhador, conforme Barreto (2013):

“Desde 1984, a OIT definiu os fatores psicossociais no trabalho como: aqueles que se referem à interação entre e no meio ambiente de trabalho, conteúdo do trabalho, condições organizacionais e habilidades do trabalhador, necessidades subjetivas, cultura e causas extratrabalho que podem, por meio de percepções e experiência, influenciar a saúde, o desempenho e a satisfação no trabalho” (p.14).

Ao avaliar as disciplinas do curso de Agronomia consideradas mais importantes para a prática profissional (Anexo VII) e seus respectivos departamentos (Anexo VIII), foi possível

verificar que as disciplinas indispensáveis concentram-se no AG (Setor de Ciências Agrárias), sendo tal fato mencionado pelos respondentes formados nos dois períodos da análise ($\chi^2=7,63$; $p=0,168$) (fig. 15). Contudo, vale ressaltar que esta análise seria melhor interpretada em função do número total de disciplinas existentes em cada um dos setores.

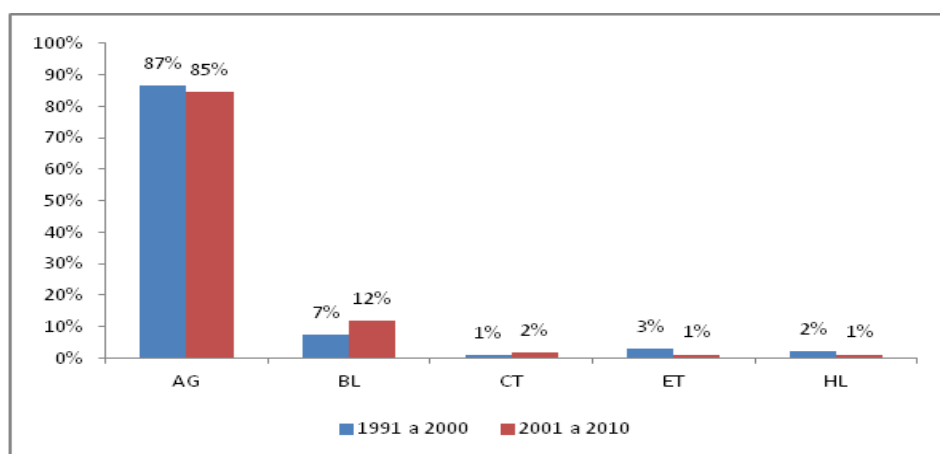


Figura 15– Frequência relativa percentual dos setores que concentram as disciplinas consideradas indispensáveis pelos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Apesar de haver essa classificação das disciplinas que os egressos consideram as mais relevantes, também é ressaltada a importância do curso como um todo: *“A ideia de disciplina pode ser necessária para o ensino acadêmico, mas na vida profissional temos uma só, a sua sabedoria, os problemas são resolvidos com a união do conhecimento adquirido em todas as disciplinas e sua capacidade de pensar”* (E 27); *“Todas foram importantes”* (E 95). Isso mostra a consciência da importância do conjunto de disciplinas para que o egresso se torne um conhecedor da ciência agrônoma.

Há pontos de convergência quanto à carga horária que a UFPR disponibiliza para cada setor e o grau de importância dado às disciplinas pelo egresso. Quanto ao setor AG, a UFPR disponibiliza 2741 horas de disciplinas obrigatórias, totalizando a maior carga horária dentre

os cinco setores. No que se refere ao grau de importância das disciplinas, o egresso considera o setor aquele em que estão as disciplinas mais importantes para a sua vida profissional.

Foi possível verificar que as disciplinas eleitas como menos importantes para a prática profissional (Anexo IX) e seus respectivos departamentos (Anexo X) concentram-se no AG, sendo tal fato mencionado pelos respondentes formados nos dois períodos da análise ($\chi^2=3,25$; $p=0,517$) (fig. 16). Contudo, vale ressaltar que esta análise seria melhor interpretada em função do número total de disciplinas existentes em cada um dos setores.

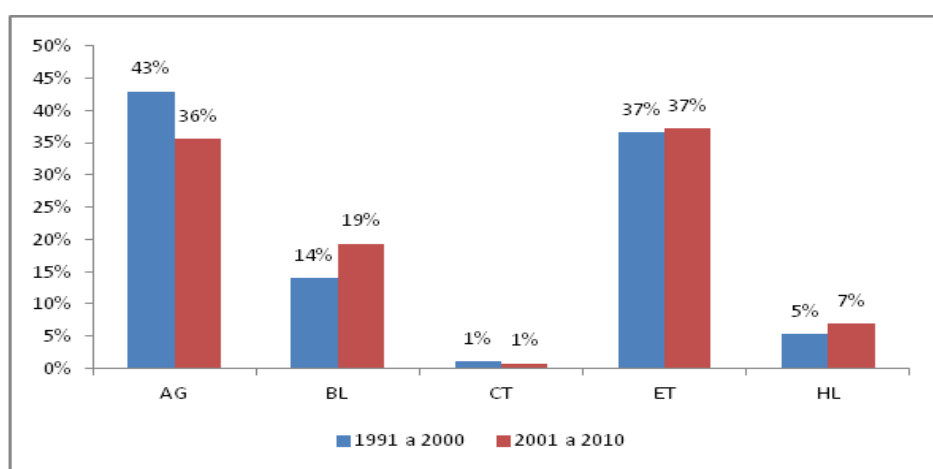


Figura 16 – Frequência relativa percentual dos setores que concentram as disciplinas consideradas dispensáveis pelos concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Ao avaliar a proporção de aulas dispensáveis em cada um dos setores de ensino, verificou-se que o comportamento fora semelhante nas duas décadas em avaliação. Foi constatado que, tanto entre os acadêmicos formados na década de 1991 a 2000, como entre os da década de 2001 a 2010, as maiores proporções de disciplinas dispensáveis ocorreram nos Setores de Ciências Agrárias e Ciências Exatas ($\chi^2=296,316$, $p<0,0001$; $\chi^2 =155,473$, $p<0,0001$, respectivamente) (tab. 5).

Tabela 5 – Número total de horas de disciplinas por setor, número de horas de disciplinas dispensáveis por setor e respectivas proporções entre as décadas de 1991 a 2000 e 2001 a 2010. Teste de Qui Quadrado e Teste de Marascuilo.

Setores	Horas totais de aulas	1991 a 2000		2001 a 2010	
		Horas de aula dispensáveis	Proporção de aulas dispensáveis	Horas de aula dispensáveis	Proporção de aulas dispensáveis
AG - Setor de Ciênc. Agrárias	2741	1179	0,43 ^{b,d,e}	987	0,36 ^{b,d,e}
BL - Setor de Ciênc. Biológicas	690	97	0,14 ^{a,c,d}	131	0,19 ^{a,c,d}
ET - Setor de Ciênc. Exatas	645	239	0,37 ^{b,c,e}	239	0,37 ^{b,c,e}
CT - Setor de Ciênc. da Terra	135	1	0,01 ^{a,b,c}	1	0,01 ^{a,b,c}
HL - Setor de Ciênc. humanas	45	2	0,05 ^{a,c}	3	0,07 ^{a,c}

a – $p < 0,05$, Teste de Marascuilo: diferença significativa em relação ao AG;
 b – $p < 0,05$, Teste de Marascuilo: diferença significativa em relação ao BL;
 c – $p < 0,05$, Teste de Marascuilo: diferença significativa em relação ao ET;
 d – $p < 0,05$, Teste de Marascuilo: diferença significativa em relação ao CT;
 e – $p < 0,05$, Teste de Marascuilo: diferença significativa em relação ao HL.

Vale ressaltar que é possível realizar uma interpretação com um viés de confusão destes resultados, caso fosse considerado o número total de horas das disciplinas obrigatórias do curso (4256 horas). Poderia ser levantado o fato de setores que apresentassem um maior contingente de disciplinas teriam uma maior probabilidade de disciplinas consideradas dispensáveis pelos alunos. Contudo, o cálculo aqui apresentado foi realizado em função do total de horas de disciplinas ofertadas em cada um dos setores, cabendo à análise avaliar se as proporções observadas entre os setores foram consideradas equivalentes ou não. Dessa forma, foi possível verificar que as maiores proporções de disciplinas dispensáveis encontram-se nos AG e ET, sendo tal fato curioso, uma vez que são disciplinas do cerne do curso em questão.

Contraditoriamente a esse resultado de que o AG e o ET concentram as disciplinas dispensáveis, alguns egressos observam que: “*Não tem matéria menos importante, cada qual se encaixa em algum momento do processo*” (1^a d E 39); Consideram também que todas são

importantes e que há sentido no encadeamento entre elas, conforme mostram essas falas:

“Todas se complementam, não destacaria nenhuma como menos importante” (2ª d E 20).

“Nenhuma” (1ª d E 113). “Não há, pois todas estão ligadas e uma depende da outra” (2ª d E 108).

Outros egressos se queixam do saber e do ensino que esperavam encontrar na universidade *“Aqueles que foram me negado o direito de saber” (1ª d E 27)*. Colocam o professor como alguém que também tem o poder de dar o tom para a disciplina: *“Hoje vejo que todas são importantes, o que falta é professor com vontade de ensinar a disciplina” (2ª d E 67)*. *“A forma como eram dadas as disciplinas” (2ª d E 51)*.

Ao ser questionado se sentia competência na época da formação, as mesmas proporções foram observadas para os profissionais formados nos dois períodos quanto à competência técnica e à competência humana ($p > 0,05$). Apenas 45% dos profissionais formados nas duas décadas consideraram apresentar competência técnica no momento da conclusão do curso ($\chi^2 = 0,0004$; $p = 0,985$). Contudo, 74% dos profissionais formados na década de 1990 e 78% daqueles formados na década de 2000 consideraram apresentar competência humana ($\chi^2 = 0,569$; $p = 0,451$) (fig. 17).

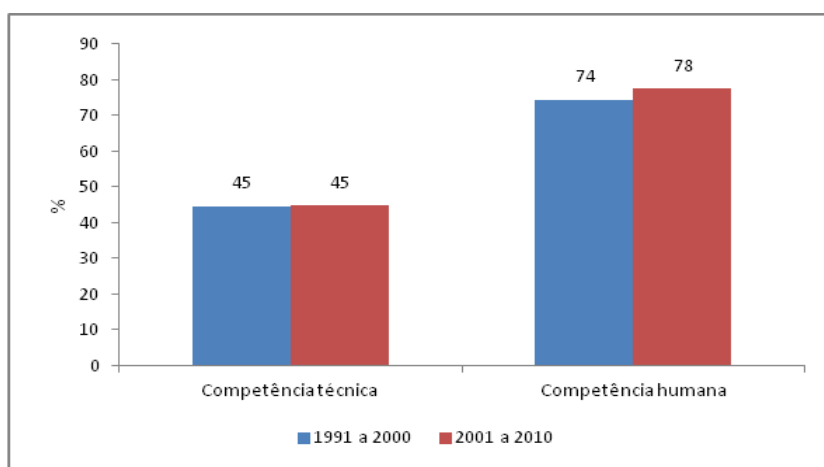


Figura 17– Frequência relativa percentual das percepções de competências entre os concluintes do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Quanto à competência técnica, há divergência entre a percepção do diplomado e a da UFPR, pois 45% dos sujeitos se sentem competentes, enquanto a universidade auferiu competência a 100% deles, visto que todos se diplomaram. Há aqui um ponto de tensão entre a visão da escola, que auferiu competência técnica a todos os formados, e a visão de parte dos egressos que não se sentem competentes tecnicamente.

A manutenção de baixos resultados nos dois períodos é um aspecto preocupante, pois tais números indicam que a trajetória do egresso na universidade não condiz com seu projeto de vida: aprender a profissão de agrônomo.

Ao avaliar sobre a justificativa dada para a questão relativa à sensação de competência técnica no momento da conclusão do curso de Agronomia, verificaram-se frequências de respostas equivalentes estatisticamente nos dois períodos em análise ($\chi^2=0,22$; $p=0,895$) (fig. 18).

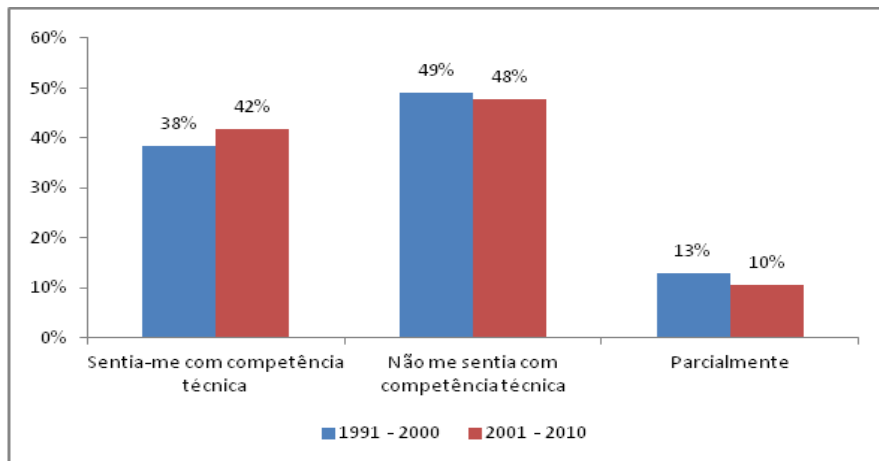


Figura 18 – Frequência relativa percentual sobre o fato do formando sentir competência técnica no momento de conclusão do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Conforme observado na avaliação quantitativa, um grupo da amostra avaliada sentia-se competente, outro não se sentia competente e um terceiro sentia-se parcialmente competente. Os fundamentos para tais sensações são justificadas nas frases redigidas pelos egressos e apresentadas a seguir:

Quadro expressivo da sensação de competência técnica.
Período de 1991 a 2000 - 1ª d
<p>Aprendizagem traz sensação de competência técnica: “Aprendi muito com o curso muito mais do que quando iniciei”; “Tive base sólida na faculdade”.</p> <p>Conhecimento é sinônimo de competência, e este lhe dá segurança: “Minha formação acadêmica me deu segurança e conhecimento técnico necessário”.</p> <p>A origem remete à sensação de competência técnica na área:</p> <p>“Venho de família de agricultores, desde adolescente conhecia a parte pratica de alguns cultivos, porem o curso de Agronomia foi fundamental para mostrar os ‘porquês’”;</p> <p>“O que me deixou muito seguro no trabalho foi a vivência que tive na minha infância com o meio rural”.</p> <p>O estágio propiciou a associação entre teoria e prática: “Por fazer estágios na área me deu uma visão prática e coloquei a teoria de maneira pratica”.</p>
Período de 2001 a 2010 – 2ª d
<p>A universidade mostrou o caminho e deu as ferramentas para a busca de soluções, conforme se observa nas falas:</p> <p>“A graduação deu as ferramentas e o método para buscar as soluções; apresenta o caminho de formação, cada um desenvolve as aptidões que lhe convém”;</p> <p>“Conhecimentos teóricos suficientes da parte de mecanização e sabia onde buscar as informações caso necessário”.</p> <p>Sentiam-se competentes: “Sentia preparada para atuar nesta área; com certeza estava tecnicamente apto”;</p> <p>“Nos instruíram adequadamente no exercício da profissão”.</p>

Figura 19 – Quadro comparativo da sensação de competência técnica no momento da conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

<p>Quadro expressivo da sensação de não competência técnica.</p>
<p>Período de 1991 a 2000 – 1ª d</p>
<p>A falta de experiência de campo traz sensação de não competência técnica, como nesta fala: <i>“Faltou experiência em campo. Não ter que obrigatoriamente fazer estágio na área para se formar é um dos fatores”</i>.</p> <p>A prática lhe confere competência: <i>“Competência Técnica se adquire com experiência profissional e não com o formato curricular existente. Um aluno pode adquirir competência técnica participando de projetos de pesquisa, através de estágios, etc. O fato de ser aprovado em determinadas disciplinas não garante necessariamente a referida competência”; “Na faculdade falta muita correlação da teoria com a prática”</i>.</p>
<p>Período de 2001 a 2010 – 2ª d</p>
<p>Competência técnica se adquire com a prática do cotidiano: <i>“Acredito que competência técnica, tanto quanto a prática, nós só evidenciamos no trabalho do dia-a-dia.</i> (. . .) <i>Aí, vai do profissional capacitar-se para exercer a área pretendida, e esforçar-se diariamente em seu trabalho”</i>.</p> <p>Teoria adequada, mas faltou prática: <i>“(. . .) faltou bagagem prática. O conteúdo teórico foi bom”</i>.</p> <p>Curso generalista: <i>“Devido ao caráter generalista do curso o profissional não sai com conhecimento técnico necessário, a não ser que se dedique a uma área em específico durante a graduação; A graduação te ensina um pouco de tudo, mas acabamos não sabendo bem de nada. A partir do momento que o recém formado ingressa no mercado de trabalho aí que ele vai complementar os estudos para desempenhar a função a que foi contratado”</i>.</p>

Figura 20 – Quadro comparativo da sensação de não competência técnica no momento da conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

<p>Quadro expressivo da sensação de parcial competência técnica.</p>
<p>Período de 1991 a 2000 – 1ª d</p>
<p>A sensação de parcial competência técnica é atribuída à presença de teoria e ausência de prática: <i>“Faltou experiência em campo. Não ter que obrigatoriamente fazer estágio na área para se formar é um dos fatores”</i>; <i>“A faculdade não exigia estágio profissionalizante. Mesmo assim, fiz alguns estágios durante o curso, mas mesmo assim não me considerava capaz de assumir funções técnicas, mas creio que seja assim com a grande maioria dos profissionais recém-formados”</i>.</p> <p>A falta de prática e a desatualização são vistas como um problema: <i>“... o curso é muito teórico e quando saímos para mercado de trabalho falta prática e o curso está defasado uns 5 a 7 anos com relação à tecnologia”</i>.</p> <p>A formação é vista como um processo contínuo: <i>“Nunca se aprende tudo que iremos necessitar para atuar com profissionais, sempre devemos estar nos aperfeiçoando”</i>.</p>
<p>Período de 2001 a 2010 – 2ª d</p>
<p>Os formados da 2ª d consideram que a universidade fornece teoria, porém falta prática: <i>“Parcialmente. Acho que na faculdade adquirimos o conhecimento teórico, que é muito importante. Contudo, essa teoria deve estar aliada à prática para que o profissional se sinta plenamente competente”</i>; <i>“O fato de frequentar uma faculdade não torna o estudante apto. Deveria haver o estágio obrigatório. Durante a graduação tive mais de 1000 horas de estágio, que possibilitaram o contato com a realidade da profissão”</i>;</p> <p><i>“Na instituição de ensino, ocorre apenas o conhecimento da teoria, o que é muito diferente na prática. Trabalhei como estagiaria antes da formação e depois de 6 meses já fui promovida e gerenciava a equipe de trabalho, graças a formação recebida”</i>.</p>

Figura 21 – Quadro comparativo da sensação de parcial competência técnica no momento da conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Ao se comparar competência técnica entre diplomados de ambas as décadas, constata-se que compartilham da ideia de que sentiam competência técnica devido ao contato direto com o trabalho advindo de aulas práticas, experiência de campo, projetos de pesquisa e exemplos práticos em sala de aula provenientes da correlação entre teoria e prática.

A sensação de competência técnica está associada às dimensões de conhecimento ou conhecimento teórico, aprendizagem e conteúdo. Também se associa a emoções como segurança e tranquilidade. A não competência técnica é adjudicada à falta de atividade prática. A sensação de parcial competência é ancorada em conhecimento teórico adequado e deficiência da parte prática.

Um elemento que diferencia o parecer dos egressos é que, na **1ª d**, eles utilizam mais a palavra “conhecimento” para justificar a competência técnica, considerando ter adquirido uma base sólida e conhecimento na graduação. Em contrapartida, na **2ª d**, falam da sensação de estar paramentado de instrumentos no sentido de saber onde buscar a informação. Em suma, o sujeito da **1ª d** tem a sensação de ter o conhecimento, e o da **2ª d** sabe onde buscá-lo.

A diferença entre ambas é que, na **1ª d**, o conhecimento dá ao egresso segurança para afirmar competência técnica, dessemelhante da **2ª d** em que o conhecimento é visto como não sendo definitivo, mas continuamente incorporado. O egresso se julga competente por possuir as ferramentas para buscar soluções.

Ao avaliar a justificativa descrita sobre o fato dos respondentes sentirem competência humana no momento de sua conclusão do curso de Agronomia, foi possível verificar que houve as mesmas tendências de frequências de respostas entre os concluintes do curso nos dois períodos de avaliação ($\chi^2=6,00$; $p=0,112$). Contudo, cabe ressaltar a ausência de relatos sobre o papel da família no desenvolvimento da competência humana entre os respondentes formados no período de 2001 a 2010 (fig. 22).

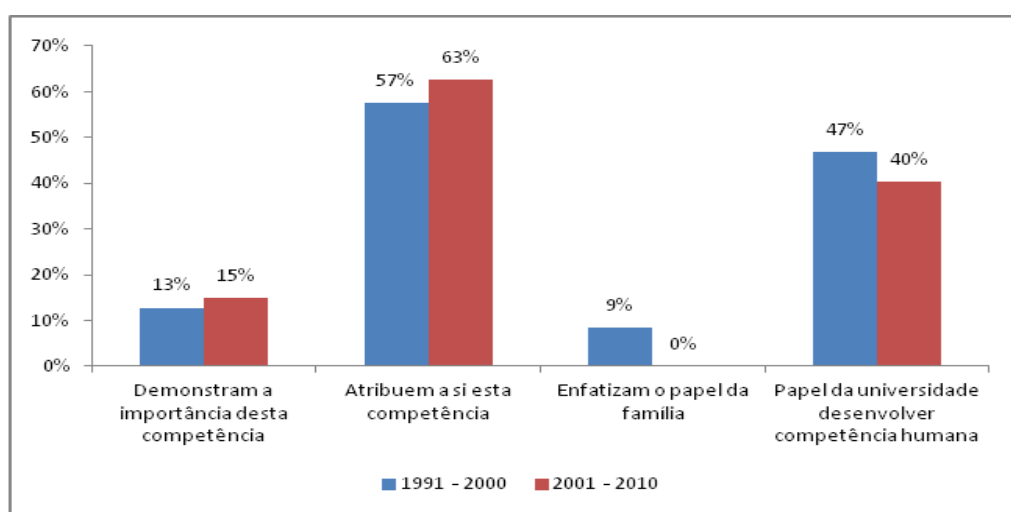


Figura 22 – Frequência relativa percentual sobre o fato dos respondentes sentirem competência humana no momento da conclusão de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Sobre a pergunta do instrumento de pesquisa: Quando se formou, você se sentia com competência humana para atuar na área? A grande maioria (74% **1ª d** e 78% **2ª d**) dos sujeitos de ambos os grupos respondeu afirmativamente, sendo que ainda a questão remetia a outra seguinte de ordem subjetiva, em que o participante deveria necessariamente justificar a resposta anterior. Os egressos responderam que competência humana é importante, atribuíram a si e ou à família a responsabilidade por desenvolver tal característica e também apontaram a instituição universitária assim como os professores como elementos que deveriam estar engajados no desenvolvimento da competência humana dos universitários.

<p>Quadro demonstrativo da importância da competência humana.</p>
<p>Período de 1991 a 2000 – 1ª d</p>
<p>As falas dos formados da 1ª d ilustram uma preocupação em definir competência humana, demonstram a importância dessa competência e consideram imprescindível ao profissional tê-la.</p> <p>Na fala seguinte, o respondente elabora uma definição: “<i>Como competência humana entendo a vontade de fazer um bom trabalho, com ética e honestidade</i>”.</p> <p>É observado também o valor da competência humana: “<i>No setor que iniciei minhas atividades como Engenheiro Agrônomo, o relacionamento interpessoal é importantíssimo</i>”; “<i>Precisamos sempre (. . .) ter habilidade para lidar com as pessoas e principalmente com os produtores rurais (. . .)</i>”.</p> <p>Os sujeitos a seguir afirmam que: “<i>Já possuía características como responsabilidade, organização, senso de equipe, comunicação interpessoal entre outras</i>”;</p> <p>“<i>Sim, mas com certeza pode ser muito mais explorado nas faculdades de Agronomia</i>”.</p>
<p>Período de 2001 a 2010 – 2ª d</p>
<p>Entre os formados da 2ª d, a competência humana é concebida como algo que vai sendo construído na interação social: “<i>A competência humana é construída a partir das relações estabelecidas entre os colegas de faculdade, professores, e também na experiência e vivência de estágios complementares</i>”.</p> <p>É observado o valor: “<i>É importante mas conciliar isso com a área técnica é muito difícil, apesar disso fiz bom proveito das disciplinas e conceitos da área</i>”.</p> <p>A teoria precisa ser transformada e adaptada pelo profissional aos contextos práticos: “<i>(. . .) transformar o conteúdo técnico/científico, em práticas aproveitáveis e digeríveis aos agricultores. Isso de alguma forma facilita e mutuamente gera respeito entre as partes envolvidas, valorizando o conhecimento acumulado de ambos</i>”.</p>

Figura 23 – Quadro comparativo sobre a importância da competência humana no momento de conclusão do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

<p>Quadro que mostra que a competência humana é atribuída a si e à família.</p>
<p>Período de 1991 a 2000 – 1ª d</p>
<p>Atribui a si a qualidade de ser competente: <i>“Já possuía características como responsabilidade, organização, senso de equipe, comunicação interpessoal...”</i>; <i>“Formei-me mais maduro e tendo consciência das dificuldades da profissão e da carreira”</i>.</p> <p>Ênfase no papel da família como responsável pelo desenvolvimento dessa competência: <i>“A competência humana não se aprende na escola, mas na família, no exemplo dos familiares, além das características inatas, genéticas; Pela educação familiar. Sim, tive uma boa formação familiar e de civilidade”</i>;</p> <p><i>“Tive a oportunidade durante o curso buscar uma melhora nos relacionamentos humanos, pois o Agrônomo têm de ter a habilidade de trabalhar com os aspectos humanos no seu dia dia. Tive de buscar uma melhora no meu comportamento, sendo que esta melhora se deu nos valores que trouxe como legado da formação familiar associados os conhecimentos técnicos fornecidos na graduação”</i>.</p>
<p>Período de 2001 a 2010 – 2ª d</p>
<p>Atribuem a si essa qualidade de ser competentes: <i>“Sei como e trabalhar em equipe, saber escutar, espírito de liderança”</i>.</p> <p>Curso e militância política: <i>“Tanto o curso e meu empenho, me fizeram sentir esta competência”</i>; <i>“Devido a minha militância política e no movimento social, somada a relação que tive durante os anos de graduação como representante estudantil em Centro Acadêmico, diretório Central de estudantes e outros espaços foi fácil me adaptar aos desafios destes anos de formado”</i>.</p>

Figura 24 – Quadro comparativo em que a competência humana é atribuída a si e a família pelos concluintes do curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

A universidade foi elencada no que se refere à competência humana.
Período de 1991 a 2000 – 1ª d
<p>Atribui à universidade o papel de desenvolver competência em relações humanas, demonstrando isso em sua fala: “<i>A instituição de ensino tem o compromisso maior do que simplesmente formar um bom profissional, tem o compromisso de formar cidadãos com ética, e respeito ao próximo e ao meio ambiente</i>”.</p> <p>O curso foi um espaço de desenvolvimento: “<i>Tive a oportunidade durante o curso buscar uma melhora nos relacionamentos humanos, pois o Agrônomo têm de ter a habilidade de trabalhar com os aspectos humanos no seu dia a dia</i>”.</p> <p>A UFPR desenvolve a técnica e trabalha pouco o relacionamento: “<i>A graduação em Agronomia é muito voltada para a parte meramente técnica. O lado humano e de relacionamento pessoal, fundamentais na área da extensão rural, é pouco trabalhado na graduação</i>”.</p>
Período de 2001 a 2010 – 2ª d
<p>A universidade desenvolve essa área: “<i>Apesar de ser pouco contemplado no currículo creio ter adquirido tal competência em nível suficiente para o início da atividade profissional</i>”.</p> <p>Contraditoriamente outros observam que: “<i>... infelizmente a formação profissional agrônômica não se volta às questões humanas e sociais da profissão(. . .). Na verdade, a formação profissional agrônômica se esqueceu que antes de plantas e animais trabalhamos com gente, pois quem cultiva e produz (agricultores) são pessoas</i>”;</p> <p>“<i>A área das Ciências Humanas é pouco valorizada nos cursos de Agronomia de forma geral</i>”.</p> <p>Há inclusão do professor: “<i>Alguns professores conseguiram passar além do conteúdo técnico, uma visão crítica do campo, ensinando a trabalhar desde a agricultura familiar até a empresarial</i>”;</p> <p>“<i>Alguns professores enfatizaram muito a relação entre o agrônomo e o produtor</i>”.</p>

Figura 25 – Quadro comparativo sobre a importância da universidade na competência humana ao concluir o curso de Agronomia entre os períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Ao justificar os motivos que o faz sentir-se competente, o egresso fala do grande valor da competência humana, coincidindo com o que preconizam as DCNs (MEC, 2012). Quanto à importância da competência humana para os sujeitos formados na **2ª d**, ocorre um maior uso dos verbos “construir” e “transformar” em oposição à década anterior que faz uso do “ter” e do “possuir”. Ambos os grupos consideram a competência humana importante, porém a década mais recente fala de algo mais dinâmico, com maior viscosidade, fluidez (Santos e Silveira, 2001) e liquefação (Bauman, 2001).

Essa construção e transformação são concebidas como algo que vai sendo edificado na interação social, na ação, na atividade prática e no trabalho do dia a dia: *“Ela vem com os anos ... No início da carreira é importante que o primeiro emprego permita o desenvolvimento das habilidades do profissional”* (**2ª d**).

Os formados nas duas décadas **atribuem a si**, conjugando o verbo na primeira pessoa do singular, o fato de ter competência humana, porém os da **2ª d** agregam à questão individual outros elementos como o empenho e a militância política.

Entre os sujeitos da **1ª d**, há ênfase no papel da família como responsável pelo desenvolvimento da competência em questão. Porém, os respondentes formados na **2ª d** não mencionam a família como agente contributivo para a competência humana.

A universidade é incluída tanto no sentido de ter deixado a desejar, quanto por ter desenvolvido o referido aspecto. Há, em ambas as décadas, expectativa de que a universidade tenha o papel e a responsabilidade de desenvolver tal competência nos profissionais que ela se propõe formar.

Na **2ª d**, no que se refere à competência em questão, o egresso considera o professor um agente colaborador em seu desenvolvimento. Em consonância com as considerações de Germán (2004), “O professor (. . .) pode abrir um horizonte de compreensão que gera sentido para o desenvolvimento tanto dos campos de trabalho institucional, como para a aplicação

dos saberes, como para a gestão cultural” (p.6). A universidade tem como função possibilitar um espaço simbólico onde os alunos possam aplicar os saberes, assim como ser um lugar onde se possa “validar as compreensões obtidas” (p.7). Para o graduado, é um espaço muito presente em suas lembranças como profissional, pois foi na instituição de ensino que ele teve a oportunidade de aprendizagem das técnicas e modos de fazer seu trabalho.

Os professores têm um papel muito importante na vida do egresso e podem entrar aqui como uma reedição daquilo que Mead (1953) chama de “outros significativos” (p. 127), a quem o egresso vai imitar não de forma passiva, mas de maneira a recriar o papel do profissional, reinventando a partir do modelo que observa em seus mestres.

Os egressos sentem a necessidade de uma formação que permita uma leitura do seu entorno, uma leitura de mundo (Freire, 1979), fazendo, assim, uma correlação entre a aprendizagem que adquiriu na universidade e o saber do produtor rural. O egresso se refere ao fato de que, além da aquisição do conhecimento técnico, é preciso conseguir aplicá-lo, colocá-lo em prática, pois sente que precisa disso em suas práticas como engenheiro agrônomo. E para ler o mundo são necessários outros elementos tais como facilidade para se comunicar e se relacionar com as pessoas.

Ao avaliar as habilidades exigidas no momento da formação, foi possível verificar que houve tendências a mudanças estatísticas ao comparar as opiniões dos sujeitos formados nos dois períodos em análise ($\chi^2=10,68$; $p=0,099$). Foi observado que entre os formados no período de 2001 a 2010 houve uma tendência de aumento da opinião sobre a necessidade da habilidade em idiomas, assim como houve diminuição da valorização de gênero entre estes respondentes (fig. 26).

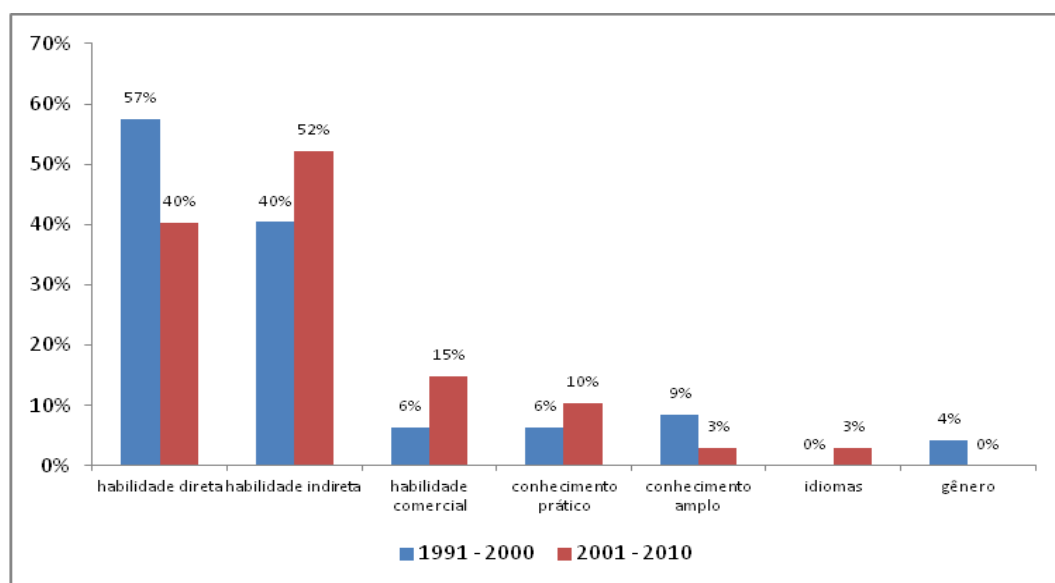


Figura 26 – Frequência relativa percentual da exigência de habilidades no momento da formação do curso de Agronomia nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Ao sair da universidade o graduado observa que o trabalho lhe exigia habilidade comercial, conhecimento de idioma, conhecimento prático, conhecimento amplo e conhecimento técnico específico, o qual foi denominado aqui de habilidade direta. A denominação habilidade indireta deu-se a título de organização e está associada à comunicação, a relacionamento, interação social e a diferentes formas de se posicionar diante do trabalho.

Quadro demonstrativo da habilidade indireta exigida no momento da formação.
Período de 1991 a 2000 – 1ª d
<p>O egresso relata que era exigido no momento da formação relação interpessoal:</p> <p><i>"Trabalho em equipe"; "Falar a linguagem do produtor, sem se distanciar de tecnologias; Relacionamento com funcionários".</i></p> <p>Capacidade de interpretação associada com a necessidade de transmissão da informação: <i>"Habilidade em fazer recomendações de produtos";</i></p> <p><i>"Visão abrangente do setor com capacidade de transmitir conhecimentos";</i></p> <p><i>"Oratória, comunicação - para expor os problemas e encontrar as soluções".</i></p> <p>Ainda menciona que lhe foi dado o papel de ação a qual exigia:</p> <p><i>"Planejamento; Disponibilidade; Vontade; Pro atividade; Dinamismo".</i></p>
Período de 2001 a 2010 – 2ª d
<p>O egresso percebe necessidade de boa comunicação, interação com pessoas e trabalho em equipe:</p> <p><i>"Comunicação e Trabalho em equipe"; "Relacionamento e Networking";</i></p> <p><i>"Lidar com pessoas, capacidade de compreensão e relacionamento,... interação";</i></p> <p><i>"Oratória e apresentação em público";</i></p> <p><i>"Dinamismo, posicionamento técnico/político, capacidade técnica,...";</i></p> <p><i>"Ter uma visão capitalista e tecnicamente voltada aos interesses dos latifúndios";</i></p> <p><i>"Percepção do meio e suas interações, uma vez que estudamos tudo separadamente, mas tudo acontece única e juntamente no meio".</i></p> <p>Percebe que lhe era exigido características:</p> <p><i>"Capacidade crítica, flexibilidade e integridade".</i></p>

Figura 27 – Quadro comparativo da habilidade indireta exigida no momento da formação dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Ao ser convidado a escrever sobre as habilidades exigidas na função de agrônomo, egressos dos dois períodos em estudo percebem a necessidade da capacidade para se expressar, relacionar-se com pessoas e trabalhar em equipe. O grupo da 1ª d observa que lhe era solicitado disponibilidade e o da 2ª d, flexibilidade.

A consciência de que o que mais se exigia em sua função de agrônomo, na época da formação, era se voltar para os interesses do latifúndio, conforme pensa esse egresso: “*Ter uma visão capitalista e tecnicamente voltada aos interesses dos latifúndios*” (E 50), permite que não se fique em uma posição de alienação diante do contexto em que se está inserido. Como é sabido, conscientização é um termo cunhado por Freire (1979) para caracterizar o processo de transformação pessoal e social que experimentam os oprimidos latino-americanos quando se alfabetizam em dialética com o seu mundo.

A concepção de alfabetização para Freire (1979) vai além de aprender a escrever em papéis ou a ler a letra escrita; alfabetizar-se é, sobretudo, aprender a ler a realidade circundante e a escrever a própria história, redigindo, assim, o enredo da estória da humanidade. O que importa não é tanto saber codificar e decodificar palavras, mas aprender a dizer a palavra da própria existência que é pessoal, mas, sobretudo, é coletiva.

E, para pronunciar as expressões “pessoal” e “comunitária”, é necessário que as pessoas assumam seu destino, que tomem as rédeas de sua vida, o que lhes exige “superar sua falsa consciência e atingir um saber crítico sobre si mesmas, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo” (Baró, 1996, pp. 15 e 16).

Quando questionados sobre o fato de a formação acadêmica ter auxiliado a entrar no mercado de trabalho, houve redução da frequência de consenso positivo entre os profissionais formados na década de 2001 a 2010 ($\chi^2=9,647$; $p=0,002$) (fig. 28).

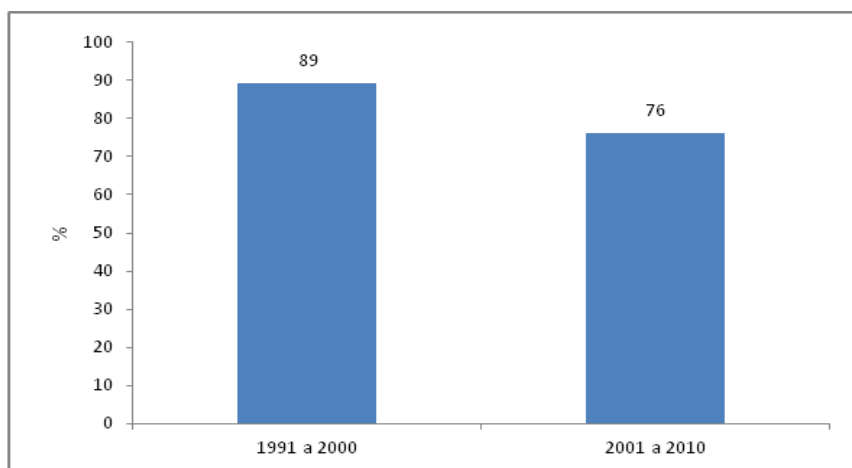


Figura 28– Frequência relativa percentual dos sujeitos que se formaram nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010 e que consentiram que a formação acadêmica tenha contribuído para entrarem no mercado de trabalho.

Em relação à justificativa das respostas à questão se a formação profissional auxilia no ingresso ao mercado de trabalho, verificou-se a tendência semelhante de distribuição de frequências entre as categorias de resposta em ambos os períodos ($\chi^2=4,67$; $p=0,198$). Contudo, observa-se uma tendência dos engenheiros agrônomos formados no segundo período em mencionar que a formação profissional não auxilia na entrada no mercado de trabalho, sendo que entre os respondentes formados em 1991 a 2000 esta categoria de resposta apresentou uma frequência de 9%, e entre o segundo grupo, 21% (fig. 29).

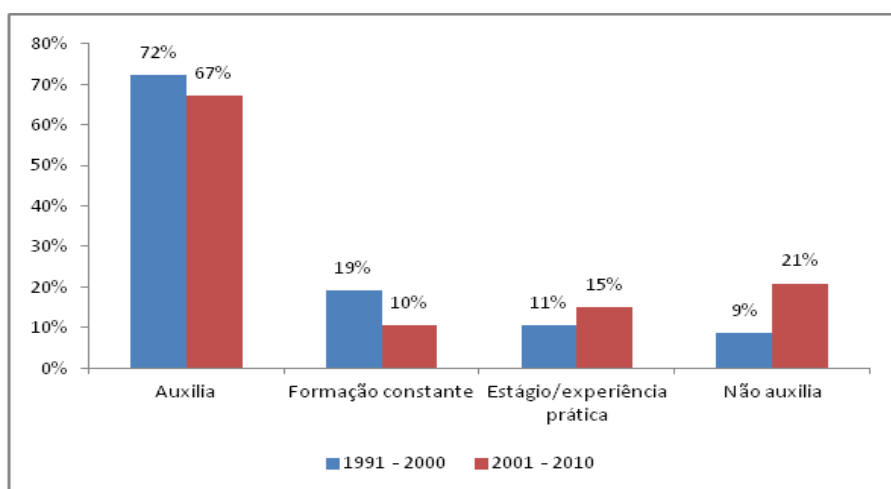


Figura 29 – Frequência relativa percentual sobre o fato de a formação profissional auxiliar no ingresso ao mercado de trabalho dos agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

A partir das respostas dadas, foi possível observar que emergiram inúmeros elementos que se agregam à formação profissional e ao mercado de trabalho. Os egressos elencaram tanto os fatores que contribuem para o ingresso quanto outros que não auxiliam, assim como fazem referência à constância da formação e à experiência prática.

A formação profissional auxilia ingressar no mercado de trabalho.
Período de 1991 a 2000 – 1ª d
<p>O curso trouxe conhecimento: “<i>Com certeza auxiliou, porque trabalho na área agrícola e tenho conhecimento graças ao curso de Agronomia, e responsável técnico da empresa que trabalho</i>”.</p> <p>A graduação tem valor: “<i>A graduação me permite atuar como profissional autônoma</i>”.</p> <p>A formação profissional coloca o ser em um novo lugar social, específico da Agronomia: “<i>Sem a minha formação estaria impossibilitado por lei para exercer a minha função; Trabalho em área técnica - fiscalização que só pode ser exercida por profissional habilitado</i>”.</p>
Período de 2001 a 2010 – 2ª d
<p>O curso trouxe conhecimento: “<i>Através da formação profissional, se adquire conhecimento acumulado, muito útil na aprovação em concursos públicos</i>”.</p> <p>A graduação tem valor: “<i>Com toda certeza, sem a formação a qual escolhi, não estaria trabalhando na área que atuo no momento (. . .)</i>”; “<i>Fiz concurso público ainda no último período da faculdade, obtendo aprovação. O cargo era específico para Engenheiro Agrônomo.</i>”</p> <p>A graduação só tem valor como diploma de curso superior: “<i>Auxiliou somente pelo fato de meu atual emprego exigir diploma de curso superior</i>”; “<i>Com a atividade que exerço, é obrigatório ter-se conhecimento de uma graduação</i>”.</p>

Figura 30 – Quadro comparativo sobre a formação profissional auxiliar o ingresso ao mercado de trabalho dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

A formação profissional é constante.
Período de 1991 a 2000 – 1ª d
<p>A formação profissional vista como um processo constante. Entre os respondentes da 1ª d, a universidade amplia o conhecimento, já introduzido pela família a priori:</p> <p><i>“A minha origem é rural, já tinha experiência em trabalhar na área agrícola”;</i></p> <p>A aprendizagem é vista como constante e a graduação é a continuidade ao curso de técnico agrícola e predecessora da pós-graduação:</p> <p><i>“A minha formação técnica já era na agropecuária e depois a complementação com a graduação com Engenharia Agrônoma e Mestre em Ciências do solo”.</i></p> <p>A atuação no mercado demanda especialização e atualização contínua:</p> <p><i>“Com certeza, abri porta, mas temos que nos especializar na área que iremos atuar, já que o campo de atuação em Agronomia é muito amplo”;</i> <i>“Sim. A formação profissional foi a base, mas a manutenção de estar atuando no mercado da agronomia é a dedicação, relacionamento com entidades públicas e privadas, sempre atualização dos assuntos pelo qual respondo”;</i> <i>“Sim, no entanto, há necessidade de atualização constante na área”.</i></p>
Período de 2001 a 2010 – 2ª d
<p>Entre os egressos do curso de Agronomia da 2ª d, o fato de o curso ser abrangente é motivo para especialização:</p> <p><i>“A graduação dá um conhecimento básico e bem abrangente e que faz com que o profissional tenha que se especializar por conta naquilo em que está trabalhando”;</i></p> <p><i>“A formação em Agronomia, me proporcionou a base em Tecnologia dos Produtos Agropecuários, assim pude me especializar e trabalhar como pesquisadora nesta área.”.</i></p>

Figura 31 – Quadro comparativo sobre a necessidade de a formação profissional ser constante na visão dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Quadro estágio/ experiência prática.
Período de 1991 a 2000 – 1ª d
<p>O estágio é visto como uma ponte entre a escola e o trabalho: <i>“Quando me formei, não havia no currículo a disciplina de estágio obrigatório, o que dificulta a inserção do profissional no mercado de trabalho”</i>.</p> <p>O conteúdo aliado às idas a campo são necessários: <i>“Os conteúdos adquiridos na Universidade foram de grande valia para o meu desempenho. Porém a experiência à nível de campo tem um papel fundamental para o bom desempenho de minhas funções como Eng. Agrônomo”</i>;</p> <p>A relação teoria-prática adquire-se com o exercício profissão: <i>“É na prática, com o passar dos anos que se adquire a experiência”</i>;</p> <p><i>“Aquele ‘link’ entre a prática e o conhecimento teórico só se faz na prática da profissão”</i>.</p>
Período de 2001 a 2010 – 2ª d
<p>Faltou base prática: <i>“Falta de prática devido ao fato de a instituição onde completei a graduação não deu uma base prática boa”</i>; <i>“O mercado exige foco em determinadas áreas e experiência nas mesmas. E a Universidade não oferece esse tipo de oportunidade”</i>.</p> <p>O trabalho de campo auxiliou: <i>“Acredito que o fator que me auxiliou foi a formação profissional, mas aliada à prática... A oportunidade surgiu porque o empregador sabia do meu trabalho a campo, o que me trouxe uma bagagem de conhecimentos práticos razoável”</i>.</p> <p>A experiência é tão valorizada quanto a obtenção do diploma o é: <i>“Tanto o diploma como a experiência adquirida no curso ajudaram”</i>.</p> <p>O estágio é uma oportunidade para ser visto em ação: <i>“O principal fator que contribuiu para meu emprego atual foi a indicação dos professores com os quais fiz estágio durante a graduação”</i>.</p> <p>O estágio não abriu portas devido à crise: <i>“Quando me formei a agricultura estava em crise (...) sempre fiz estágios mas isso não abriu portas (...)”</i>.</p>

Figura 32 – Quadro comparativo sobre o estágio interferindo no ingresso ao mercado de trabalho dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

A formação não auxilia o ingresso no mercado de trabalho.
Período de 1991 a 2000 – 1ª d
<p>Para o egresso da 1ª d, a distância entre o que se aprende na universidade e as exigências do concurso público é muito extensa: <i>“Não. Porque tive que estudar dois anos para concurso público devido a diferença da formação e o atualmente é exigido em concursos”</i>.</p> <p>A graduação tem valor de diploma: <i>“A graduação foi uma exigência, mas poderia ter sido outra especialidade. Ter inglês fluente foi mais importante”</i>;</p> <p>Não trabalha na área de formação: <i>“Como trabalho na área comercial hoje a minha formação não me ajudou muito, uma das falhas grandes das universidades hoje em dia”</i>.</p>
Período de 2001 a 2010 – 2ª d
<p>O fato de, na 2ª d, ter aumentado o nº de sujeitos que consideram que a graduação não está contribuindo para o ingresso no mercado de trabalho deve-se a várias justificativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crise econômica: <i>“Na época que me formei, estava muito difícil conseguir algum trabalho, devido a crise econômica, com isto o setor privado estava demitindo e não contratando, assim foi se passando o tempo e não tinha condições de fazer nenhuma especialização, tendo que ganhar dinheiro, fui trabalhar com outra coisa e abandonei a corrida por trabalho na área”</i>. - Desemprego: <i>“Por que estou desempregada atualmente”</i>. - Salário baixo: <i>“Trabalho na Copel como Técnico Eletrônico, passei em concursos de prefeituras como Agrônomo porém o salário e benefícios da Copel são maiores”</i>. - Currículo desatualizado: <i>“Não. A faculdade precisa atualizar seu currículo constantemente, pois a dinâmica de mercado é muito rápida. O currículo do estudante deve ser direcionado a área que pretende atuar, lógico, respeitando as disciplinas obrigatórias. (. . .)”</i> <p>Relacionamento mais importante: <i>“Não. Minha contratação se deu por indicação de colegas, independente da formação acadêmica”</i>.</p>

Figura 33 – Quadro comparativo sobre a opinião de que a formação não auxilia no ingresso ao mercado de trabalho dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Ao se comparar os dois períodos em estudo no que se refere à resposta discursiva da questão se a formação profissional auxiliou a ingressar no mercado de trabalho, é possível observar que egressos de ambas as décadas compartilham da visão de que a graduação auxiliou, pois foi um período de aquisição de conhecimento. Ela é valorizada, porque autoriza ao diplomado fazer o trabalho específico da agronomia. Porém, na **2ª d**, a graduação tem valor pelo diploma de curso superior que ela possibilita, sendo o elemento formal que permite ingressar em empregos que exigem como escolaridade mínima o 3º grau.

A perspectiva dos sujeitos da pesquisa demonstrou ainda que, além da inserção no mercado, eles ingressaram num outro lugar na sociedade e que só o fazem por serem agrônomos. O diploma lhes faz percorrer outro caminho em suas trajetórias socioprofissionais.

Graduados dos dois períodos em estudo afirmam que a formação é constante, sendo o curso universitário apenas uma etapa do processo de conhecimento. Na **1ª d**, a formação é vista como constante independente das justificativas atribuídas, seja porque o curso e o campo de atuação são amplos, sopesar importante a atualização, por ter feito curso de técnico agrícola no segundo grau ou porque a família é de origem rural. Já na **2ª d**, as justificativas para dar continuidade aos estudos é o fato de o curso ser muito básico demandando conseqüentemente curso de especialização.

Ao falar sobre a formação profissional e a entrada no mercado de trabalho, a palavra “estágio” aparece com grande frequência, na resposta dos diplomados, juntamente com outras de aproximação semântica: prática, trabalho de campo e experiência. Sendo evidenciadas como muito importantes, tais performances trazem a sensação de sucesso e a ausência o insucesso. É um espaço para se experimentar na ação, no ato prático, no fazer. Enfim, na atividade da profissão. Na **1ª d**, surgiram respostas emanadas de elementos próprios da ação de trabalhar como o fazer algo que se dá, segundo os sujeitos da pesquisa, através da

experiência prática seja por meio de estágio, de aulas a campo, ou da experiência adquirida com os anos de profissão. Ou seja, o egresso observa a necessidade da oportunidade para se construir através do trabalho. Segundo Berger e Luckmann (1998), esse processo de construção vem desde o nascimento, passa da socialização primária para a secundária, porém não se acaba, pois é contínuo e dinâmico.

Para (Saviani, 2007), a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelo próprio homem, sendo, pois, um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Os sujeitos de ambas as décadas veem o estágio como uma ponte entre a escola e o trabalho. Enquanto os concluintes da **1ª d** consideram que o conteúdo, aliado às idas a campo, são necessários, os da **2ª d** acreditam que o estágio é importante para mostrar seu jeito de entrar em atividade, um verdadeiro cartão de visita para conseguir emprego. Ou seja, ele oportuniza entrar na rede de relação laborativa.

Na visão dos sujeitos da **1ª d**, a relação teoria-prática adquire-se com o exercício da profissão, já os da **2ª d** consideram que a universidade deveria ter oferecido oportunidade prática e experiência.

Vale ressaltar que o estágio obrigatório para o curso de Agronomia só passou a ser exigido (PROGRAD, 2010) aos alunos ingressantes a partir do 1º semestre de 2008. A primeira turma que formou alunos ingressantes 2008/1º semestre foi a partir 2010/2º semestre (3 alunos que vieram via Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes - PROVAR - Transferência). Já os que ingressaram via vestibular foi em 2013/1º semestre. Logo, apenas 3 sujeitos entre os 1446 participantes da presente pesquisa fizeram estágio por ser necessário para obtenção do diploma de graduado.

A formação não auxiliou no ingresso ao mercado de trabalho é a opinião compartilhada por engenheiros agrônomos, de ambas as décadas. A 2ª d é marcada por um aumento no contingente de sujeitos que consideram que a graduação não contribuiu positivamente para a entrada no mercado de trabalho, elencando uma série de variáveis atributivas como: desemprego, crise econômica, baixo salário e currículo do curso desatualizado. Ressaltam a importância de fatores como a rede de relacionamento e as características pessoais.

7.2 – O perfil do egresso quanto ao projeto de vida

Quanto à avaliação das principais categorias de projeto de vida, foi possível verificar que houve diferenças estatísticas significativas entre a distribuição de frequências de respostas dos dois grupos de respondentes ($\chi^2=17,14$; $p=0,009$). Foi observado que houve redução significativa de projetos relacionados ao profissional coletivo entre os concluintes do curso de Agronomia do período de 2001 a 2010 ($p<0,05$), assim como houve uma tendência de acréscimo da valorização do projeto familiar entre os respondentes do mesmo grupo ($p<0,10$) (tab. 6).

Tabela 6 – Frequências absolutas e relativas das principais categorias de projeto de vida mencionados pelos formados nos períodos de 1991 a 2000 e de 2001 a 2010.

	1991 a 2000		2001 a 2010	
Projeto Profissional	37	79%	55	82%
Projeto Profissional Coletivo	13	28%	10	15%
Projeto Acadêmico	10	21%	16	24%
Projeto Individual	9	19%	11	16%
Projeto Familiar	6	13%	15	22%
Projeto Lazer	3	6%	5	7%
Sem Projeto	0	0%	1	1%

Uma vez que inúmeras categorias empíricas foram elencadas a partir das informações fornecidas pelos egressos sobre a categoria teórica projeto de vida, as mesmas estão ilustradas a seguir em um quadro de discursos comparativos entre os sujeitos das duas décadas, com a intencionalidade de auxiliar didaticamente na compreensão da configuração do todo:

Projeto profissional		
Categorias	1ª d – 1991 a 2000	2ª d – 2001 a 2010
Projeto de continuar no trabalho onde se encontra	<i>Continuar atuando na área agrônômica, talvez mudar apenas de empresa; Continuar na área; Continuar a evolução profissional, buscar uma posição dentro da empresa que trabalho fora do Brasil.</i>	<i>Continuar a vender flores...; Continuar a construir uma carreira internacional sólida na iniciativa privada...; Continuar trabalhando em meu cargo público para auxiliar a agricultura familiar.</i>
Ter o próprio negócio	<i>Abrir meu próprio negócio; Consolidar meu negócio; ter uma área destinada para turismo rural...</i>	<i>Expandir meu atual negócio; Abrir um negócio paralelo em área diferente de Agronomia.</i>
Almeja a valorização e o reconhecimento profissional	<i>O projeto de vida principal atualmente seria trabalhar numa Instituição que valoriza a qualificação profissional atingida e principalmente as competências; Ser reconhecida profissionalmente, inclusive financeiramente; Buscar melhores oportunidades profissionais.</i>	<i>Adquirir experiência profissional para poder morar em lugares mais desenvolvidos, ...porém com mais valorização profissional que no Paraná, onde, devido a grande quantidade de profissionais, não há a valorização que se tem em outra regiões de expansão de fronteira.</i>
Ser pesquisador	<i>Trabalhar como pesquisador; Ampliar as pesquisas na área de Bovinocultura de Leite.</i>	<i>Atualmente é ser pesquisador de uma instituição de ensino federal; Ingressar no mundo da pesquisa através de concurso.</i>
Aspira à carreira pública		<i>Fazer concurso público em âmbito federal; Participar de concursos públicos como agrônomo e procurar atuar junto às comunidades de Agricultores Familiares; Prestar alguns concursos...e exercer atividades na área de produção orgânica.</i>
Trabalhar em instituição de ensino		<i>Me desenvolver profissionalmente na área do magistério superior; Planejo voltar a licenciatura, dando aulas na área em que trabalho.</i>
Trabalhar na área da Agronomia		<i>Difícil! Meu projeto era trabalhar de agrônoma, mas mesmo mudando para o Mato Grosso, não encontrei colocação efetiva na área...; Voltar para a área de Agronomia; Trabalhar com agricultura orgânica e certificação.</i>
Estabilidade econômica	<i>Estabilização econômica e pessoal.</i>	<i>Atingir um bom salário, com estabilidade, assim conseguindo os demais objetivos.</i>

Figura 34 – Quadro comparativo sobre o projeto profissional dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Projeto profissional coletivo		
Categorias	1ª d – 1991 a 2000	2ª d – 2001 a 2010
Melhoras para a sociedade e a profissão	<i>Continuar a contribuir para a melhoria da qualidade de vida do planeta; (. . .)melhoria da gestão pública (. . .) visando aperfeiçoar os resultados para a sociedade; Produzir alimentos de forma segura e rentável; Representar o Brasil em estancias internacionais; Constituir uma Associação/cooperativa de produtores; Trabalhar no campo, participando da cadeia de produção de alimentos ,exercendo minha profissão de maneira ética , sustentável e economicamente viável; Levar assistência técnica para todo interior e a todos os produtores.</i>	<i>Prestar serviços à sociedade com excelência, pois se meu país melhorar suas condições econômica, social e cultural, também serei beneficiado e minha família também; Me tornar cada vez mais, um profissional respeito, melhor e que possa servir de referência para outros.</i>
Projeto de desenvolver a profissão	<i>Prestar serviços de pesquisa e desenvolvimento de fertilizantes para o desenvolvimento da Agronomia; (. . .)os profissionais de Agronomia do serviço público federal, em geral, carecem de melhor reconhecimento pela importância do trabalho que desempenham (questões salariais e melhores condições de trabalho) (. . .)estarei constantemente buscando o reconhecimento citado anteriormente.</i>	
Lutar pela valorização da profissão	<i>Auxiliar na formação de profissionais de Ciências Agrárias, com conceitos atuais sobre a visão sistêmica da Agropecuária, buscando inovar nas práticas de ensino, resgatar os valores humanos e tornar a profissão mais valorizada perante a sociedade.</i>	
Preocupação com a independência dos profissionais		<i>Garantir que o profissional de Agronomia seja um profissional independente, atue como algumas áreas (ex. dentista, médico) e não dependa de empregos de cooperativas ou revendas que apenas querem vender.</i>
Preocupação com a sustentabilidade		<i>Contribuir para a construção de uma agricultura mais sustentável; Desenvolver novos fertilizantes orgânicos e disseminar uma nova agricultura que se preocupa com a renovação dos recursos naturais, reduzindo consumo de fertilizantes minerais e trabalhando com uma agricultura regionalizada e auto-sustentável de insumos e produtos.</i>

Figura 35 – Quadro comparativo sobre o projeto profissional coletivo dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Projeto: lazer/familiar/acadêmico/felicidade		
Categorias	1ª d – 1991 a 2000	2ª d – 2001 a 2010
Lazer	<i>Realizar uma viagem internacional; Para próximos 10 anos, administrar o tempo para o trabalho e lazer, manter equilíbrio (viajar...turismo).</i>	<i>Muitas viagens para conhecer o país e mundo; viver alguns anos mais fora do país; continuar viajando sempre que possível; viajar.</i>
Família	<i>Pessoalmente, continuar contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional da minha família; Finalizar a construção da nossa casa;...bem formar meus filhos; Dar uma boa educação as minhas filhas...</i>	<i>Constituir família; Casar; curtir minha família; Ter filhos, comprar uma Casa; Reformar minha casa; Possibilitar ao meu filho educação e estudo de qualidade, manter os vínculos familiares fortes.</i>
Continuar os estudos na área em que trabalha		<i>Atualmente atuo como docente ensino técnico... Pretendo fazer mestrado na área; Realizar um curso de mestrado relacionado ao meu campo de atuação; Continuar na área ambiental e aprofundar os conhecimentos nesta área.</i>
Ser feliz	<i>Continuar a ser feliz fazendo o que faço; No momento meu maior projeto de vida e adquirir minha casa própria que não tenho; Conseguir 1 milhão de reais em minha conta até o dia 31/12/2013; Nenhum ligado à área de Agronomia; Prestar serviços de instrutoria em gestão, ter minha própria propriedade rural; Crescer mais.</i>	<i>Ser feliz e com certeza vai ser; mas sempre atuando como Engenheiro Agrônomo com orgulho; ...gerenciar melhor o tempo entre atividades profissionais-acadêmicas e pessoais, conhecer mais pessoas, lugares, culturas e evoluir!!!!; Meu projeto de vida é estar sempre tranquila e em paz, seja com relação a minha família, meu marido, meu trabalho e comigo mesma.</i>

Figura 36 – Quadro comparativo sobre os projetos: lazer/familiar/acadêmico/felicidade dos engenheiros agrônomos formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Quanto às considerações sobre os projetos de vida entre os formados das duas décadas, foi possível observar que os diplomados lançam suas âncoras em pontos como lazer, família, estudos, profissão, aspectos individuais e coletivos.

O projeto lazer é comum às duas décadas, e em ambas os egressos planejam viajar.

Quanto ao projeto familiar, o egresso da **1ªd** preocupa-se com o desenvolvimento da família, formação dos filhos e viver bem com os familiares. Já o da década seguinte quer constituir família, ter filhos, dar a eles boa educação e estudo de qualidade, aproveitando ao máximo o convívio no seio da família e mantendo fortes vínculos com ela. Constata-se que,

embora mantenha o mesmo eixo, o egresso da 2ª d amplia a sua expectativa com maior número de elementos emocionais.

No aspecto projeto de vida familiar, o egresso almeja "*manter os vínculos familiares fortes*" (2ª d E 91), porém tal proposta, diante da conjuntura do mundo contemporâneo, é um ideal a ser alcançado, uma vez que os laços estão frágeis, pois estão imbuídos do espírito neoliberal que valoriza o individual.

Em relação ao projeto profissional, formados de ambas as décadas almejam continuar no espaço laboral em que se encontram, buscar valorização e reconhecimento profissional, ter o próprio negócio e ser pesquisador. Porém os da 2ª d se diferenciam por almejar carreira pública, trabalhar em instituição de ensino e conseguir emprego na área de formação. No entanto, em ambos os grupos, o salário é visto como alicerce para se atingir novos objetivos.

Os projetos profissionais são os mais listados pelos egressos. Importante ressaltar que para Góis (1993) a atividade do psiquismo é decorrente do modo de vida, do lugar e da comunidade. Tal atividade é manifestada aqui pela preponderância de projetos de trabalho sobre todos os outros. Ou seja, a aspiração ao trabalho se dá pela própria condição de sua escassez.

Observa-se, a partir das informações dos egressos, a diminuição de projetos para o bem comum da profissão. Além dos projetos individuais, há culpabilização individual, características em sintonia com o contexto atual do capital cujo foco se dá no eu. Assim, a vitória ou a derrota acontece como em uma trama em que o enredo se desenvolve com apenas um personagem. A preocupação com a coletividade dos profissionais de Agronomia vem diminuindo ao longo do tempo, marcando sua ausência na 2ª d. "Poder-se-ia dizer, e com razão, que todas as profissões em nossa sociedade encontram-se a serviço da ordem estabelecida" (Baró, 1996, p. 13). Vive-se o momento do neoliberalismo, da economia de mão de obra e as profissões conseqüentemente também sofrem essa contaminação.

Para Barreto (2013), o discurso dominante na atualidade traz as marcas das políticas neoliberais, nas quais a competitividade e o individualismo são estimulados como fatores de crescimento profissional. Com isso, ocorre o crescimento dos projetos individuais em detrimento dos coletivos, fenômeno este expressado pelo discurso do egresso ao empregar a conjugação verbal na primeira pessoa do singular.

O projeto acadêmico de continuidade aos estudos, como uma forma de se atualizar, aperfeiçoar-se, fazer especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, é plano comum aos egressos dos dois períodos.

Quanto ao projeto de vida de ser feliz, ganhar dinheiro e crescer, este foi ressaltado nos dois períodos em estudo, todavia, na **2ª d**, há o desejo de gerenciar melhor o tempo entre as atividades profissionais, acadêmicas e pessoais para ter qualidade de vida, bons relacionamentos, estar bem consigo, com os familiares e com o trabalho. Demonstra-se uma preocupação em viver melhor. Marx (1999) vê o homem como um ser que produz, logo, para ele a essência do homem está no trabalho, pois o homem é aquilo que produz. O ser humano é aquilo que ele faz, então, o trabalho seria uma oportunidade de se colocar em ação, para fazer-se, produzir-se, edificar-se e construir-se. E isso vai trazendo felicidade, como se observa nas falas dos egressos de ambas as décadas: *Continuar a ser feliz fazendo o que faço* (**1ª d** E 39); *Ser feliz e com certeza vai ser; mas sempre atuando como Engenheiro Agrônomo com orgulho* (**2ª d** E 78).

No que tange ao projeto profissional coletivo (projeto de melhorar a profissão), o egresso da **1ª d** demonstra preocupação com a formação de bons profissionais e luta pelo reconhecimento, desenvolvimento e valorização da profissão. Na **2ª d**, há evidências de um pensamento mais individualizado, visto que o egresso quer ser referência para os demais profissionais, melhorar para a sociedade e para a profissão, pois acredita que isso trará um retorno para si. Diferente do concluinte da década anterior, esse pensa que seu ato fará um

movimento de 360 graus. Para Guareschi (2002), não existe dentro da ideologia liberal espaço para o social; o ser humano é pensado fora da relação, é visto como o único responsável pelas suas vitórias ou derrotas.

A preocupação com a agricultura é referenciada nas duas décadas, mas, na 2ª d, a agricultura familiar é mais ressaltada, assim como a agricultura voltada para a renovação dos recursos naturais, regionalizada e autossustentável. Há também maior foco na sustentabilidade. Os egressos demonstram maior preocupação com o planeta e a sociedade, com uma visão sistêmica da agropecuária e com a produção de alimentos de forma segura.

Na 2ª d aparece a presença de sujeito que afirma não ter projeto. Ao se perguntar sobre o projeto de vida permite-se colocar o egresso no lugar de autor social de sua história, pois conforme afirma Boutinet (1999) se não se colocar em evidência projeto de vida corre-se o risco de que o mesmo caia no esquecimento.

8 – Articulação entre a trajetória socioprofissional e o projeto de vida

Contextualizando o universo pesquisado sob a perspectiva da PSC, há de se considerar a respeito das trajetórias socioprofissionais e dos projetos de vida objeto de resposta que os mesmos estão marcados por questões históricas permeadas pelo capitalismo vivido em um país que experimentou um período de regime militar de direita. Ao perquirir sobre a visão do aluno egresso, que é constituído e que se constitui dentro da instituição universitária ao mesmo tempo, pretendeu-se problematizar o projeto político pedagógico da instituição e dar a palavra aos autores sociais mais interessados no tema, os próprios egressos, que historicamente são destituídos de voz e voto dentro da elaboração dos PPPs.

Na mesma direção, a necessidade de rever o PPP do curso é expressa no discurso dos sujeitos, conforme ilustra a fala que segue: “*A grade horária do curso não possibilitava a realização de estágios durante o curso, e quando me formei tinha 10 semestres de aula*

teórica que somavam mais de 5 mil horas/aula mas não possuía nenhuma experiência prática, o que me fazia sentir incapaz de atuar na área e me reprova em entrevistas de emprego na área de Agronomia” (E 79).

Ao descrever o egresso de ambas as décadas, objetivou-se não somente observar as semelhanças e diferenças entre os dois perfis, mas também apresentar as contradições inerentes a um paradigma da educação para o trabalho no atual contexto da sociedade.

Tais contradições advêm de diferenças entre os séculos XX e XXI, representadas na passagem da década de 90 para o novo milênio, que foi permeada pela transição da modernidade sólida para a modernidade líquida. Na primeira, a durabilidade era valorizada e a reprodução da ordem social assegurava a sua solidez. Os conhecimentos eram adquiridos para toda a vida e as ações eram previstas. Incorporar esses conhecimentos, portanto, era a melhor forma de viver nessa sociedade. Tal característica é concretizada nas seguintes falas em que egressos afirmam ter a sensação de dominar o conhecimento: *“Aprendi muito com o curso muito mais do que quando iniciei” (1ª d E 4); “Tive base sólida na faculdade” (1ª d E 90)*. Concluintes da década de 1990 empregam os termos “ter” e “possuir” referindo-se à ideia de algo mais acabado, concreto e fechado.

Já na modernidade líquida, predomina o conceito de fluidez e “os líquidos diferentemente dos sólidos não mantêm sua forma com facilidade (. . .) não fixam o espaço nem prendem o tempo (. . .) os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (Bauman, 2001, pp. 8-9). Tal característica é presentificada por esse egresso da 2ª d ao ilustrar, porque se sente competente tecnicamente: *“Sei onde buscar a informação” (E 72)*. O conhecimento incorpora a dinâmica, a fluidez e a plasticidade da modernidade líquida.

Pretendeu-se demonstrar a transição de um perfil de egresso que atendia a um projeto político nacional brasileiro de expansão da Agronomia e de fixação do homem na terra para

um projeto político nacional fruto da globalização, do avanço tecnológico, da abertura econômica e da representatividade do país na adesão ao projeto neoliberal no qual a informação e o conhecimento apresentam-se como elementos importantes para o crescimento da economia (Castells), e que no momento vive a sua efervescência.

Nessa baila, a técnica do trabalho - entendido aqui como efeito da educação, porque um ofício só é realizado por ser resultado de uma aprendizagem - entra na dinâmica econômica e social como dois pontos que compõem a rede de interação da sociedade, ou seja, o paradigma da educação para o trabalho. O perfil do egresso do curso de Agronomia sofre os reflexos da modernidade líquida, visto que a educação e a formação se reduzem a uma possibilidade a mais para o sujeito entrar ou não no mercado de trabalho e esta é uma das características da trajetória socioprofissional na sociedade contemporânea.

Uma das reais possibilidades do mercado de trabalho é o ingresso no serviço público. Para egressos da década de 1990 a formação não auxiliou no ingresso ao mercado de trabalho, porquanto, as aprendizagens estão distantes das exigências feitas pelos concursos, conforme mostra uma egressa em sua fala: *“Não. Porque tive que estudar dois anos para concurso público devido a diferença da formação e o atualmente é exigido em concursos”*. (1ª d E 36). Contraditoriamente à década de 2000, em que se afirma que o conhecimento adquirido na graduação auxiliou, porque permitiu o ingresso no serviço público através de concurso: *“Fiz concurso público ainda no último período da faculdade, obtendo aprovação. O cargo era específico para Engenheiro Agrônomo”* (2ª d E 7).

Ao verificar as trajetórias socioprofissionais e conhecer os projetos de vida dos egressos, surge a dimensão de gênero. Observa-se que, na primeira década, ao buscar uma oportunidade de trabalho, pertencer ao gênero masculino era uma exigência. Tal pré-requisito já não aparece na última década e a frequência de gêneros demonstra que houve um aumento

significativo da quantidade de estudantes do sexo feminino. A trajetória socioprofissional considerada como tipicamente masculina passa a se feminizar.

Esta pesquisa também aponta que a dimensão da adaptação do sujeito às exigências do mercado revela, em ambas as décadas, tentativas assentadas sobre a habilidade para se expressar e se relacionar com pessoas, bem como a utilização do saber precedente à ciência sobre a agricultura. O egresso sente a necessidade de mediar o conhecimento que adquiriu na universidade com o saber secular existente no campo, de forma que o produtor e o egresso cresçam, conforme expressa a fala que segue: *“Me envolvi com projetos de extensão rural e sociologia rural ao qual buscávamos tornar a formação do profissional acessível aos diversos grupos sociais, em especial os de menor renda e instrução, utilizando linguajar apropriado a cada individualidade, ou seja, **transformar** o conteúdo técnico/científico, em praticas aproveitáveis e digeríveis aos agricultores. Isso de alguma forma facilita e mutuamente gera respeito entre as partes envolvidas, valorizando o conhecimento acumulado de ambos”*(E 68). A teoria precisa ser transformada e adaptada pelo profissional aos contextos práticos.

Na trajetória socioprofissional também surge a dimensão do tempo de conclusão do curso de Agronomia. As duas décadas mostram que os egressos demoraram mais de cinco anos para atingir a graduação. Também foi revelado que os egressos da segunda década demoraram mais tempo para se formar que os da primeira, embora não seja estatisticamente significativo o dado.

Em relação à formação acadêmica dos sujeitos, verificou-se tendência semelhante na busca por cursos de pós-graduação como especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado em ambos os períodos, não tendo havido alteração no perfil em termos de busca por qualificação. Porém, houve diferença sobre a dimensão temporal, ocorrendo uma diminuição no número de egressos que se encaminharam à pós-graduação logo após a

conclusão do curso. Na fala a seguir, o egresso afirma que prescindiu de fazer pós-graduação assim que terminou o curso de Agronomia para ir trabalhar: "*(. . .) não tinha condições de fazer nenhuma especialização, tendo que ganhar dinheiro, fui trabalhar(. . .)*" (2^a d E 42).

Quanto à procedência do graduando, hoje o aluno é proveniente do meio urbano (62% 1^a d e 64% 2^a d). A trajetória socioprofissional é marcada por alunos que não se mudaram para Curitiba para estudar. Certa parcela dos alunos pode ser do meio rural, mas a maioria é de Curitiba e seu conhecimento anterior à graduação não é tão grande quanto o de um aluno que é proveniente de colégio agrícola ou do meio rural, o qual está habituado com o vocabulário do campo e com os manejos de agricultura desde a infância. É importante a instituição de ensino ficar atenta, porque a maior parte de seus alunos não é mais do meio rural, porquanto vem aumentando o processo de interiorização das universidades no Paraná.

Essa configuração demanda que a Universidade parta de ensinamentos e exemplos mais básicos em sala de aula, diferentes daqueles dirigidos a um aluno proveniente do meio rural, com conhecimentos fundamentais das atividades do campo. Ou seja, o professor que ministra aula para um aluno urbano não pode pressupor que este tenha a representação mental de elementos que lhe pareçam básicos. Isso leva a crer que mais de 60 % dos alunos não está conseguindo entender o conteúdo ministrado, porque não têm a representação mental dos procedimentos práticos. Existe um exemplo muito rico no discurso da egressa que afirma não conseguir identificar uma planta: "*De nada me adianta saber o nome científico do figo se nunca vi uma árvore na vida e se não sei como manejar a cultura*" (E 67). O aluno de origem urbana precisa criar toda uma gama de imagens, e para isso o professor precisa mostrar exemplos concretos. Em âmbito maior, pode ser entendido que o egresso sente falta da prática no curso: "*Falta muita aula prática (. . .) no campo fica bem complicado aplicar os conhecimentos adquiridos*" (E15).

Os alunos provenientes do meio rural revelam uma sensação anterior à graduação de que já possuem alguma competência técnica na área. A justificativa de competência técnica acontece devido à origem no meio rural, como afirma o egresso a seguir: “*Venho de família de agricultores, desde adolescente conhecia a parte pratica de alguns cultivos, porém o curso de Agronomia foi fundamental para mostrar os ‘porquês’*” (E 70).

A proveniência do meio rural como justificativa para a competência técnica explica-se por entender-se que a correlação entre teoria e prática ocorre com maior facilidade e rapidez. Quando o professor fala de uma planta, por exemplo, o aluno de origem rural processa a informação mentalmente porque já viu aquela planta, já tem em sua mente a representação da sua imagem real. Por outro lado, o aluno que não tem herança do meio rural vai solicitar maior exemplificação e mais prática. Estaria a instituição lecionando ainda para o aluno rural, ainda impregnada pelo efeito da Lei do Boi (Planalto, 2014), que dava direito aos filhos dos fazendeiros e dos agricultores vaga nos estabelecimentos de ensino agrícola, partindo do pressuposto que o aluno sabe do que fala o professor? Por que o egresso se queixa tanto da falta de correlação entre teoria e prática?

A análise das respostas dos sujeitos que afirmam não sentir competência técnica aponta para uma culpa, para Sawaia (2002) a sociedade culpabiliza o sujeito por suas ações, pois o graduado não atribui à universidade esse papel, mas a si, como nesta fala : “(...) *Como eu não fiz estágios durante a graduação - um erro colossal, diga-se - formei-me totalmente imaturo em termos profissionais e sem referências profissionais para iniciar em algum trabalho*” (E 25). Este egresso não estagiou, porque a instituição não colocava o estágio como condição *sine qua non* para se tornar engenheiro agrônomo, ou seja, o estágio não era um pré-requisito da instituição formadora.

Na trajetória, há a presença do sentimento de competência humana, conforme as informações dos sujeitos de ambos os grupos. Formados das duas décadas atribuem a si o fato

de ter competência humana, porém a segunda agrega à questão individual outros elementos como o empenho e a militância política.

O relacionamento é um elemento que aparece como sendo muito importante para o graduado tanto na competência humana, quanto nas habilidades exigidas no momento da formação, conforme mostra o egresso na fala que segue: *“No setor que iniciei minhas atividades como Engenheiro Agrônomo, o relacionamento interpessoal é importantíssimo (. . .)”* (E 109). Na concepção de Dias (2009), quando se trata de planejamento de carreira, *“atualmente contar com uma faculdade é apenas o primeiro passo de um longo currículo recheado de especializações, fluência em idiomas e bons relacionamentos”* (p. 124).

Ao ser questionado se a formação profissional auxiliou o engenheiro a entrar no mercado de trabalho, observa-se pelo resultado obtido que existe decréscimo de consenso positivo sobre o auxílio da formação acadêmica para o ingresso ao mercado de trabalho, tendo como justificativa a falta de emprego. A falta de exigência de estágio pelo currículo do curso de Agronomia é motivo apontado para não conseguir trabalho.

Contraditoriamente a realidade se configura para esse sujeito de forma que o estágio foi apontado como não contribuindo para encontrar trabalho, conforme se verifica na fala: *“Quando me formei a agricultura estava em crise (. . .) sempre fiz estágios mas isso não abriu portas (...)”* (E 35). Isso mostra um nível de consciência de que o esforço individual por si só não é suficiente e clareza de que com ele não ocorre um ocultamento de que existem determinações sociais. Essa perceptividade colabora para o abandono da visão naturalizante (Baró, 1998), de aceitação da realidade social como imutável, e ver na questão da falta de emprego determinações que são sociais.

Diante do mesmo questionamento, o egresso expressa sua vivência de exclusão: *“Na época que me formei, estava muito difícil conseguir algum trabalho, devido a crise econômica, com isto o setor privado estava demitindo e não contratando, assim foi se*

passando o tempo e não tinha condições de fazer nenhuma especialização, tendo que ganhar dinheiro, fui trabalhar com outra coisa e abandonei a corrida por trabalho na área”(1^a d E 42). Para Sawaia (2002), “É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. (. . .) É o indivíduo que sofre, porém esse sofrimento não tem a gênese nele e sim em intersubjetividades delineadas socialmente” (pp. 98-99).

A trajetória vivida por esse sujeito é marcada pela crise econômica. Enquanto no período 1940 a 1980, a População Economicamente Ativa (PEA) vive a incorporação de trabalhadores no núcleo moderno da economia, os anos 1990 veem despontar a desestruturação do mercado de trabalho, e o trabalhador vive o forte risco de exclusão do núcleo moderno da economia. Nesse contexto, Pochmann (1998) observa na PEA do Brasil, nos anos 90, três características: forte elevação do desemprego, movimento de desassalariamento - eliminação dos empregos formais - e geração de ocupações precárias e de produtividade reduzida. Ou seja, apesar de haver empregados e desempregados, para o empregado paira o fantasma do desemprego, fator que pode causar constante desconforto.

A agricultura moderna, tecnologicamente mais avançada, acaba por gerar menos emprego. “As inovações técnicas e organizacionais na agricultura concorrem para criar um novo uso da terra. O aproveitamento de momentos vagos no calendário agrícola ou o encurtamento dos ciclos vegetais, a velocidade da circulação de produtos” (Santos e Silveira, 2001, p. 118). Esse novo uso agrícola do território e o maior aproveitamento do tempo não trouxeram aumento da taxa de emprego, ou seja, a modernização da agricultura demonstra ser poupadora de mão de obra.

Para Heloani (2005), as modernas formas de gestão no mundo atual, mundo este que passa por rápidas mudanças, desencadeadas pelo voraz processo de globalização, faz com que as organizações substituam o homem pela máquina.

O uso de novas tecnologias, contudo, não pode ser apontado como a causa fundamental do desemprego, não pode ser visto isoladamente, conforme esclarece Barreto (2013). A responsabilidade das demissões é atribuída às novas tecnologias, mas, na verdade, se for tirado o véu, percebe-se que ele esconde o processo crescente de desvalorização do trabalho e da vida dos trabalhadores.

O eixo do trabalho na atualidade se caracteriza por movimentos rápidos como mostra a fala do egresso: “(...) *fui empreendedor, depois acabei passando em concurso público, atualmente sou empresário e trabalho em empresa pública*” (E 35). Esse aluno se formou em 2006 e, portanto, nos últimos 7 anos ocupou pelo menos 3 diferentes postos de trabalho, concretizando o exemplo do qual fala Castel (2005) sobre as trajetórias profissionais hoje terem se tornado móveis, visto que o profissional se desloca de um emprego para outro, não permanecendo longo tempo em uma mesma localidade de trabalho.

A trajetória do egresso traz consigo a marca da insegurança, uma das características trabalhadas por Azevedo (1999), presente na transição escola, trabalho e profissão. O termo insegurança aparece repetidas vezes nas respostas. Logo, faz sentido falar um pouco sobre a transição escola-trabalho. Azevedo e Fonseca (2007 pp.51-74) falam da inserção profissional do jovem no período compreendido entre a escola e a atuação profissional. Esse processo de transição da escola ao trabalho é uma época repleta de incertezas, imprevisibilidade, crise e adaptação. O egresso, ao ser questionado sobre a sensação de competência técnica e humana na época da formação, demonstra insegurança: “*Havia uma insegurança própria de quem nunca tinha trabalhado na área*” (E 85).

O posto de trabalho em si ocupa uma posição que deve ser entendida e contextualizada dentro das próprias circunstâncias atuais do mercado de trabalho. Ao responder sobre a importância da formação para o trabalho na área, registrou-se a fala: “*Não pois não atuo como Eng^o Agrônomo*” (E 90). O fato de o sujeito afirmar que a formação

profissional não o auxiliou para entrar no mercado de trabalho retrata uma questão que vai além da formação em si. Ocorre aqui a exclusão do seu campo de atuação profissional na Agronomia. Essa situação desencadeia as consequências abordadas por Sawaia (2002) quando afirma que o sofrimento ético-político revela “a vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público...” (pp. 104-105). Trata-se de sofrimento ético-político, porque é imposto pelo social e reflete nas emoções debilitando moral e fisicamente o sujeito colocando-o profissionalmente como um apêndice inútil da sociedade .

A situação se confirma também pela fala “*Não atuo como agrônomo no momento*” (E 91). Estar sem emprego coloca o ser em deficiência com o processo de relação social, ou seja, a relação com o outro. Confirma-se assim, concretamente, a visão de Castel (1998) quanto às condições de surgimento de uma situação marginal após esse duplo processo de desligamento, que envolve o trabalho e a rede social. A integração pelo trabalho e a inserção relacional formam um duplo eixo no qual o indivíduo pode ser situado. No que diz respeito à relação de trabalho, podem ser vistas três gradações: trabalho estável, trabalho precário e não trabalho. Da mesma forma, pode ser traçado um paralelo com o eixo referente à rede de relação social: inserção relacional forte, fragilidade relacional e isolamento social. Da combinação dessas gradações duas a duas chegamos a três diferentes zonas, quais sejam, a zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional), a zona de vulnerabilidade (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade (ausência de trabalho e isolamento relacional).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2013) no Brasil afirma que 77,3% da renda das famílias brasileiras advêm do trabalho. Segundo Zandoná (2005), ao pesquisar o perfil socioeconômico dos candidatos ao vestibular da UFPR nos anos 2002 e 2003, na

“Universidade Federal do Paraná há uma predominância de alunos com perfil socioeconômico mediano” (p.320), isso faz pensar que esses egressos contam com a remuneração de seus salários para colocar em prática seus projetos. Pensando que muitos brasileiros dependem do emprego para sobreviver e que os alunos da UFPR não são de classes abastadas, o emprego faz-se necessário.

Contudo, aumenta a produção agrícola e diminui o emprego. Segundo os egressos, o desemprego está aumentando. Logo, o trabalho precisa ser protegido, pois é um processo social e exerce importante função na vida do sujeito. Assim, tem-se o correspondente para o trabalho adulto o brincar da criança. A brincadeira está para a socialização primária assim como o trabalho está para a manutenção da socialização secundária. Bendassoli (2006) comenta que a vinda do capitalismo trouxe consigo a semelhança (a ligação) entre identidade e trabalho, tanto que hoje se usa o verbo “ser” tanto para se referir ao nome próprio quanto para se identificar profissionalmente. Quando o sujeito se apresenta "*sou engenheiro agrônomo (. . .)*" (E 27), ele não fala apenas de uma profissão, mas de uma inscrição na estrutura social. Ou seja, na atualidade, socialização e identidade estão baseadas no trabalho.

A trajetória socioprofissional do egresso tem sido marcada por um amálgama entre a identidade profissional e a identidade pessoal, como se não fosse possível diferenciá-las ou até mesmo reverter esses dois elementos pelo fato de eles terem se tornado um terceiro. O sujeito se torna agora algo mais completo e complexo e toda alteração em qualquer dos elementos formadores desse amálgama traz consequências para o todo. Assim, eventual revés na trajetória pode revelar-se da maior importância, não raro sendo um dos principais motivos de muito sofrimento para o sujeito. É como se não fosse apenas o aspecto profissional que estivesse passando por uma crise, mas todo o ser. Com isso configurando ao desemprego na atualidade um aspecto terrorífico.

Quanto ao aspecto econômico, verifica-se um crescimento do número de profissionais que recebem de 1 a 3 salários mínimos em oposição à diminuição dos que ganham de 7 a 10, constatando-se tanto decréscimo quanto achatamento salarial. A precarização do trabalho veio em seguida à reestruturação produtiva dentro da ideologia neoliberal, aquela forma de ideologia que permeia o discurso econômico dominante – as “verdades” que penetraram em tantas cabeças e que a mídia também espalhou. É o discurso de que todos devem ser fortes, belos e jovens, não deixando espaço para os que não se enquadram nessa forma (Barreto, 2013).

O achatamento salarial é uma das expressões consequentes da aplicação das práticas neoliberais mais frequentemente encontradas. “Socialmente, a ofensiva do sistema financeiro acarretou reestruturações, desemprego, quebras de direitos sociais, reformas do contrato de trabalho, intensificação do trabalho e expansão da jornada, terceirizações e quarteirizações, flexibilização do contrato de trabalho caracterizando novas formas de precarização do emprego” (Barreto, 2013 p. 14).

Em razão da adequação do Estado às novas configurações da ideologia neoliberal, observa-se um saldo positivo no balanço dos rendimentos finais para o Estado, mas o emprego e o salário do egresso demonstram um movimento que lhe é inversamente proporcional. Esse saldo positivo deriva diretamente de um novo modelo adotado e não só o Estado do Paraná em si, mas também a região sul, ganha com essa reestruturação do trabalho industrial no Brasil. Contudo, isso não se reflete na condição do egresso, que ganha cada vez menos.

Juntamente com aumento significativo dos graus relativos à insatisfação em relação ao exercício da profissão e o aumento dos menores salários, observa-se acréscimo do desemprego e manutenção do projeto de vida de continuar na área de Agronomia e no emprego em que se encontra.

O tempo é algo escasso e sentido pelo egresso. É de tal forma importante a ponto disso fazer parte de seus projetos de vida, colocando como um ideal seu, como mostra essa fala:

“(. . .) gerenciar melhor o tempo entre atividades profissionais-acadêmicas e pessoais, conhecer mais pessoas, lugares, culturas e evoluir!!!!” (E 12).

Quanto aos locais de trabalho, observa-se a migração de profissionais para fora do estado onde fizeram a graduação, profissionais estes que, além de irem para outros estados do Brasil, estão saindo do país para trabalhar. Perante o cenário do desemprego, o Brasil perde trabalhador qualificado por apresentar falta de condições adequadas de emprego. O mercado brasileiro não tem capacidade de absorver esses profissionais e os mesmos são atraídos por outros países. Observa-se um maior número de profissionais na década de 2000 emigrando do Brasil, fenômeno conhecido como “fuga de cérebros”. Com isso, o país que investiu na formação do profissional, incrementando o capital humano, sofre a perda de seus profissionais.

As empresas são atraídas por incentivos fiscais e se deslocam movidas por esse fator. A década de 1990 empregou mais agrônomos no Paraná que a década seguinte, que experimenta um declínio da empregabilidade de profissionais da agronomia. "A política macroeconômica praticada desde 1990 leva à destruição de partes significativas da estrutura produtiva e do emprego sem estabelecer uma nova base de desenvolvimento, com forte apoio na geração de empregos" (Pochmann, 1998, p. 1).

Observa-se que de fato existe “fuga” de capital humano no estado do Paraná, estado onde fizeram a graduação, trazendo prejuízos econômicos. Para (Dias, 2009), trata-se de uma questão que envolve principalmente direcionar políticas governamentais para o número de empregos. Considera que, perante essa “fuga de cérebros”, as políticas públicas devam ficar atentas para as questões da transferência do profissional para outros locais.

Nos projetos de vida dos egressos, a dimensão do dinheiro surge em ambas as décadas sendo elencado como motivo de preocupação. O modo de produção capitalista direciona e constitui projetos de vida que buscam no processo de trabalho e na trajetória acadêmica o retorno financeiro de seus investimentos.

Segundo Berger e Luckmann (1998), "estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade" (p. 173). O egresso como um ser social vive as intempéries e benesses do momento social, econômico e político em que está inserido. Assim, na fala a seguir, a egressa desenha subjetivamente suas expectativas de projetos futuros e demonstra como se configurou seu sonho nas condições materiais de sua trajetória: "*Meu projeto era trabalhar de agrônoma, mas mesmo mudando para o Mato Grosso, não encontrei colocação efetiva na área. Hoje trabalho de secretária num escritório de assistência veterinária. (. . .)*" (E 67).

Diante das pressões do trabalho, emana uma difícil conciliação entre o trabalho, a vida profissional e a vida em família, o que contribui diretamente para o aparecimento de novas formas de dominação e alienação em um mundo do trabalho que, contraditoriamente, exige excelência, conhecimento, aptidões, participação e entrega total dos seus trabalhadores.

Constituir família aparece como um projeto, assim como aproveitar o convívio familiar e passar mais tempo com os entes queridos. Parece não ser mais natural a família, mas parte de um ideal almejado, sonhado, vislumbrado, pois não se tem mais espaço para os empecilhos que a família traz, como reunião escolar, consulta ao pediatra, amamentação, uma vez que estes são elementos causadores de "rugosidade" (Santos e Silveira, 2001) para o deslocamento do trabalhador de um país ao outro, por exemplo.

A disponibilidade e a flexibilidade são características solicitadas respectivamente para os sujeitos da 1ª d e da 2ª d em sua função de engenheiro agrônomo. Para Barreto (2013), o trabalhador disponível e o flexível é aquele cujo tempo deve ser colocado à disposição do empregador na hora em que a empresa queira e necessite. Despendendo, assim, o máximo de

seu tempo à empresa, enquanto o trabalhador não tem tempo para a família e os amigos. De forma que seus desejos e vontades se concentrem na produção.

Os resultados da pesquisa mostram diminuição de projetos coletivos. Barreto (2013) diz que o contexto atual de exigências crescentes e a pressão para produzir levam ao isolamento e, em consequência, ao aprisionamento cada vez maior do trabalhador ao trabalho, de tal forma que não haja espaço ou tempo para tecer laços de camaradagem, resistência e luta.

A configuração da diminuição dos projetos coletivos para a profissão demonstra os vínculos precários com os colegas de profissão e com o compromisso de crescimento da agronomia. Atualmente a produção tem sido organizada de forma a desorganizar a organização coletiva dos trabalhadores Não há espaço para solidariedade, apoio mútuo, companheirismo e bate papo. Cada um deve cuidar de si, sem descuidar da produção. Não há calor afetivo e o que surge é o controle do status ocupacional e humilhações entre os pares, favorecendo a indiferença, o egoísmo e a degradação das relações laborais (Barreto, 2013).

Para Heloani (2005), “Novas tecnologias são implementadas nas empresas, o que obriga seus colaboradores a uma adaptação desumana, em busca de um novo perfil, ultracompetitivo” (p. 101). A seguir, o egresso fala de seu projeto: “*Garantir que o profissional de agronomia seja um profissional independente, (. . .) e não dependa de empregos de cooperativas ou revendas que apenas querem vender*” (2^a d E 74), demonstrando um ideal de libertação das metas da empresa. Na frase seguinte, é possível observar que a meta da empresa gera conflito ético: “*O CREA deveria fiscalizar corretamente o exercício da profissão, assim todos teriam serviço digno, não havendo necessidade de ser apenas um vendedor (poderia dizer de forma a desmerecer o diploma)*” (2^a d E 74).

O projeto acadêmico de continuidade aos estudos como uma forma de se atualizar, aperfeiçoar, fazer especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado é plano comum aos

egressos dos dois períodos. "Nessa nova lógica (. . .) que legitima uma ampla reestruturação produtiva, onde os salários sofrem cada vez mais reduções e a educação emerge como 'salvadora' e principal ferramenta da atualização, o trabalho torna-se cada vez mais precário e seletivo" (Heloani, 2005, p. 102).

Os egressos das duas décadas percebem que sua função de agrônomo exigiu dele, no início da vida profissional, habilidade para se expressar, relacionar-se com pessoas e trabalhar em equipe. O trabalho em equipe é uma exigência do PPP do curso de Agronomia que coloca como perfil um egresso propenso para o trabalho em equipe. Para (Heloani, 2005), "por meio de discursos de cooperação e de trabalho em equipe, consultores organizacionais acabam por perpetuar elementos antagônicos: a necessidade da cooperação em equipe e a competição pela aquisição e manutenção de um posto de trabalho" (p.102).

A liquidez (Bauman, 2001), associada à individualização, tem transformado a luta de classe em luta pelos lugares, em guardar o posto de trabalho, situação reafirmada no discurso dos egressos de ambas as décadas pelo projeto profissional de "*Continuar atuando na área agrônômica*" (1ª d) e também "*Continuar a construir uma carreira internacional sólida na iniciativa privada...*" (2ª d) no mesmo espaço de trabalho, transformando toda a solidariedade que poderia existir, dissolvendo-a e liquidificando-a. Conseqüentemente, enfraquecendo a coesão do grupo, um dos fatores que poderia proteger a categoria dos profissionais contra a violência da exploração do trabalho. Resta competir um com o outro, aumentar a produção, não faltar ao trabalho. Esses são todos bons exemplos de situações que podem gerar insatisfações e sofrimento.

O Estado também deve cumprir papel ativo de importância na defesa dos trabalhadores frente às imposições do mercado. Reveste-se de especial importância o perigo do desemprego. Apesar de ser necessária a reserva de mão de obra para o capital, a situação vai deixando o trabalhador em uma situação muito frágil. O Estado precisa, então, lançar mão

de estratégias para proteger o trabalhador desse desgaste que o desemprego provoca no ser humano. A reserva de mão de obra vai além de uma fresta chamada “reserva de mercado”, pois, dia a dia, ela tem deixado o ser humano em um estado de maior pobreza, a ponto de assassiná-lo em seus projetos de construir sonhos, de se realizar na atividade profissional como trabalhador.

9 - Considerações finais

Esta pesquisa foi elaborada com o intuito de refletir sobre a trajetória socioprofissional e o projeto de vida do egresso graduado em Agronomia nas décadas de 1990 e 2000. Ao objetivar a comparação do perfil do engenheiro agrônomo egresso da UFPR da década de 1990 com aquele da década de 2000, a pesquisa, dirigida a 1446 pessoas, conseguiu uma resposta de 114 sujeitos, o que lhe confere uma representatividade de 92% da população pesquisada.

Esse perfil foi desenhado a partir das palavras do egresso, compreendido como ator e criador social, inserido em um contexto social que disponibiliza, na vida prática, a vivência da realidade profissional. Foi dada voz aos autores singulares por meio do instrumento de pesquisa, um questionário de cunho quantitativo e qualitativo, para se compreender uma determinada realidade vivida objetivamente e traduzida nas palavras dos mesmos.

A UFPR colaborou com o projeto de vida de ser Engenheiro Agrônomo, apesar de apenas 45% dos sujeitos sentirem-se com competência técnica na época da formação e sentirem falta da correlação entre teoria e prática. A insuficiência dessa articulação não coincide com aquilo que preconizam as DCNs (MEC, 2012) nem com a expectativa dos egressos.

Observa-se uma trajetória socioprofissional vivida na materialidade do contexto neoliberal, com desarticulação de organizações coletivas e fortalecimento do individualismo.

Trajetória essa marcada pela diminuição de egressos que trabalham na área de formação e pelo aumento do número de sujeitos que recebem salários menores do que o mínimo de direito da categoria. Tal situação acarreta uma homogeneidade de projetos de vida resumidos a conseguir e manter-se no emprego em que se encontram ou de galgar trabalho na área de Agronomia, com diminuição de projetos coletivos enquanto categoria profissional como um todo e aumento de projetos individuais.

O Estado precisa intervir na proteção do trabalho dotado de dignidade e que este corresponda às expectativas dos sujeitos. Assim como os sujeitos precisam descobrir saídas coletivas, evidenciar sua criatividade, se organizar em classes, tomar consciência do contexto em que estão inseridos e construir práticas de luta pela libertação da condição de precariedade de trabalho e em prol de melhores oportunidades de emprego.

É necessário pensar em um modo de relação mais coletiva, menos verticalizada e mais horizontalizada, o que também passa pela criação de um espaço de comunicação entre o graduado e a UFPR, sua instituição de formação. O diálogo entre a UFPR e o egresso é necessário para que o aluno saia da posição passiva de apenas absorver as propostas da formação universitária para uma postura crítica e edificadora.

Se, por um lado, a universidade se propõe, como função precípua, a preparar o jovem para a vida profissional, por outro, ela atingirá sua finalidade com maior eficiência na medida em que seu produto (entendido aqui como a formação técnica) for o mais adequado para responder às demandas da sociedade e do meio em que o futuro profissional vier a ser inserido. Para tanto, ela cumprirá melhor seu papel se estiver mais atenta às considerações tecidas pelo egresso, pois este é o elo entre a sociedade e o setor educativo. O egresso pode, assim, colaborar trazendo notícias das atualidades profissionais no seu campo de atuação.

O diplomado consegue se expressar de forma que se pode fazer um balanço sobre o trabalho que a instituição de ensino vem realizando, ou seja, a trajetória socioprofissional do

egresso pode apontar para a escola as suas falhas e acertos, permitindo que sejam feitas as afinações das cordas desse instrumento que é a instituição de ensino dentro de sua proposta de instrutora de um ofício.

Ao se pronunciar, o engenheiro agrônomo mostrou que existem pontos de conflito entre o que o mercado demanda, o que a sociedade exige, o que o aluno deseja e o que a escola forma. A educação não deve servir apenas ao mercado, mas também à sociedade e ao indivíduo e, por isso, faz-se necessário maior reflexão e questionamento durante as aulas, pois isso permite que o sujeito reflita e se expresse sobre as inúmeras situações que possam advir em suas futuras atividades profissionais.

A escola, enquanto instituição formadora, não pode antever as mudanças do mercado, mas pode capacitar seus alunos de forma que eles tenham possibilidade para lidar com situações adversas. Os produtos a serem cultivados, nos anos vindouros, por exemplo, não podem ser previstos, mas, se o graduado tiver condições para reflexão crítica sobre o contexto no qual está inserido, poderá buscar, pesquisar, aperfeiçoar-se e criar novas alternativas para o enfrentamento de condições impostas pelo contexto social. O universitário precisa ser preparado pela escola formadora para poder responder objetivamente ao novo que possa surgir no decorrer da vida profissional, pois a sociedade é dinâmica, viva e está em constante movimento.

Ao dar voz ao egresso, para que exponha suas reais necessidades, enquanto profissional que almeja realizar seus projetos, a universidade responde de forma mais rápida, adequada e eficiente a situações generalizadas. O discurso dos engenheiros agrônomos demonstra que eles precisam estar preparados para as inovações, pois o campo de atuação, a cada safra, está suscetível às intempéries não só da natureza, mas também das necessidades da comunidade. O egresso também precisa ter capacidade profissional de desenvolver saídas criativas para implantar alternativas eficazes diante da crise e dos problemas da atualidade. Se

a instituição formadora permitir questionar os seus processos de ensino e aprendizagem e os efeitos destes na subjetividade do aluno, poderá auxiliar o egresso a planejar sua carreira profissional e desempenhar uma trajetória socioprofissional mais adequada. O projeto de vida do egresso deve ser assumido como corresponsabilidade da escola que, aberta à autocrítica e atenta às reais demandas sociais, poderá se tornar uma instituição reflexiva e crítica, capaz de colaborar para a transformação social necessária ao país e de cumprir seu papel e missão de formar cidadãos plenos de direitos.

Referências

- Adas, M. (1998). Panorama geográfico do Brasil: condições, impasses e desafios socioespaciais. (3.ed.) São Paulo: Moderna.
- Antunes, R. (2005). Os sentidos do trabalho ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo editorial.
- Antunes, R.(2013). As dimensões da crise no mundo do trabalho. O olho da história. Revista de história contemporânea. N.4. Recuperado em 31 de outubro de 2013. Obtido em <http://www.olhodahistoria.ufba.br/04antune.html>
- Azevedo, J. (1999). Voos de borboleta. Escola trabalho e profissão. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. & Fonseca, A. M. (2007). Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bakhtin, M. (2003). Estética da criação verbal. (4.ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Baró, I. M. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*. 2(1), pp.7-27.
- Baró, I. M. (1998). El Latino Indolente. In: Baró, I. M.. *Psicología de la Libertación*. Madri: Ed. Trotta.
- Bardin, L. (1995). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, M. (2013). Assédio moral: trabalho, doenças e morte. Lima C. B. (org.). Seminário compreendendo o assedio moral no ambiente de trabalho. São Paulo: Fundacentro. Recuperado em 30 de outubro de 2013. Obtido em <http://www.assediomoral.ufsc.br/files/2013/03/Seminario-Combate-AMT-Fundacentro-2013.pdf>
- Batalha, M. O. (2000). Recursos humanos para o agronegócio brasileiro. Brasília: CNPq.
- Bauman, Z. (2001). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bendassolli, P. F. (2006). Os ethos do trabalho sobre a insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho / São Paulo. Tese Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1998). *A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Vozes.
- Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. (11.ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Boutinet, J. P.(1999). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artemed.
- Braun, M. B. S., Cardoso R. D., Dahmer, V. S. & Rinaldi, R. N. (2012). Consolidação e perspectivas da agroindústria paranaense em relação ao mercosul: uma análise de 1999 a 2009. *Revista paranaense de desenvolvimento*, Curitiba, n.122, 221-240, jan./jun. Recuperado em 10 de outubro de 2013. Obtido em <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/cadernoipardes/issue/archive>
- Bruschini, M. C. (2007). Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cad. Pesqui. São Paulo*, v. 37, n. 132.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Castel, R. (2005). *A Insegurança Social: o que é ser protegido?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. (6.ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Ciampa, A. C. (1998). *A Estória do Severino e a História da Severina um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Ed brasiliense.
- Confea (2013). Conselho Federal de Engenharia e Agronomia. O salário mínimo profissional. Recuperado em 20 de outubro de 2013. Obtido em http://www.confea.org.br/media/manual_salariominimo.pdf
- Costa, A. (2007). *Competências e habilidade: um estudo dos egressos do curso de Ciências Contábeis em IES catarinenses*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau - Ciências Contábeis. Recuperado em 10 de abril de 2013. Obtido em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007141006011007P2>

- Cozby, P. (2003). Métodos de pesquisa em ciência do comportamento. São Paulo:Atlas.
- Crocetti, Z. S. (2007). *Evolução sócio-espacial do Paraná: estudos de geografia econômica do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Recuperado em 13 de maio de 2012. Obtido em www.tede.ufsc.br/teses/PGCN0331-D.pdf.
- Cunha, M. V., Pereira M. C., Guimarães C. & Silva C. C. M. (2004). O bibliotecário formado pela Universidade Federal de Santa Catarina: perfil profissional. *Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte*, 9 n.2, p. 182-195.
- D'Angelo, H. O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. *Revista cubana de psicologia*, La Habana, v.16, n. 1, 31-38. Recuperado em 24 de maio de 2012. Obtido em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43221999000100004&lng=pt&nrm=iso.
- D'Angelo, H. O. (2000). Proyecto de vida como categoria básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana psicologia*. 17, n.3, 270- 275.
- Demo, P. (1998). Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2. Recuperado em 11 de junho de 2013. Obtido em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13912.pdf>.
- Dias, M. S. L. (2009). Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Recuperado em 11 de fevereiro de 2011. Obtido em <http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Maria%20Sara%20de%20Lima%20Dias.pdf>
- Dias, M. S. L. (2011). O projeto de vida: sentidos do trabalho futuro. Curitiba, PR:CRV.
- Dias, M. S. L. & Soares, D. H. P. (2009). Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários. São Paulo: Vetor.

- Doni, F. L. (1995). História da escola de Agronomia do Paraná: 1918-1993. Curitiba: Ed. da UFPR.
- Dowbor, L. (2002). O que acontece com o trabalho? São Paulo: Editora SENAC.
- Dowbor, L. (2013). Interiorização do desenvolvimento: IDH municipal 2013. Recuperado em 27 de outubro de 2013. Obtido em <http://dowbor.org/2013/10/ladislau-dowbor-interiorizacao-do-desenvolvimento-idh-municipal-2013-setembro-20132p.html/>
- DSM – IV – TR - (2002). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (4. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dubar, C. (1997). A socialização: construção de identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto.
- Dubar, C. (2004). As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar. Em: Revista Educação, Sociedade & Culturas nº 22 - Formação, identidades e práticas profissionais (número temático). Porto: Edições Afrontamento.
- Elias, H. G. R. (2004). *Análise situacional e verificação da empregabilidade dos egressos do curso de Administração da Faculdade de Administração de Fátima do Sul – FAFS*. Mestrado profissionalizante em Produção Agroindustrial. Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, UNIDERP, Brasil. Recuperado em 10 de abril de 2013. Obtido em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20043351003015002P0>
- Estevam, H. M. (2007). Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação strictu sensu em educação escolar: impacto na formação docente e de pesquisador. Araraquara: UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Tese de Doutorado strictu sensu – área de concentração: Educação.
- Estevam, H. M. & Guimarães, S. (2011). Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3.

- Recuperado 28 de janeiro de 2014. Obtido em
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a12.pdf>
- Furtado, C. (1989). *Formação econômica do Brasil*. (23. ed.). São Paulo : Editora Nacional.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Mouraes.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3. ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardene, A. C. (2012). *Perfil do bibliotecário da região norte: estudo dos egressos da universidade federal do Amazonas e universidade federal do Pará referente ao período de 2005 a 2010*. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Florianópolis, SC. Recuperado em 18 de março de 2013. Obtido em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96144>
- Germán, V. G. (2004) *¿Es posible una didáctica constructivista en el ámbito universitario?* Bogotá. Recuperado em 18 de novembro de 2013. Obtido em <http://profesorvargasguillen.com>
- Gois, C. W. L. (1993). *Noções de psicologia comunitária*. Fortaleza, Ceará: Fortaleza edições UFC.
- Guareschi, P. A. (2002). *Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e exclusão*. In Sawaia, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (4.ed.). Petrópolis, RJ : Vozes.
- Heloani, R. (2005). *Assédio moral: a dignidade violada*. Aletheia, n.22, jul./dez.
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. (26. ed.). Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Hora, H. R., Monteiro, G.T. & Arica, J. (2010). *Confiabilidade em questionários para qualidade: Um estudo com o coeficiente Alfa de Cronbach*. *Produto & Produção*, vol.

11, n. 2, p. 85 – 103.

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: objetiva.

IPARDES (2011). Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

Recuperado em 20 de outubro de 2013. Obtido

em http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1

IPEA (2013). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Recuperado em 06 de dezembro de

2013. Obtido em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=18525&catid=96&Itemid=2

Lane, S. T. M. (1989). *A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a*

Psicologia. In Lane, S. T. M. & Codo, W. (orgs.). *Psicologia Social o homem*

em movimento. (8. ed.). São Paulo: Brasiliense.

Lane, S. T. M. (2006). *O que é psicologia social*. (22. ed.). São Paulo: Brasiliense.

Legendre, L. & Legendre, P. (1983). *Numerical ecology*. Amsterdam: Elsevier.

Lourenço, G. M. (2013). Paraná fecha ano com aumento do PIB, do emprego e produção

industrial. Recuperado em 19 de dezembro de 2013. Obtido

em http://www.ipardes.pr.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_noticia=578

Machado, G. R. (2010). *Perfil do egresso da universidade federal do rio grande do sul*.

Doutorado Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado

em 14 de abril de 2013. Obtido em

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101542001013001P5>

Malheiros, I. J. A. (2006). *Os temas sociais contemporâneos e sua representação junto aos*

formandos e egressos do curso de Ciências Biológicas da UFPR. Dissertação de

mestrado não publicada Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.

Manual de publicação APA/ American Psychological Association (2006). (6. ed.) Porto

Alegre: Penso.

Marafon, G. J. (2013). Industrialização da agricultura e formação do Complexo

Agroindustrial no Brasil. Recuperado em 11 de abril de 2013. Obtido em

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0006.html>

Marx, K. (1999). O capital. Livro I. (17. ed.). Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira.

Mead, G. H.(1953). Espiritu, persona y sociedad desde el punto del vista del conductismo

social. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MEC (2012). Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais curso de graduação. Recuperado em 07 de junho de 2012. Obtido em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991

MEC (2012). Ministério da Educação e Cultura. MERCOSUL/CMC/DEC.Nº17/08.

Recuperado em 07 de junho, 2012. Obtido em

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/dec_017_conae.pdf

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitária. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. (2004). Buenos Aires. Argentina.

OIT (2013). Organização Internacional do Trabalho. Recuperado em 16 de dezembro de

2013. Obtido em <http://www.oitbrasil.org.br/content/trabalho-decente-promotor-do-desenvolvimento>

OIT (2014). Organização Internacional do Trabalho. Recuperado em 06 de janeiro de

2014. Obtido em (http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/safework/doc/somavia_safeday_10_149.pdf).

Oliveira, A. C. F.(2009). *O tecnólogo em processamento de dados no mundo do trabalho: caminhos e descaminhos dos egressos de uma instituição privada de ensino superior de*

- Goiânia*. Mestrado em educação da pontifícia universidade católica de Goiás.
Recuperado em 10 de abril de 2013. Obtido em
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do>
- Pena, S. S.(2011). O Discurso dos Egressos do Curso de Design Gráfico do IFPE.
Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Recuperado em 14 de abril
de 2013. Obtido em
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20119626001012011P5>
- Pinto, J. M. R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educ. Soc.* 25, n.88,
PP.727- 756. Recuperado em 25/03/12. Obtido em <http://www.cedes.unucamp.br>
ISSN 0101- 7330.
- Pires, R. C. M. (2009). Formação inicial do professor pesquisador através do programa
PIBIC/CNPQ: o que nos diz a prática profissional de egressos? *Avaliação*
(Campinas)14, n.2, pp. 487-514. Recuperado em 25 de abril de 2012. Obtido em
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200012>.
- Pochmann, M. (1998). Desestruturação do mercado de trabalho. *Revista Teoria e Debate*, ano
11, nº 37, fev/mar/abr. Recuperado em 04 de dezembro de 2013. Obtido em
<http://www.teoriaedebate.org.br/materias/economia/desestruturacao-do-mercado-de-trabalho>
- Planalto (2013). LEI No 4.950-A, DE 22 DE ABRIL DE 1966. Recuperado em 14 de
dezembro de 2013. Obtido em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4950a.htm.
- Planalto (2014). LEI Nº 5.465, DE 3 DE JULHO DE 1968. Recuperado em 29 de
janeiro de 2014. Obtido em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm
- Prado, J. C. (1984). *História Econômica do Brasil*. (30. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- PROGRAD (2010). Portaria nº 87/2010 - regulamentação do estágio obrigatório.

- Quadros, H. M. (2012). Mestrados na área de educação física no estado do Rio Grande do Sul: um estudo sobre o perfil dos egressos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS.
- Recuperado em 30 de maio de 2013. Obtido em <http://esef.ufpel.edu.br/ppgef/dissertacoes/2012/Helder%20Madruga.pdf>
- Rizek, C, S. (1989). Prefácio. In: Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, M. & Silveira, M. L.(2001). *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. (3. ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Santos, S. S. C. (2006). Perfil de egresso de curso de enfermagem nas diretrizes curriculares nacionais: uma aproximação. *Rev. bras. enferm.* [online]. 59, n.2, pp. 217-221. Recuperado em 25 de abril de 2012. Obtido em <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672006000200018>. 1605 ISSN 0034-7167.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34 jan/abr. Universidade Federal de Campinas.
- Sawaia, B. (2002). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (4.ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, A. C. E. (2007). *Egressos da Pedagogia / Convênio 035/94 - FUFMT: onde estão e o que pensam sobre sua formação*. Dissertação de mestrado do programa em educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Recuperado em 10 de abril de 2013. Obtido em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>
- Silva, C. C. M. (2004). O bibliotecário formado pela Universidade Federal de Santa Catarina: perfil profissional. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação do departamento de ciência da informação, UFSC. Recuperado em 8 de abril de 2012.

Obtido em <http://pgcin.paginas.ufsc.br/files/2010/10/PEREIRA-Eliane.pdf>

Silva, E. M. (2008). *Perfis de formação em engenharia elétrica: percepções dos empregadores, egressos, docentes e discentes da PUC-Rio e UERJ*. Recuperado em 14 de abril de 2013. Obtido em

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008131005012011P5>

Sousa, G. M. B.(2002). Perfil do egresso da Famerp. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto - Ciências da Saúde. Recuperado em 14 de abril de 2013. Obtido em

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200214233031010001P5>

Schneider, S. & Conterato, M. A. (2000). Transformações agrárias, tipos de pluriatividade e desenvolvimento rural: considerações a partir do Brasil. In: Guillermo Neiman; Clara Craviotti. (Org.). *Entre el Campo y la Ciudad - Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*. Buenos Aires: Ciccus. <http://www.win2pdf.com>

Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vasconcelos, J. R. & Castro, D. (1999). *Paraná: economia, finanças públicas e investimentos nos anos 90*. Brasília: IPEA. (texto para discussão nº 624). Recuperado em 11 de outubro de 2013. Obtido em

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0624.pdf

Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Zandoná, N. L. F. (2005). *O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.

Anexos

Anexo I – Escolas de Agronomia no Paraná.

CIDADE	NOME DA INSTITUIÇÃO
BANDEIRANTES	UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
CAMPO MOURÃO	CEI – Faculdade Integrada de Campo Mourão
CASCAVEL	FAG – Faculdade Assis Gurgacz
	Faculdade Dinâmica
CURITIBA	UFPR – Universidade Federal do Paraná
DOIS VIZINHOS	FED – Faculdade Estadual de Dois Vizinhos
	UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
FOZ DO IGUAÇU	EDC – Faculdade Dinâmica de Cataratas
GUARAPUAVA	UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste
LARANJEIRAS DO SUL	UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
LONDRINA	UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia
	UEL – Universidade Estadual de Londrina
	UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
MARECHALCÂNDIDO RONDON	UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
MARINGÁ	CESUMAR Centro Universitário de Maringá
	Faculdade Ingá
	UEM – Universidade Estadual de Maringá
PALOTINA	UFPR – Universidade Federal do Paraná
PATO BRANCO	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
PONTA GROSSA	CESCAGE – Faculdade Integrada dos Campos Gerais
	UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TOLEDO	PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
	UNIGUAÇU - Faculdades Integradas do Vale Iguaçu
UMUARAMA	UEM - PUC – Pontifícia Universidade Católica
UNIÃO DA VITÓRIA	UNIGUAÇU - Faculdades Integradas do Vale Iguaçu

Anexo II - Carta de autorização para realização da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
Conselho Regional de Engenharia
e Agronomia do Paraná

Declaração da Presidência do CREA-PR

A fim de complementar trabalho de mestrado de Teresa Daros Szöllösi sobre os engenheiros agrônomos egressos da UFPR nas décadas de 90 e 2000, apresentamos a declaração assinada pelo Engenheiro Civil Joel Krüger, presidente do CREA-PR, Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná.

Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de sua coresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Curitiba, 02 de maio de 2013.

Joel Krüger
 Eng. Civ. Joel Krüger
 Presidente
 PR-15.385/D



Rua Dr. Zamenhof, 35 - Alto da Glória - CEP 80.030-320 - Curitiba - Paraná
 Fone: (41) 3350-6700 - 0800 41 0067 - www.crea-pr.org.br

Anexo III - Questionário: O Perfil do Agrônomo Egresso de uma Instituição e seus Projetos de Vida.**01. Aceito participar desta pesquisa? ***

() sim

() não

02. Idade? ***03. Sexo ***

() feminino

() masculino

Outro:

04. Ano de ingresso no curso de Agronomia: ***05. Ano de colação de grau? *****06. Grau de escolarização ***

() graduação

() especialização

() mestrado

() doutorado

() pós-doutorado

07. Você se mudou para Curitiba para fazer a graduação? *

() sim

() não

08. Quanto tempo você levou para conseguir o seu primeiro emprego na área de Agronomia? *

() menos de 6 meses

() entre 6 meses e 11 meses

() entre 1 e 3 anos

Outro:

09. Facilidade para ingressar no mercado de trabalho na época logo após a conclusão do curso:

*

() muito difícil

() difícil

() regular

() fácil

() muito fácil

10. Atualmente você trabalha na área de Agronomia? *

() sim

() não

11. Qual é o tipo da Instituição onde você trabalha? Esta questão aceita mais de uma resposta. *

() 1- Governo Federal (empresas e organizações federais)

() 2 - Governo Estadual (empresas e organizações estaduais)

() 3 - Governo Municipal (empresas e organizações municipais)

() 4 - Setor privado como empregado

() 5 – Setor privado como autônomo

() 6 – Setor privado como empresário

() 7 - Terceiro setor (organização sem fins lucrativos, filantrópicas, ONGs, etc)

() 8 - Pesquisador/bolsista

() 9 - Não exerço atividade em Agronomia

12. Qual área de Agronomia você trabalha? *

13. Qual região do Brasil você trabalha atualmente? *

- não trabalho
- interior do Paraná
- capital do Paraná
- outro estado
- outro país

14. Qual sua faixa salarial atual (independente se atua na área de Agronomia ou não)? *

- menos de um salário mínimo
- 1 a 3 salários mínimos
- 4 a 6 salários mínimos
- 7 a 10 salários mínimos
- mais de 10 salários mínimos

15. Você está satisfeito com o trabalho atual? *

- sim
- não

16. Qual é o seu grau de satisfação com o exercício da profissão de uma maneira geral? *

- insatisfeito
- pouco satisfeito
- satisfeito
- muito satisfeito
- plenamente satisfeito

17. Você acredita que a formação profissional lhe auxiliou a ingressar no mercado de trabalho atual? *

- sim
- não

18. Justifique a resposta da questão anterior: *

19. Quando se formou você se sentia com competência técnica para atuar na área? *

- sim
- não

20. Justifique a resposta da questão anterior! *

21. Quando se formou você se sentia com competência humana para atuar na área? *

- sim
- não

22. Justifique a resposta da questão anterior! *

23. Cite 3 disciplinas do seu curso de graduação que foram MAIS importantes para a sua prática profissional: *

24. Cite disciplinas do seu curso de graduação que foram MENOS importantes para a sua vida profissional? *

25. Que habilidades mais se exigia em sua função de agrônomo, na época da formação? *

26. Quais são seus projetos de vida? *

27. Neste espaço você pode escrever sua contribuição:

Anexo IV – Solicitação de permissão para realização de pesquisa

Ao
Diretor do Setor Ciências Agrárias
Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Eduardo Teixeira da Silva
Assunto: solicitação de permissão para realização de pesquisa

Curitiba, 03 de agosto 2012.

Prezado Senhor,

Vimos por meio desta, solicitar permissão para realizar a pesquisa intitulada “O perfil do agrônomo egresso da UFPR e seus projetos de vida” a qual tem por objetivo comparar o perfil do agrônomo egresso da UFPR nas décadas de 90 e 2000. A responsável pela pesquisa é a aluna, do Mestrado em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, Teresa Daros Szöllösi (41-9908-4348) sob orientação da Dra Maria Sara de Lima Dias.

Para a realização da pesquisa será necessário enviar um email - com questionário anexo - aos engenheiros agrônomos egressos da UFPR nas décadas de 90 e 2000.

Após a conclusão da pesquisa nos comprometemos a informar para a Instituição os resultados obtidos e garantimos o total sigilo no que se refere a manter em anonimato os nomes e identidades dos participantes.

Agradecemos sua valiosa colaboração, sem a qual não seria possível a realização da pesquisa.

"Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de sua coresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar".

Ciente e de acordo.



03/08/12

Eduardo Teixeira da Silva
Diretor do Setor de Ciências Agrárias
Matrícula 120944

RG 3.151.303 557/mg

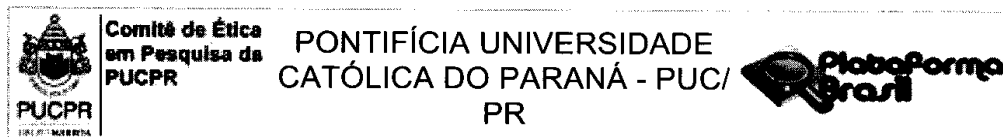
Anexo V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este questionário tem por objetivo comparar o perfil do engenheiro agrônomo egresso de uma instituição de ensino nas décadas de 90 e 2000 e levantar dados sobre o projeto de vida dos referidos profissionais. Tendo como pesquisadora responsável: Teresa Daros Szollosi, mestranda em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná. As suas informações serão usadas unicamente para fins de pesquisa e os dados serão tratados com o sigilo recomendado pelo código de ética em pesquisa. Você poderá recusar-se a responder qualquer uma das perguntas que lhe cause algum tipo de constrangimento. Não existem respostas certas ou erradas. Responda às questões com tranquilidade.

Obrigada pela sua participação.

T C L E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde. Eu estou sendo convidado a participar de um estudo denominado O PERFIL DO AGRÔNOMO EGRESSO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E SEUS PROJETOS DE VIDA, cujos objetivos e justificativas são: descrever o projeto de vida e o perfil do agrônomo egresso de uma instituição de ensino. A minha participação no referido estudo será no sentido de responder um questionário eletrônico com 18 questões referente à minha vida profissional pregressa e meus planos futuros. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: aumento de conhecimento sobre o perfil do agrônomo da década de 90 e 2000 para uma possível reflexão sobre o perfil do engenheiro agrônomo. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Teresa Daros Szollosi (41-9908-4348 tdaros@yahoo.com.br) e Dra. Maria Sara de Lima Dias (41-9103-1014) ambas da Universidade Tuiuti do Paraná e com elas poderei manter contato. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um email para nep@pucpr.br, o projeto está protocolado sob nº CAAE: 506671312.7.0000.0100 e a autorização para realização da pesquisa pode ser identificada pelo Nº DO PARECER 220.021 Curitiba, abril de 2013. Nome do sujeito da pesquisa Mestranda: Teresa Daros Szollosi. Profa.: Dra. Maria Sara de Lima Dias.

Anexo VI – Parecer do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PERFIL DO AGRÔNOMO EGRESSO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E SEUS PROJETOS DE VIDA

Pesquisador: TERESA DAROS SZOLLOSI

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 06671312.7.0000.0100

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 220.021

Data da Relatoria: 27/02/2013

Apresentação do Projeto:

Protocolo apresentado em quinta versão

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Comparar o perfil do agrônomo egresso da UFPR da década de 90 e com a de 2000.

Objetivo Secundário:

Descrever o agrônomo egresso da UFPR na década de 1990. Descrever o agrônomo egresso da UFPR na década de 2000. Observar as semelhanças e diferenças entre ambos em seus PROJETOS DE VIDA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

de acordo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

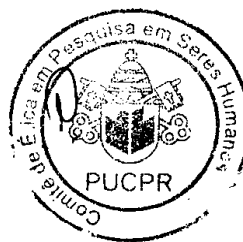
As solicitações das pendências anteriores foram atendidas;

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

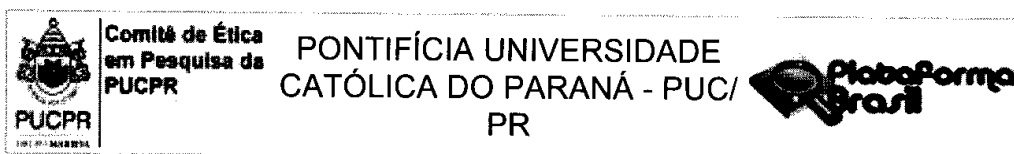
De acordo

Recomendações:

não se aplica



Endereço: Rua Imaculada Conceição - 1155 - 3º andar
Bairro: Prédio Ad. Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-1387 **E-mail:** nep@pucpr.br



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

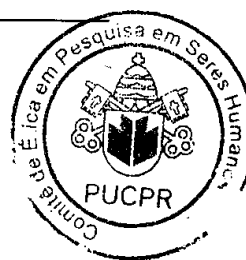
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

CURITIBA, 15 de Março de 2013

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
 (Coordenador)



Endereço: Rua Imaculada Conceição - 1155 - 3º andar
 Bairro: Prédio Ad. Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2292 Fax: (41)3271-1387 E-mail: nep@pucpr.br

Anexo VII

Relação da frequência das disciplinas mais importantes para a prática profissional.

Ao avaliar as disciplinas do curso de Agronomia consideradas mais importantes para a prática profissional, foi verificado que os respondentes formados no período entre 1991 e 2000 consideraram que os temas relativos a Solos (10%), Economia Rural (9%), Química (4%), Administração (4%) e Fitopatologia (4%) são os mais importantes a serem adquiridos ao longo da graduação. Temas semelhantes também foram mencionados entre os respondentes que se formaram no período de 2001 a 2010, sendo que os principais temas foram Pedologia (9%), Fitopatologia (7%), Química (6%), Solos (5%) e Agricultura (5%).

Tabela 1 – Frequências absolutas e relativas das disciplinas indispensáveis à formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Categoria	1991 a 2000		2001 a 2010	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Solos	14	10%	9	5%
Economia Rural	12	9%	6	3%
Químicas	6	4%	11	6%
Administração	6	4%	1	1%
Fitopatologia	5	4%	13	7%
Agriculturas	4	3%	9	5%
Defesa sanitária	4	3%	7	4%
Ecologia	4	3%	3	2%
Fitologia	4	3%	0	0%
Fitotecnia	4	3%	2	1%
Conservação de Solos	3	2%	7	4%
Extensão Rural	3	2%	8	4%
Fertilidade de solos	3	2%	5	3%
Fisiologias	3	2%	9	5%
Fitossanidade	3	2%	0	0%
Forragicultura	3	2%	1	1%
Fruticultura	3	2%	1	1%
Sociologia Rural	3	2%	2	1%
Arm. de Produtos Agrícolas	2	1%	1	1%
Bovinocultura	2	1%	1	1%
Climatologia	2	1%	0	0%
Comercialização agrícola	2	1%	1	1%
Controle de Plantas Daninhas	2	1%	8	4%
Entomologia	2	1%	5	3%
Geometrias	2	1%	1	1%
Pedologia	2	1%	17	9%

Tabela 1 (continuação) – Frequências absolutas e relativas das disciplinas indispensáveis a formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Categoria	1991 a 2000		2001 a 2010	
Recursos Naturais Renováveis	2	1%	5	3%
Anatomia	1	1%	0	0%
Bioquímica	1	1%	1	1%
Cálculo	1	1%	0	0%
Construções Rurais	1	1%	2	1%
Defensivos agrícolas	1	1%	0	0%
Eng. de Segurança do trabalho	1	1%	0	0%
Estatística	1	1%	1	1%
Experimentação Agrícola	1	1%	2	1%
Genética	1	1%	3	2%
Gestão rural	1	1%	0	0%
Legislação	1	1%	3	2%
Paisagismo	1	1%	1	1%
Parasitologia	1	1%	0	0%
Pastagens	1	1%	0	0%
Política Agrícola	1	1%	2	1%
Projetos agrícolas	1	1%	0	0%
Sementes	1	1%	0	0%
Tecn. Aplicação de Agrotóxicos	1	1%	0	0%
Topografia	1	1%	2	1%
Botânica	0	0%	2	1%
Conservação e meio ambiente	0	0%	1	1%
Controle integrado de pragas	0	0%	1	1%
Culturas	0	0%	2	1%
Geoprocessamento	0	0%	1	1%
Introdução a Agronomia	0	0%	2	1%
Irrigação	0	0%	2	1%
Manejo do solo	0	0%	1	1%
Manejo Int. de Microbacias	0	0%	1	1%
Mecanização Agrícola	0	0%	1	1%
Melhoramento genético	0	0%	1	1%
Mineralogia	0	0%	1	1%
Nutrição do solo	0	0%	1	1%
Planejamento rural	0	0%	1	1%
Produção vegetal	0	0%	1	1%
Recursos hídricos	0	0%	1	1%
Silvicultura	0	0%	2	1%
Sistemática vegetal	0	0%	1	1%
Tecn. de produtos agrícolas	1	1%	3	2%
Zootecnia	0	0%	1	1%

Anexo VIII

Análise de concentração das disciplinas indispensáveis nos departamentos dos setores.

Ao serem comparados os cinco (5) departamentos que concentram o maior número de disciplinas (DFF, DSEA, DERE, Solos e DBOT) consideradas indispensáveis pelos respondentes, verificou-se que houve diferenças estatísticas significativas entre os dois períodos de análise ($\chi^2=20,90$; $p=0,000$). Observou-se que houve um acréscimo significativo de disciplinas importantes no DSEA, no período de 2001 a 2010, assim como houve um decréscimo significativo das disciplinas nos departamentos DERE e Solos ($p<0,05$) (tab. 2).

Tabela 2 – Frequências absolutas e relativas dos departamentos que concentram as disciplinas indispensáveis à formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

	1991 a 2000	%	2001 a 2010	%
DFF	41	30%	58	30%
DSEA	28	21%	70	36%
DERE	27	20%	22	11%
Solos	14	10%	9	5%
DBOT	4	3%	13	7%
DECISO	3	2%	2	1%
DMAT	3	2%	1	1%
DZ	3	2%	2	1%
Fitotecnia	3	2%	0	0%
DZOO	2	1%	5	3%
DANAT	1	1%	0	0%
DBIOQ	1	1%	1	1%
DEST	1	1%	1	1%
DETF	1	1%	0	0%
DGEN	1	1%	3	2%
DGEOM	1	1%	2	1%
DPAT	1	1%	0	0%
DECIF	0	0%	2	1%
DGEOL	0	0%	1	1%

DFF - Departamento de Fitotecnia e Fitossanitarismo; DSEA - Departamento de Solos e Engenharia Agrícola; DERE - Departamento de Economia Rural e Extensão; DBOT - Departamento de Botânica; DECISO - Departamento de Ciências Sociais; DMAT - Departamento de Matemática; DZ - Departamento de Zootecnia; DZOO - Departamento de Zoologia; DANAT - Departamento de Anatomia; DBIOQ - Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular; DEST - Departamento de Estatística; DETF - Dep. de Engenharia e Tecnologia Florestal; DGEN - Departamento de Genética; DGEOM - Departamento de Geomática; DPAT - Departamento de Patologia Básica; DECIF - Departamento de Ciências Florestais; DGEOL - Departamento de Geologia.

Anexo IX

Relação de disciplinas menos importantes para a prática profissional em Agronomia.

Dentre as disciplinas elencadas como tendo menor importância para a prática profissional, foi verificado que os respondentes, formados no período entre 1991 e 2000, consideraram que os temas relativos a Cálculo (14%), Química (10%), Geometria (7%), Anatomia de Animais Domésticos (6%), Construção Rural, Desenho, Física e Sociologia (5%) são de menor influência para a atividade laboral exercida pelos egressos. Disciplinas semelhantes também foram mencionadas entre os egressos que se formaram no período de 2001 a 2010, sendo as principais: Cálculo (13%), Anatomia de Animais Domésticos (8%), Física (8%), Sociologia (6%), Política Agrícola (6%) e Geometria (5%) (tab. 3).

Tabela 3 – Frequências absolutas e relativas das disciplinas dispensáveis à formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Categoria	1991 a 2000		2001 a 2010	
	absoluta	relativa	absoluta	relativa
Cálculo	14	14%	19	13%
Químicas	10	10%	6	4%
Geometria	7	7%	7	5%
Anatomia dos animais domésticos	6	6%	12	8%
Construção rural	5	5%	1	1%
Desenho	5	5%	5	4%
Física	5	5%	12	8%
Sociologia	5	5%	9	6%
Eletrificação rural	4	4%	3	2%
Genética	4	4%	2	1%
Zootecnia	4	4%	6	4%
Informática	3	3%	2	1%
Extensão rural	2	2%	2	1%
Fisiologia animal	2	2%	5	4%
Mecanização agrícola	2	2%	1	1%
Microbiologia	2	2%	0	0%

Tabela 3 (continuação) – Frequências absolutas e relativas das disciplinas dispensáveis à formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

Categoria	1991 a 2000		2001 a 2010	
Apicultura	1	1%	0	0%
Avicultura	1	1%	0	0%
Bioquímica dos solos	1	1%	0	0%
Bovinocultura	1	1%	0	0%
EPB	1	1%	0	0%
Fisiologia vegetal	1	1%	0	0%
Forragicultura	1	1%	2	1%
Geologia descritiva	1	1%	0	0%
História	1	1%	0	0%
Manejo integrado de pragas	1	1%	0	0%
Melhoramento genético	2	2%	1	1%
Nutrição e alimentação animal	1	1%	2	1%
Política agrícola	1	1%	8	6%
Suinocultura	1	1%	1	1%
Agricultura geral	0	0%	2	1%
Bioquímica	0	0%	2	1%
Controle de plantas daninhas	0	0%	1	1%
Defesa sanitária vegetal	0	0%	1	1%
Ecologia agrícola	0	0%	1	1%
Economia	0	0%	2	1%
Estatística	0	0%	2	1%
Fitotecnia	0	0%	1	1%
Fotointerpretação aérea	0	0%	1	1%
Legislação	0	0%	1	1%
Matemática	0	0%	1	1%
Paisagismo	0	0%	1	1%
Projetos agrícolas	0	0%	1	1%
Segurança do trabalho	0	0%	1	1%
Sistemática vegetal	0	0%	2	1%
Topografia	0	0%	1	1%
Zoologia	0	0%	2	1%

Anexo X

Análise de concentração das disciplinas dispensáveis nos departamentos dos setores.

Foi também realizada a análise de concentração das disciplinas nos departamentos dos setores da universidade em questão. Dessa forma, ao comparar os cinco (5) departamentos que concentram o maior número de disciplinas consideradas como dispensáveis pelos respondentes (DSEA, DMAT, DERE, DANAT e DFIS), verificou-se que houve diferenças estatísticas significativas entre os dois períodos de análise ($\chi^2=23,30$; $p=0,000$). Observou-se que houve um decréscimo significativo de disciplinas menos importantes no DSEA, no período de 2001 a 2010, assim como houve um acréscimo significativo das disciplinas menos importantes no departamento do DERE ($p<0,05$) (tab. 4).

Tabela 4 – Frequências absolutas e relativas dos departamentos que concentram as disciplinas dispensáveis à formação do engenheiro agrônomo pela concepção de formados nos períodos de 1991 a 2000 e 2001 a 2010.

	1991 a 2000	%	2001 a 2010	%
DSEA	24	26%	15	12%
DMAT	21	23%	27	21%
DZ	9	10%	9	7%
DANAT	6	6%	12	9%
DECISO	5	5%	9	7%
DFIS	5	5%	12	9%
DEGRAF	5	5%	5	4%
DFE	4	4%	10	8%
DGEN	4	4%	2	2%
DERE	3	3%	12	9%
DINF	3	3%	2	2%
DFISIO	2	2%	5	4%
DBOT	1	1%	2	2%
DGEOL	1	1%	0	0%
DZOO	0	0%	2	2%
DBIOQ	0	0%	2	2%
DEST	0	0%	2	2%
DETF	0	0%	1	1%
DGEOM	0	0%	1	1%

DSEA - Dep. de Solos e Engenharia Agrícola; DMAT - Dep. de Matemática; DZ - Dep. de Zootecnia; DANAT - Dep. de Anatomia; DECISO - Dep. de Ciências Sociais; DFIS - Dep. de Física; DEGRAF - Dep. de Expressão Gráfica; DFE - Dep. de Fitotecnia e Fitossanitarismo; DGEN - Dep. de Genética; DERE - Dep. de Economia Rural e Extensão; DINF - Dep. de Informática; DFISIO - Dep. de Fisiologia; DBOT - Dep. de Botânica; DGEOL - Dep. de Geologia; DZOO - Dep. de Zoologia; DBIOQ - Dep. de Bioquímica e Biologia Molecular; DEST - Dep. de Estatística; DETF - Dep. de Engenharia e Tecnologia Florestal; DGEOM - Dep. de Geomática.