**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**
**COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**
**MESTRADO ACADÊMICO**

**Ana Paula de Almeida**

# OS MOVIMENTOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO: A (DES)ALIENAÇÃO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES

Santa Maria, RS
2019

**Ana Paula de Almeida**

# OS MOVIMENTOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO: A (DES)ALIENAÇÃO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.**

Orientadora: Profª. Drª. Mariglei Severo Maraschin

Santa Maria, RS
2019

Almeida, Ana Paula de
Os Movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes sobre os Sentidos do Trabalho: A (des) Alienação dos Trabalhadores-Estudantes / Ana Paula de Almeida.- 2019.
136 p.; 30 cm

Orientador: Mariglei Severo Maraschin
Coorientador: Osmar Lottermann
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2019

1. Educação Profissional 2. Cursos Subsequentes 3. Trabalhadores-Estudantes 4. Sentidos do Trabalho I. Maraschin, Mariglei Severo II. Lottermann, Osmar III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

**Ana Paula de Almeida**

# OS MOVIMENTOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO: A (DES)ALIENAÇÃO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.**

**Aprovado em** 16 **de** agosto **de** 2019**:**

**Mariglei Severo Maraschin, Dra (UFSM)**
(Presidente/Orientadora)

**Osmar Lottermann, Dr. (IFRS-Campus Farroupilha)**
(Co-Orientador)

**Célia Tanajura Machado, Dra. (UNEB)**

**Rodrigo Cardozo Fuentes, Dr. (UFSM)**

**Claudio Rodrigues do Nascimento, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS
2019

## DEDICATÓRIA

*A todos os trabalhadores-estudantes*
*dos cursos técnicos subsequentes*
*cujas lutas cotidianas*
*deram todos os motivos para a realização desta pesquisa.*

**AGRADECIMENTOS**

*A realização deste estudo representa a síntese das experiências profissionais e pessoais. Fruto da minha produção singular, à medida que foi pulverizada, recebeu o apoio de outros sujeitos. Esse caminho foi fortalecido pela presença de pessoas que, de alguma forma, estiveram próximas/distantes e não posso deixar de exteriorizar meu carinho, respeito e incentivo, para que chegasse ao fim desse ciclo. E como diria Dom Pedro Casaldáliga: "E no final do caminho me dirão: E tu, viveste? Amaste? E eu, sem dizer nada, abrirei meu coração cheio de nomes."*

*Primeiramente, agradeço ao Paulo, meu grande interlocutor, minha fortaleza. Foste presença incansável, acompanhaste, ao meu lado, todos os caminhos até chegar aqui, abrindo mão dos teus sonhos em estudar para viver os meus. Nego, meu coração é infinitamente grato pelas experiências vividas e sentidas ao longo desses 20 anos!*

*Aos meus pais, pessoas que elegi indiretamente para minha evolução espiritual, meus maiores exemplos de honestidade, afeto e perseverança na vida. Esta dissertação é uma síntese das suas trajetórias de luta, na busca por uma vida melhor.*

*Aos meus filhos amados, Anthony e Manuela, maior dos meus projetos de vida, a quem desejo que se eduquem para além dos livros. A dureza com a qual os guio na vida é a mesma dureza com a qual os amo.*

*Aos queridos professores, Dra. Célia Tanajura, Dr. Rodrigo Fuentes e ao Dr. Cláudio, pelo aceite em participar desta banca e oferecer, com muita dedicação, elementos para reflexão e contribuição em nossos estudos.*

*Ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (PPGEPT), por devolver-me, após 13 anos longe dos bancos escolares, a oportunidade de resgatar minha condição de estudante. Minha gratidão à coordenadora Leila e à secretária Gládis.*

*Aos colegas do grupo de pesquisa Transformação, grupo que se constrói no diverso, na contradição; sou grata pela oportunidade do diálogo, da criticidade, pela amizade e afeto. Caminhar com vocês foi muito lindo. Em especial, à colega Olga, pelos desafios e apoios compartilhados; ao colega Marcos, por partilhamos junto todo o processo, companheiro de viagem, de grupo, de escrita, dividimos muitas angústias e risadas. Obrigado pela nossa amizade, meu bruxo!*

*À professora Dra. Mariglei Severo Maraschin, por aceitar orientar-me nessa empreitada. És um exemplo de educadora comprometida com a classe trabalhadora, atenta*

*aos fazeres pedagógicos, uma militante da Educação. Seus conhecimentos foram decisivos para que este estudo tivesse bons resultados.*

*Ao Co-orientador, professor Dr. Osmar Lottermann, obrigado pela vida nos oportunizando novos (re)encontros; chegar nesta etapa com o teu apoio foi fundamental. A Educação efetivamente nos aproxima.*

*Ao Professor Dr. Clúvio Soares Terceiro, meu agradecimento pela acolhida e contribuição singular em minha pesquisa. Tua luta reanima minhas forças!*

*Ao IFRS-Campus Ibirubá, especialmente aos colegas da Assistência Estudantil, meu muito obrigada pelo apoio e compreensão. Em especial, à colega Maria Inês, pelas reflexões no sentido freireano que, juntas, compartilhamos.*

*Em especial, agradeço à Universidade Pública Brasileira, pela oportunidade que não tive em outras etapas da minha formação. Patrimônio crítico da sociedade, em tempos temerários, precisa ser defendida e protegida, quando a ignorância se impõe sobre a sabedoria. Sigamos na luta!*

*A utopia está lá no horizonte.*
*Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.*
*Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.*
*Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.*
*Para que serve a utopia?*
*Serve para isso:*
*para que eu não deixe de caminhar.*
(Eduardo Galeano)

# RESUMO

## OS MOVIMENTOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO: A (DES)ALIENAÇÃO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES

AUTORA: Ana Paula de Almeida

ORIENTADORA: Mariglei Severo Maraschin

Este estudo situa-se na área de pesquisa "Trabalho e Educação", vinculada à Linha de Pesquisa "Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica" do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), desenvolvido no grupo de pesquisa "Transform*ação* - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. O objetivo geral corresponde a analisar os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para a percepção dos Trabalhadores-Estudantes, dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS- Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho. Para tanto, o trabalho visa descrever as características dos Trabalhadores-Estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, turmas 2017/2018, analisar a oferta destes pelos Institutos Federais (IFs) no Brasil a partir da década de 1990, bem como identificar as percepções dos Trabalhadores-Estudantes sobre o trabalho, analisando os sentidos do trabalho que produzem na trajetória formativa nos Cursos Técnicos Subsequentes. O estudo nasce da trajetória da pesquisadora como Assistente Social no Campus pesquisado e se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Aos sujeitos da pesquisa, Trabalhadores-Estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes, turmas 2017/2018, aplicou-se como instrumentos de pesquisa: Questionário on-line, com perguntas abertas e fechadas, Grupos Focais e Grupo de Interlocução, permeados pelo Diário de Campo, tendo em vista as estratégias para produção de dados e correspondente análise documental e bibliográfica. As manifestações gravadas, transcritas e categorizadas, foram utilizadas ao longo do texto para as análises e escritas dialéticas. Os resultados deste estudo apontam que os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes, no que tange ao trabalho dos Trabalhadores-Estudantes, converge à perspectiva do trabalho alienado, enquanto que o processo de (des)alienação do trabalho ocorre dentro do espaço restrito entre trabalho individual e coletivo, por isso a necessidade de se repensar a respeito das possibilidades práticas curriculares coerentes à identidade dos IFs na atualidade, principalmente ao que diz respeito aos sentidos dos Cursos Subsequentes.



**Palavras-chave:** Educação Profissional. Cursos Técnicos Subsequentes. Trabalhadores-Estudantes. Sentidos do trabalho.

## ABSTRACT

**THE MOVEMENT OF TECHNICAL COURSES SUBSEQUENT TO THE MEANING OF WORK: (DE)ALIENATION OF STUDENT-WORKERS**

AUTHOR: Ana Paula de Almeida

ADVISOR: Mariglei Severo Maraschin

This study is situated in the research area of "Labor and Education" linked to the Research Line "Policies and Management in Vocational and Technological Education" of the Postgraduate Program in Vocational and Technological Education (PPGEPT), of the Industrial Technical School of Santa Maria (CTISM), developed in the research group "Transformation - Study and Research Group on Policies and Pedagogical Work in Vocational Education". The main objective is to analyze the movement that Subsequent Technical Courses produce to student-workers perception, from the Subsequent Technical Courses of the IFRS-Campus Ibirubá, on the meanings of work. Therefore, this research aims to describe the characteristics of Student-Workers enrolled in the IFRS-Campus Ibirubá Subsequent Technical Courses, classes of 2017/2018, to analyze the offer of these by the Federal Institutes (FIs) in Brazil, starting in the decade of 1990, also as to identify the perceptions of Student-Workers about work, analyzing the meanings of work that emerge in the formative trajectory of the Subsequent Technical Courses. This study was born from the trajectory of the researcher as Social Worker in the researched Campus and it is based on the Historical-Dialectical Materialism (HDM). To the research subjects, Student-Workers of Subsequent Technical Courses, classes of 2017/2018, it was applied as research tools, an on-line questionnaire with open and closed questions: Focus Groups and Interlocution Group, permeated by the Field Journal, in view of the strategies for data productions and the correspondent documental and bibliographical analysis. The recorded, transcribed and categorized manifestations were used throughout the text for analysis and dialectic writing. The results of this study show that the movement of the Subsequent Technical Courses, regarding the work of student-workers, converges with the perspective of alienated work, while the process of (de)alienation of work occurs within the restricted space between individual and collective work, hence the necessity of rethinking about the curricular practical possibilities coherent with the identity of the FIs at the present moment, especially regarding to the senses of the Subsequent Courses.



**Keywords:** Professional Education. Subsequent Technical Courses. Student-Workers. Directions of work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da pesquisa.....20
Figura 2 - Movimento de produção de dados.....32
Figura 3 - Distribuição dos campi do IFRS.....58
Figura 4 - IFRS-Campus Ibirubá.....59
Figura 5 - Panorâmica da organização curricular dos Cursos Técnicos Subsequentes.....72
Figura 6 - Reunião com professores, Direção de Ensino e Assistência Estudantil.....79
Figura 7 - Sentidos do trabalho.....103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos norteadores da pesquisa.....27
Quadro 2 - Procedimentos metodológicos.....29
Quadro 3 - Estudos anteriores sobre os Cursos Subsequentes.....35
Quadro 4 - Relação dos estudos anteriores sobre Trabalhador-Estudante.....38
Quadro 5 - Estudos anteriores sobre os sentidos do trabalho.....40
Quadro 6 - Principais motivos da busca pelo Curso Técnico Subsequente.....73
Quadro 7 - Principais motivos da busca ao Curso Técnico Subsequente discutidos no Grupo de Interlocução.....75
Quadro 8 - Percepções do trabalho para os TEs na atualidade.....84
Quadro 9 - Concepções de trabalho para os TEs.....88
Quadro 10 - O ato de os TEs sentirem-se realizados no trabalho .....91
Quadro 11 - Mudanças dos TEs após o ingresso em Cursos Técnicos Subsequentes.....95
Quadro 12 - Destaque ao trabalho no Curso Técnico Subsequente.....98
Quadro 13 - Percepção dos TEs como classe trabalhadora .....102
Quadro 14 - Sentidos produzidos durante a trajetória formativa dos TEs.....106
Quadro 15 - Perspectivas dos TEs após a conclusão do curso.....108

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos TEs.....63
Gráfico 2 - Gênero dos TEs.....64
Gráfico 3 - Onde os TEs concluíram o Ensino Médio.....65
Gráfico 4 - Retorno dos TEs à escola após um período sem estudar.....66
Gráfico 5 - Renda familiar dos TEs.....67
Gráfico 6 - Relações estabelecidas pelos TEs com os estudos e o mundo do trabalho atualmente.....68
Gráfico 7 - Vínculo dos TEs com o mercado de trabalho.....69
Gráfico 8 - Desafios encontrados pelos TEs na realização do curso.....70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estudantes ingressantes nos Cursos Técnicos Subsequentes.....28
Tabela 2 - Síntese total dos estudos anteriores sobre Cursos Subsequentes.....34
Tabela 3 - Síntese total dos estudos anteriores sobre Trabalhador-Estudante.....38
Tabela 4 - Síntese total dos estudos anteriores sobre os sentidos do trabalho.....40

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| CAE | Coordenação de Assistência Estudantil |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTC | Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos |
| COREDE | Conselho Regional de Desenvolvimento |
| CTISM | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria |
| CTPS | Carteira de Trabalho e Previdência Social |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EB | Educação Básica |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCEJA | Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| EP | Educação Profissional |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| ETAJ | Escola Técnica Alto Jacuí |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| GF | Grupo Focal |
| GFC | Grupo Focal dos concluintes |
| GFI | Grupo Focal dos ingressantes |
| GI | Grupo de Interlocução |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| IFEs | Instituições Federais de Ensino Público |
| IFFar | Instituto Federal Farroupilha |
| IFRN | Instituto Federal do Rio Grande do Norte |
| IFRS | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| IFs | Institutos Federais |
| IFSC | Instituto Federal de Santa Catarina |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Ltda | Limitada |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico-Dialético |
| TEM | Ministério do Trabalho e Emprego |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PEA | População Economicamente Ativa |
| PIM | Primeira Infância Melhor |
| PLANFOR | Plano Nacional de Formação Profissional |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPGEPT | Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |

| | |
|---|---|
| RIDE-DF | Região de Integração para o Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação |
| SIA | Sistema de Informação Acadêmica |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| TE | Trabalhador-Estudante |
| TP | Trabalho Pedagógico |
| UNICRUZ | Universidade de Cruz Alta |

**SUMÁRIO**


**1 O TEAR - INTRODUÇÃO....16**
**2 TECENDOS OS FIOS - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO....21**
2.1 REFLEXÃO NA AÇÃO: DESVENDANDO OS CAMINHOS....21
2.2 OS MOVIMENTOS DA PESQUISA....25
2.3 ESTUDOS ANTERIORES: UMA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL....33
**3 ALINHAVANDO OS NÓS - A OFERTA DO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS....43**
3.1 MOVIMENTOS E DESAFIOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS....43
**3.1.1 Decreto nº 7.044/82 - Preparação para o trabalho....45**
**3.1.2 Decreto nº 2.208/97 - Movimento de reforço da dualidade....47**
**3.1.3 Decreto nº 5.154/04 - Um novo movimento....51**
**3.1.4 Lei nº 13.415/2017 - O avanço do retrocesso....54**
**4 AS TRAMAS - OLHARES PARA A REALIDADE....57**
4.1 O LÓCUS DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS-CAMPUS IBIRUBÁ....57
4.2 SUJEITOS E CONTEXTOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES....61
4.3 AS DISPUTAS DO CURRÍCULO....71
4.4 OS MOVIMENTOS DOS CURSOS SUBSEQUENTES: A NECESSIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO....78
**5 DESALINHAVANDO OS NÓS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO....82**
5.1 AS DINÂMICAS NO MUNDO DO TRABALHO....82
5.2 OS SENTIDOS DO TRABALHO....86
**5.2.1 Atividade ontológica....87**
**5.2.2 Contexto histórico e alienado....91**
**5.2.3 Trabalho como práxis....94**
**5.2.4 Trabalho como princípio educativo....97**
**5.2.5 Trabalho precariado....100**
5.3 FIGURA INACABADA - AS (DES)ALIENAÇÕES....105
**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS....110**
**REFERÊNCIAS....114**
**APÊNDICE A** - QUESTIONÁRIO SOBRE CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES....123
**APÊNDICE B** - GUIA DE TÓPICOS PARA GRUPOS FOCAIS....127
**APÊNDICE C** - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....128
**APÊNDICE D** - TERMO DE COMPROMISSO COM O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)....130
**APÊNDICE E** - CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES DOS CURSOS SUBSEQUENTES DO IFRS-CAMPUS IBIRUBÁ....131

# 1 O TEAR - INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado *Os movimentos*[1] *dos Cursos Técnicos Subsequentes sobre os sentidos*[2] *do trabalho: a (des)alienação*[3] *do Trabalhador-Estudante*, insere-se na temática "Trabalho e Educação", no eixo central das discussões do trabalho de dissertação do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Compreende-se que tal relação encontra contribuição na linha de pesquisa "Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica", desenvolvida no Grupo de Pesquisa "Transform*ação*", que se volta à discussão de políticas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Trabalho Pedagógico (TP).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica protagonizou, nos últimos anos, um grande incremento nas Políticas Públicas Educacionais. A inserção dos Institutos Federais (IFs), criados pela Lei nº 11.892/2008, trouxe uma nova configuração da Educação Profissional[4] e Tecnológica no Brasil. Trata-se de um avanço, pois consolida uma perspectiva de educação voltada para setores historicamente marcados por desvantagens sociais e econômicas, a partir de um "estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador." (BRASIL, 2010, n.p).

É nesse contexto que a pesquisadora se insere, pois, como Assistente Social, atua na Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) cujo projeto ético-político profissional coloca-se a serviço da classe trabalhadora. Nos diversos atendimentos realizados aos Trabalhadores-Estudantes[5] (TEs) verifica-se que estes vivenciam, no seu cotidiano, inúmeras refrações da questão social[6] no cenário educacional como, por exemplo, a perda da suficiência financeira, o

---

[1] Compreende-se por movimentos o sentido histórico que os Cursos Subsequentes assumem ao longo de sua trajetória, apresentando diferentes perspectivas e contradições voltadas a formação para o trabalho.

[2] O termo "sentidos" fundamenta-se em Vigotsky (2001), buscando a relação entre pensamento e linguagem, entre os significados e o discurso. É no significado que podem ser encontradas as respostas para os questionamentos. Assim, compreende-se que por meio dos discursos das políticas de educação profissional e das percepções dos trabalhadores-estudantes (TEs), inseridos nas políticas, constroem-se significados para os sentidos do trabalho.

[3] (Des)Alienação no sentido de dissonância em relação ao movimento linear dos sentidos do trabalho.

[4] A expressão "Educação Profissional e Tecnológica" engloba programas, ações e práticas educativas (formais e não formais), cujo princípio é a formação para o trabalho em todas as suas formas. Envolve, igualmente, ações intencionais e Programas de Educação que podem ser organizados nos mais diferentes espaços sociais. A definição corresponde também a diversas modalidades e níveis de ensino (MANFREDI, 2017).

[5] Com base nos estudos de Fischer e Franzoi (2009), inicialmente, foi utilizada a expressão "trabalhador-aluno", por entender que melhor se adequa ao perfil do trabalhador que necessita estudar. Após, Soares Terceiro (2012), aborda, em sua pesquisa, a expressão "Trabalhador-Estudante" no sentido de compreender como este trabalhador reconstrói suas relações entre trabalho-educação diante das dificuldades que enfrenta em seu cotidiano.

[6] Expressa o "conjunto das expressões políticas, sociais e econômicas vinculadas ao conflito entre o capital e o trabalho, imposto pelo surgimento da classe operária e seu ingresso no cenário político no curso da constituição da sociedade capitalista." (PAULO NETTO, 2011, p. 17).

desemprego, a necessidade de optar entre os estudos e o trabalho, entre outros fatores relevantes. A percepção dessas e de outras fragilidades despertou o interesse em desenvolver estudos/pesquisas que contribuam para a visibilidade dos TEs, como também para formulação de estratégias que visem ao aprimoramento das ações dos Cursos Técnicos Subsequentes.

Para entender como esta forma de ensino se configura na Educação Profissional (EP), torna-se relevante partir da década de 1990, marcada pelas mudanças na reorganização da Rede Federal. Os impactos na sua concepção e intencionalidade, especialmente na oferta dos cursos, produzem, no interior das instituições, uma dicotomia que reforça a formação tecnicista. Nesse sentido, a década de 1990 é marcada pelas mudanças na reorganização da Rede Federal, uma vez que os impactos na concepção e na intencionalidade de uma modalidade de EP, especialmente no que tange à oferta de Cursos Técnicos Subsequentes, produzem, no interior das instituições, uma dicotomia que reforça a formação tecnicista.

O Decreto nº 7.044/1982 preconiza o fim da obrigatoriedade da profissionalização, sob a perspectiva de que a formação se voltava à preparação para o mercado. Dessa forma, os movimentos sucessivos reforçam o contexto de disputas e, assim, desenvolve-se a trajetória da EP no Brasil. Nesse contexto a formação profissional preconiza a separação entre Educação Geral e Educação Profissional, conforme determina o Decreto nº 2.208/1997, "a educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio." (BRASIL, 1997, n.p). Desse modo, a EP passa a ser mediada pela relação entre o trabalho e a educação, o que pressupõe formação para o trabalho, garantida também pelo Decreto nº 5.154/2004. Mais recentemente, o Decreto nº 13.415/2017, pressupõe novamente a cisão entre Educação Básica e Educação Profissional. Nesse sentido, as relações entre EB e EP constituem um importante mote a este estudo, já que, por causa de sua disposição, após a Educação Básica e, às vezes, posterior ao Ensino Superior, há carência de estudos e de referências.

A oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, lócus desta investigação, é atravessado por essas histórias e tensões da EP brasileira. Esses movimentos perpassam os Cursos Técnicos Subsequentes e encontram um terreno fértil para consolidar uma formação profissional destinada às pessoas que já concluíram o Ensino Médio[7]. Ao acolher esse público, tornam-se evidentes suas peculiaridades e diferenças, pois são TEs que estão retornando à escola em busca de uma qualificação profissional.

[7] Utiliza-se a expressão EP para referenciar os Cursos Técnicos Subsequentes o qual se destina à formação profissional, sendo que a expressão EPT, compreende um escopo de atuação de toda a Rede Federal, com diversos cursos, ações e programas.

Considerando que a dureza da vida produziu um trabalhador que anseia por melhores condições de vida e trabalho, os TEs depositam expectativas nos Cursos Técnicos Subsequentes, constituindo, assim, um desafio à escola diante dos questionamentos: como estão pautados os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Subsequentes (PPC'S)? será que isso reflete a realidade do Trabalhador-Estudante?

É importante destacar que, nos últimos tempos, as transformações ocorridas no mundo do trabalho apontaram significativo impacto no processo de organização do trabalho e na formação da classe trabalhadora. Com isso, parte-se do pressuposto de que o TE vivencia, no cotidiano, tanto pessoal, profissional quanto educacional, diversos desafios impostos pela sociedade capitalista, marcada pela divisão social e técnica do trabalho[8]. Com base nessa composição, busca-se elaborar uma conexão entre os movimentos que perpassam os Cursos Técnicos Subsequentes e os sentidos do trabalho, tendo como referência os cinco sentidos do trabalho abordados neste estudo.

Trata-se de uma ação mobilizadora que visa identificar as percepções[9] dos TEs sobre o trabalho e analisar os sentidos do trabalho que emergem. A partir disso, o problema central de pesquisa parte do seguinte eixo norteador: quais os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para a percepção dos TEs, dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho?

É conveniente ressaltar que, nos últimos anos, tem-se acompanhado o interesse governamental em propor a implementação de políticas que se estendam além do sentido teórico, objetivando compreender o sentido prático que o trabalho tem assumido no cotidiano dos cursos e da vida dos sujeitos[10]. Nesse aspecto, Arroyo (1998) assinala uma visão universal da educação, construída ao longo da história em uma visão global, e acrescenta: "universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade e pluralidade a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano [...]" (ARROYO, 1998, p. 147).

Espera-se que os achados e/ou resultados deste estudo sirvam de base para futuras pesquisas e possibilitem ampliar a visão sobre o tema, a fim de contribuir sobre o lugar que os

---

[8] Para uma melhor compreensão da divisão social e técnica e trabalho, utiliza-se os estudos de Kuenzer (2005), que compõem a obra *Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural*. Logo, são discutidas as novas relações entre educação e trabalho, dualidade estrutural que representa tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a ela destinado na divisão social e técnica do trabalho, ou seja, uma educação para os trabalhadores e outra para os dirigentes.

[9] As percepções são compreendidas como conjunto de valores, crenças, sentimentos, concepções e visões de mundo.

[10] Maraschin (2017), em sua tese intitulada *Dialética das Disputas: Trabalho Pedagógico a Serviço da Classe Trabalhadora?*, defende a categoria trabalho ao abordar este questionamento.

Cursos Técnicos Subsequentes ocupam nos Institutos Federais (IFs) e suas repercussões na formação dos TEs. Tendo como base o patrimônio do trabalho, a partir das realidades e das experiências, busca-se, portanto, reconhecer os valores humanos, sociais e coletivos, além de qualificar essa oferta de ensino tendo como ponto de partida a realidade do Trabalhador-Estudante.

A partir dessas questões, propõe-se, neste estudo, tecer[11] reflexões sobre o tema, para que estas, além do interesse científico, possam contribuir com o campo do processo formativo. Frente a essa argumentação, o objetivo geral concentra-se em analisar os movimentos que os Cursos Subsequentes produzem às percepções dos TEs, dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS- Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho.

A partir desse objetivo amplo, são delineados os objetivos específicos: a) descrever as características dos Trabalhadores-Estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, turma 2017/2018; b) analisar o contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes ofertados pelos Institutos Federais no Brasil, a partir da década de 1990; c) identificar as percepções dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá sobre o trabalho; d) analisar os sentidos do trabalho que emergem na trajetória formativa nos Cursos Subsequentes.

Para execução desses objetivos, os caminhos metodológicos percorridos são orientados pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pelo viés da pesquisa bibliográfica, com produção de dados por meio de Questionário, Grupos Focais e Grupo de Interlocução com uso de Diário de Campo.

Nessa perspectiva, a dissertação reúne quatro capítulos a partir desta parte introdutória a qual tem o objetivo de situar a proposta da pesquisa, a problematização, os objetivos e as escolhas que compõem o referencial teórico-metodológico.

No primeiro capítulo, *Tecendo os fios - referencial teórico-metodológico*, são tecidas as reflexões para desvendar os caminhos da pesquisa. Em seguida, fundamenta-se teórica e metodologicamente os movimentos percorridos pela pesquisa. Para finalizar o capítulo, são apresentadas as investigações anteriores sobre a temática e suas interfaces com a EP.

No segundo capítulo, *Alinhavando os nós - a oferta do Ensino Técnico Subsequente nos Institutos Federais*, apresentam-se as discussões sobre a oferta dos Cursos Técnicos

[11] O termo "tecer", neste estudo, assume sentido conotativo, relacionado à arte de tecer fios. Isto é, nasce da possibilidade de tecer vários fios que se transformam em tecidos. A ideia é a de que o tecelão (Trabalhador-Estudante) constrói sua própria arte. Tecendo os fios, neste caso, os sentidos do trabalho colocados no tear, é que são feitas as tramas, para que sejam trabalhadas as cores, alinhavando e desatando os nós. Cada "um" compõe a forma que deseja e reflete no sentido para o seu trabalho e à sua vida.

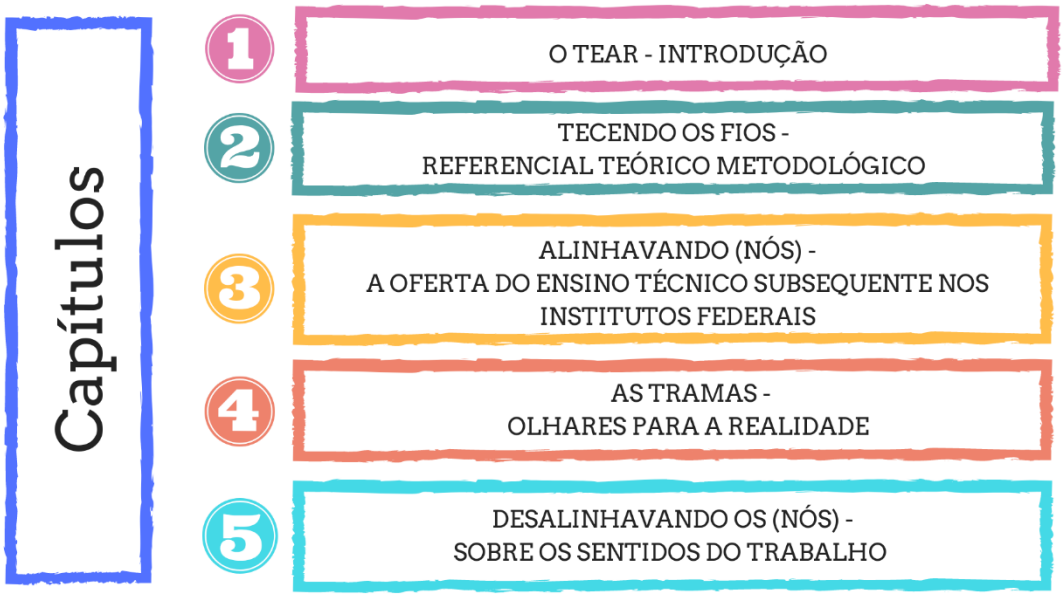
Subsequentes nos Institutos Federais a partir da década de 1990, com os principais elementos em disputa que compõem esse contexto sócio-histórico.

No terceiro capítulo, *As tramas - olhares para a realidade*, os olhares convergem para o lócus da pesquisa, o IFRS-Campus Ibirubá, seus contextos, perspectivas e desafios.

No quarto capítulo, *Desalinhavando os nós sobre os sentidos do trabalho*, discutem-se os sentidos do trabalho, considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 1990. Destaca-se, neste capítulo, a seção *Figura inacabada - as (des)alienações na qual* emergem as análises sobre os sentidos do trabalho para os TEs, salientando as contribuições para os sentidos do trabalho. Para finalizar o estudo, são apresentadas as considerações finais.

A seguir apresenta-se o mapa da pesquisa (Figura 1), com a distribuição dos cinco capítulos que compõem a temática pesquisada.

Figura 1 - Mapa da pesquisa




Fonte: Autora.

# 2 TECENDOS OS FIOS - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

> No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2007, p. 81).

Na perspectiva de Frigotto (2007), este capítulo tem o objetivo de apresentar as orientações teórico-metodológicas que guiaram o desenvolvimento da pesquisa. As reflexões produzidas na forma dialética estão em constante diálogo ao longo do texto, por meio das quais buscou-se, no movimento da escrita, fazer a transposição do pensamento peculiar ao genérico, analisando os fenômenos, sem perder a noção do todo. Sob essa ótica, a totalidade não compreende um movimento linear e processual dos fenômenos investigados. Distintamente, compõe um movimento que caminha sob o modelo dialético no qual a presença da contradição encontra-se em permanente tensão. A partir dessa compreensão, busca-se identificar os movimentos que os Cursos Subsequentes produzem para a percepção dos TEs sobre os sentidos do trabalho como já se enfatizou na parte introdutória deste estudo.

Nesse sentido, este capítulo está organizado em três seções específicas e inter-relacionadas. Inicialmente, são expostas as reflexões para desvendar os caminhos da pesquisa; na sequência, são apresentados os movimentos dialéticos da pesquisa, descrevendo os instrumentos de produção de dados e o caminho percorrido na investigação; em seguida, são abordados os estudos anteriores sobre os Cursos Subsequentes, como também sobre os TEs e os sentidos do trabalho no contexto da EP.

## 2.1 REFLEXÃO NA AÇÃO: DESVENDANDO OS CAMINHOS

O processo de envolvimento da trabalhadora-estudante com o ato de pesquisar exigiu entrega e energia. Ressalta-se que muitos têm sido os esforços e movimentos relacionados à constante reflexão da pesquisadora para desvendar os caminhos e para esclarecer a pesquisa, consoante ao que afirma Harvey (2013), na introdução do livro *Para entender o capital*, “partimos da realidade imediata ao nosso redor e buscamos, cada vez mais profundamente, os conceitos fundamentais dessa realidade.” (HARVEY, 2013, p. 17-18). Desse modo, os cenários que compõem a realidade não são óbvios e aparentes. Logo, para conhecer essa realidade, é preciso emergir no universo concreto e real, o que exige ir além da superficialidade dos fatos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a produzir um movimento de mediação, ou seja, de diálogo entre as dinâmicas individuais e coletivas dos sujeitos pesquisados, bem como de suas percepções sobre o mundo em que estão inseridos, compreendendo que não existe nada separado de uma totalidade.

O ponto de partida para este estudo corresponde ao momento em que senti[12] a dureza da vida. Filha de trabalhadores, a forma como sobrevivi interiormente à discriminação e às diferentes formas de violência pelas quais passei trouxeram profundas marcas. Sendo assim, a profissão de Assistente Social que assumo na fase adulta é quase que uma metáfora de minha própria vida. A necessidade de afirmação às diversas (in)certezas pessoais e profissionais, encontram-se articuladas aos propósitos que desaguam no querer deste estudo. Compreendo que é mais que uma pesquisa, uma vez que se reflete num ato político de transformação pessoal e social, pois expressa a ruptura de uma geração que não teve acesso à Universidade Pública e suas lutas contribuíram, então, para que este momento acontecesse.

Como o ingresso ao mundo do trabalho foi idealizado, não houve espaço para que eu percebesse, no primeiro momento, as contradições das condições de trabalho precárias, traduzidas na ausência da carteira de trabalho assinada. Mesmo assim, considero como um momento muito rico em termos de aprendizagens, autoconfiança e afirmação na vida. O início da vida acadêmica, em 2000, coincidiu com a notícia de que eu me tornaria mãe, o que me levou a abandonar o curso, assim como muitas mulheres estudantes. Mais segura e confiante, no ano seguinte, o Curso de Letras na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) foi substituído pelo Serviço Social.

Nesse espaço, encontrei a oportunidade de estágio na Prefeitura Municipal de Ibirubá (RS). Em seguida, tive a oportunidade de participar como visitadora do Programa Primeira Infância Melhor (PIM). A atuação foi no bairro Floresta, justamente o local onde nasci e para o qual retornava para trabalhar com as famílias, encerrando esse ciclo em 2004. Essa experiência vai ao encontro das palavras de Freire (1983, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Em 2005, nomeada no Concurso da Prefeitura Municipal de Jóia (RS), na condição de Assistente Social, minha atuação se restringia a dar conta das questões da gestão pública da Política de Assistência Social. Obviamente, hoje é possível compreender que as desigualdades

[12] O emprego da primeira pessoa do singular “eu”, com a correspondente flexão verbal, em algumas passagens do texto, justifica-se pelo caráter pessoal, considerando-se a história de vida da autora. Esta pessoa do discurso, na totalidade da escritura, associa-se à terceira pessoa do discurso.

sociais que ali emergem possuem relação com o território, haja vista que, culturalmente, trata-se de uma população intelectualmente vulnerável.

Em 2007, assumi o concurso na Prefeitura Municipal de Bozano (RS); nesse espaço marcado pela resistência e preconceito à população mais carente, as relações de trabalho eram pulverizadas. Hoje compreendo que, nesse espaço, tive muitas conquistas profissionais como a consolidação da municipalização como Política Pública destinada à população mais vulnerável, o que trouxe uma importante conquista a esse público.

Em 2010, grávida do meu segundo filho, assumi o concurso no Instituto Federal Farroupilha (IFFar)-Campus Santo Augusto. Um espaço completamente novo, uma caminhada completamente diferente do que até então havia vivenciado: a EP, o que provocou inquietações: como desvendar o novo caminho? quais as perspectivas de atuação profissional? Em um modelo novo de instituição, ainda em construção de sua identidade, encontrei grande diversidade de público: adolescentes, com um único compromisso: os estudos, e trabalhadores, voltando à escola após um longo período de afastamento. Os professores, por sua vez, com amplo conhecimento intelectual, porém poucas vivências na prática.

A atuação profissional ligada à CAE possibilitou-me um olhar mais abrangente em relação aos sujeitos e ao contexto social. Assim sendo, posso afirmar que a atuação profissional começa a se desvendar a partir da complexidade de situações que emergem no contexto escolar, como argumenta Almeida (2006, p. 8): “A interface do trabalho do Assistente Social com as políticas para a Educação Profissional se expressa nos próprios objetivos dos IFs de resgate da cidadania e transformação social.”

Nesse sentido, alguns caminhos começaram a ser trilhados em direção à proposta multiprofissional e à fatia que cabia ao Serviço Social. Encerrei esse ciclo quando efetivou-se a redistribuição para o IFRS-Campus Ibirubá por motivos pessoais. Nesta nova instituição de EP, deparei-me com uma estrutura organizacional muito diferente. Novamente era preciso des[13] (construir). A importância de compreender esse contexto profissional perpassou por conflitos pessoais. Atuando diretamente nos processos de ingresso dos estudantes por meio das cotas de renda, o que chamou minha atenção foram os estudantes dos Cursos Subsequentes que, na oportunidade, constituíam um público aproximado ao perfil da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de apresentarem interface com o público da Assistência Social, o que ainda hoje se mantém.

[13] No sentido figurado, se anteriormente as coisas funcionavam de tal modo, no novo contexto, o movimento era outro e eu precisava melhor compreender, para assumir um posicionamento a respeito das situações, ou até mesmo, mudar o ponto de vista, porque isso também constitui forma de sobrevivência e proteção.

Aos poucos, fui me apropriando da realidade, observando as coisas que mais me convidavam a refletir e, a partir dos diversos atendimentos aos estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes, comecei a tomar consciência da condição de TE que muitos estudantes vivenciam no cotidiano, com inúmeras refrações da questão social no cenário educacional, a exemplo de: a) perda da suficiência financeira; b) precariedade do trabalho; c) desemprego; d) dificuldades de aprendizagem; e) necessidade de optar entre os estudos e o trabalho. A percepção dessas dentre outras fragilidades me levou a indagar: será que a escola conhece quem são os estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes? que formação é ofertada? quais são suas perspectivas? de que modo isso contribui para o trabalho?

Portanto, a partir das minhas memórias profissionais, dos movimentos observados e das inquietações ora resolvidas, ora não, é que nasce este estudo. Desse modo, a pesquisa simboliza a fusão da minha trajetória pessoal com a profissional, pois também encontrava-me na condição de TE, pois, segundo Soares Terceiro (2012), ainda que em formas de ensino completamente distintos, a condição assemelha-se aos sujeitos desta pesquisa.

De forma lógica, então, as escolhas metodológicas foram produzidas a partir da constante reflexão enquanto Assistente Social do IFRS-Campus Ibirubá (RS), inserida no contexto pesquisado e nos estudos do Grupo Transform*ação* - CTISM/UFSM. Dessa forma, o caminho construiu-se na reflexão sobre os movimentos que os Cursos Subsequentes produzem para os sentidos do trabalho dos sujeitos pesquisados, isto é, dos TEs. Isso exigiu de mim desconstruir conceitos, desnaturalizar pontos de vistas, abstrair, investigar, analisar e confrontar, para assim, construir um movimento dialético.

Aliás, a perspectiva dialética é um esforço para que se possam ser percebidas as relações reais, sejam elas sociais ou históricas, por entre as formas obscuras pelas quais se apresentam os fenômenos. O pensar dialético, como desenvolve Konder (2008), constrói-se na capacidade constituinte, ou seja, “a dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2008, p. 7-8).

Para apreender o universo dialético e total no qual cada um de nós está inserido, é imprescindível muita dedicação e envolvimento, tendo em vista que pesquisar não é algo neutro, imparcial, realizado de forma distante e descolada da trajetória pessoal e profissional de quem a produz. Por conseguinte, não é fácil compreender a sociedade opressora da forma como se apresenta e transcender na luta de classes, pois, à medida que, na posição de pesquisadora, reconheço como trabalhadora-estudante da Educação, preocupo-me com a defesa dos oprimidos, na luta de classes entre trabalhadores e burgueses. Logo, o ato de pesquisar torna-

se, antes de mais nada, uma ação política. Assim, frente à atuação profissional e também como sujeito, que um dia fui, assumo a pesquisa com o olhar voltado aos movimentos que os Cursos Subsequentes produzem para o TE e sua conexão com o MHD.

A orientação metodológica surge como uma nova interpretação do mundo, em que o MHD vê os homens determinados pelas suas circunstâncias, tanto sociais, econômicas quanto culturais, a partir da crítica da sociedade burguesa, em defesa dos interesses da classe trabalhadora, para a qual tudo está em movimento e em contínua transformação.

Por essas razões, esta pesquisa visa contribuir com a prática social, com os fazeres da ação transformadora, integrando-se na práxis. Para Marx (1985a), essa desconstrução passa pelas teses de Feuerbach, ao realizar uma conexão entre o homem e a natureza. Desse modo, a práxis expressa o poder que o homem possui para transformar o universo. À medida que internaliza sua subjetividade como um processo sensível, faz da práxis uma ação crítica, considerando que, na luta de classes, esta relação acontece no conflito, na disputa. Nessa perspectiva, a presente pesquisa ganha fôlego, em virtude da motivação pelas possibilidades de mudanças. Ao abarcar as questões teóricas imbricadas com a ação, igualmente, possibilita o entendimento de determinados fenômenos ou situações, tendo a prática fundamentada na teoria.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1983, p. 121), compreende o ser humano na sua condição ontológica, isto é, "os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo." Assim sendo, para que a transformação seja materializada, é fundamental que a pesquisa forneça subsídios para ampliar as reflexões sobre a ação, bem como ativar um permanente diálogo com os referenciais teóricos, focando sempre o objeto da ação.

Com essa compreensão, percebe-se que a sociedade, imersa no contexto capitalista, é marcada pela divisão social e técnica do trabalho. Ao evidenciar, portanto, a complementaridade entre ação e reflexão, na próxima seção, busca-se abordar os movimentos percorridos pela pesquisa dialética na busca pela compreensão dos sentidos do trabalho.

## 2.2 OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

A perspectiva desenvolvida nesta pesquisa alinha-se ao referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico Dialético. Esta escolha fundamenta-se nas concepções de Marx, no prefácio de *Capital* (1985a), na tentativa de esclarecer que o mais importante não é a lei que rege os fenômenos ou a forma definida em cada período histórico, mas a lei da transformação, do desenvolvimento, ou seja, a modificação de condição para outra diferente.

Os olhares de Marx e Engels (1977) centram-se na realidade apreendida na perspectiva da totalidade e da contradição. Dessa forma, os fenômenos históricos, sociais e políticos engendram a dimensão da totalidade, produzindo-a e também por esta são produzidos.

A dialética marxista trabalha na perspectiva de que o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Consequentemente, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles, para avaliar a dimensão de cada elemento, como aponta Hegel (2007, apud KONDER, 2009, p. 36): "A verdade é o todo." Já na obra *Mediações Históricas de Trabalho e Educação*, Ciavatta (2009) esclarece que a teoria marxista, como construção da história, é entendida na construção do conhecimento que o método revela. A autora parte do entendimento de que a história é construída por sujeitos humanos, e o processo de compreender a relação com o objeto se dá na ação, no movimento do sujeito ao se apropriar do conhecimento. É, pois, com base no MHD que ocorre a aproximação com a realidade concreta, como prática social e processo emancipatório do sujeito.

A compreensão de como se materializa a orientação do MHD na vida dos TEs acontece a partir do movimento do mundo material na vida dos sujeitos, no qual o trabalho é o elemento central. Marx (1985b) contribui significativamente para esclarecer a dialética, pois busca entrelaçar a concepção materialista da história com o processo material que cria as condições. Nestas, as forças promotoras da mudança amadurecem e se organizam, com uma concepção dialética da revolução, como também com uma intervenção ativa dos sujeitos no mundo, nos fazeres políticos e nos fazeres históricos.

Em conformidade com Konder (2009, p. 34), inicialmente o MHD correspondia "à necessidade que os trabalhadores explorados sentiam de reconhecer a centralidade das questões materiais que se apresentavam nas duras condições de sua existência cotidiana e nos árduos caminhos da luta para transformar tais condições." Complementarmente, para Marx (1985b), a dialética representa a realidade em transformação e a disposição do sujeito, tanto para modificar o objeto como para se modificar.

Assim, as escolhas a respeito do movimento da pesquisa permitem um diálogo com os sujeitos, sob a perspectiva da observação, escuta, análise, interpretação e percepção da realidade pesquisada por meio da interação entre o desenvolvimento teórico-metodológico e a pesquisa empírica. Por essa razão, esta pesquisa não é engessada, fixa, uma vez que se vincula diretamente ao papel que a pesquisadora assume no decorrer do processo de aprofundamento das análises, cuja atribuição é mediada pelo diálogo entre interlocutores teóricos e

interlocutores empíricos[14]. Nesse sentido, a dialética é o modo de analisar essa totalidade, em que se se parte "da atividade prática objetiva do homem histórico." (KOSIK, 1995, p. 32).

Para se chegar ao núcleo do problema e dos objetivos, assim como clarear alguns conceitos, somam-se as contribuições da Banca de Qualificação que possibilitou desvelar, com mais clareza, o objeto de investigação por intermédio de análise com base nos Grupos Focais. Outrossim, o fenômeno pesquisado compreendeu o período[15] de 2017 a 2018, pois, com base em Flick (2009), o campo de pesquisa equivale ao recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, como também representa a realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação, conforme especifica o Quadro 1.

Quadro 1 - Elementos norteadores da pesquisa

| Temática | Problema | Objetivo geral | Questões de pesquisa | Objetivos específicos |
|---|---|---|---|---|
| Os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes para os sentidos do trabalho: a (des) alienação do TEs | Quais os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para a percepção dos TEs, dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho? | Analisar os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para a percepção dos trabalhadores-estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho. | Quem são os TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, turmas 2017/2018? | Descrever as características dos trabalhadores-estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, turmas 2017/2018. |
| | | | Como se configura a oferta de ensino técnico subsequente nos IFs a partir da década de 1990? | Analisar o contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes ofertados pelos Institutos Federais no Brasil, a partir da década de 1990. |
| | | | Qual a percepção dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes em relação ao significado que eles atribuem ao trabalho? | Identificar as percepções dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá sobre o trabalho. |
| | | | De que modo, os movimentos dos Cursos Subsequentes contribuem para os sentidos trabalho? | Analisar os sentidos do trabalho que emergem na trajetória formativa nos Cursos Subsequentes |

Fonte: Autora.

[14] Soares Terceiro (2012), em sua dissertação, utiliza-se da expressão para fazer referência à relação entre sujeitos e campos teóricos.

[15] Vale registrar que, mesmo com base na historicidade, por mais que se delimite o período, não há como desconsiderar os aspectos históricos anteriores e os desafios enfrentados.

Os sujeitos da pesquisa selecionados correspondem aos TEs das turmas ingressantes e das turmas concluintes dos Cursos Técnicos Subsequentes em Eletrotécnica e Mecânica do IFRS-Campus Ibirubá, nos anos de 2017 e 2018, respectivamente. Como critério de inclusão estabeleceu-se: estudantes devidamente matriculados e que frequentam os referidos cursos. Já como critério de exclusão, estudantes que trancaram e evadiram dos respectivos cursos.

Para a composição dos dados dos Cursos Técnicos Subsequentes, utilizou-se como referência o Sistema de Informação Acadêmica (SIA)[16]. Com base neste sistema, pôde-se ter uma visão panorâmica com os dados que compõem a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de estudantes ingressantes nos Cursos Técnicos Subsequentes

| **Cursos Técnicos Subsequentes** | **Número de estudantes ingressantes** | **Número de matrículas trancadas** | **Número de estudantes evadidos** |
|---|---|---|---|
| Eletrotécnica | 50 | 12 | 16 |
| Mecânica | 60 | 20 | 14 |
| Total de estudantes | 110 | 32 | 20 |
| Representação | 10% em relação ao total de estudantes do Campus | 29% | 18% |
| Total de estudantes ativos: 52 | | | |

Fonte: Sistema de Informação Acadêmica (SIA) do IFRS-Campus Ibirubá (2018).

Para compreender melhor esses dados, fez-se necessário buscar informações junto aos arquivos do Setor de Registros Acadêmicos. O registro do menor número de estudantes é no Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Isso se justifica pelo número de vagas preenchidas, já que nos anos de 2017 e 2018 houve vagas remanescentes, disponibilizadas para novos processos de seleção, entretanto, não preenchidas. Em relação ao número de matrículas trancadas,[17] os principais motivos perpassam as relações que envolvem a opção entre trabalho e os estudos, as dificuldades de acompanhar o curso, bem como o cansaço físico e mental. Os motivos da evasão de estudantes tem relação com as questões de trabalho, dificuldades de transporte, não identificação com o curso, problemas familiares, entre outros. Na sequência, apresenta-se uma síntese dos procedimentos metodológicos (Quadro 2).

[16] Plataforma de Acompanhamento Acadêmico, construída pelo IFRS; objetiva armazenar dados do percurso estudantil e dos cursos ofertados.

[17] O trancamento está previsto na Organização Didática do IFRS, conforme Art. 117. Entende-se por trancamento da matrícula o ato formal pelo qual se dá a interrupção temporária dos estudos, sem a perda do vínculo do estudante com a Instituição.

Quadro 2 - Procedimentos metodológicos

| Procedimentos metodológicos | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Abordagem | Estratégia/ delineamento de pesquisa | Técnicas e instrumentos de coleta/produção de informações | Campo de investigação | Sujeitos da pesquisa | | Análise dos dados/ informações |
| | | | | Critérios de inclusão | Critérios de exclusão | |
| Qualitativa | Estudo em Educação | - Levantamento bibliográfico e documental;<br>- Questionário (perguntas abertas e fechadas);<br>- Grupo Focal;<br>- Grupo de Interlocução;<br>- Diário de Campo | IFRS-Campus Ibirubá | TEs regularmente matriculados e que frequentam o curso nos anos de 2017/1 e 2018/1 | TEs evadidos dos Cursos Técnicos Subse-quentes | Análise dialética |

Fonte: Autora.

Para a execução dos procedimentos metodológicos, os movimentos realizados pela pesquisa encontram-se pulverizados nas diversas ações que envolvem a interação com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, no primeiro movimento, os dados foram produzidos conforme o Questionário sobre as características dos TEs (48) dos Cursos Técnicos Subsequentes (APÊNDICE A), disponibilizados on-line e compartilhados através de planilha drive, por intermédio do e-mail dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá, turmas 2017/2018.

Importante destacar que a seleção de questões que compuseram, em um primeiro momento, o Questionário levou em consideração os aspectos que favorecem a representatividade do perfil dos sujeitos desta pesquisa. Apesar deste fator relevante, todos os dados foram codificados e demonstrados em Gráficos, conforme se pode conferir no APÊNDICE E.

Para garantir efetividade, com o Questionário já disponibilizado on-line, a aplicação deste foi realizada, após prévio agendamento com os professores, na modalidade presencial, no Laboratório de Informática do IFRS-Campus Ibirubá, com todos os TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes presentes na aula naquele momento. Para Flick (2009, p. 252), “a pesquisa qualitativa on-line oferece algumas vantagens em comparação com a pesquisa no mundo real (por exemplo, a economia de tempo com transcrição).” Além de facilitar o acesso aos sujeitos, foi possível manter o anonimato dos participantes, fator que se ponderou ao definir os instrumentos de pesquisa.

O Questionário, em formato híbrido, constituiu-se por uma diversidade de perguntas de múltipla escolha, compreendendo os seguintes aspectos: idade, gênero, estado civil, cidade em que reside, renda mensal, motivos que influenciaram na escolha do Curso Técnico, relação entre os estudos e o mundo do trabalho, relação dos conhecimentos adquiridos no Curso Técnico Subsequente, motivos de escolha do IFRS-Campus Ibirubá e perspectivas ao concluir o curso. Além dessas, uma questão objetiva referente à avaliação do Curso Técnico Subsequente. Na oportunidade, esclareceu-se o delineamento da pesquisa, considerando desde as motivações, os objetivos e a importância do estudo. Para a análise das características, optou-se pela seleção de determinadas questões que mais retratavam as características dos TEs.

O segundo movimento da pesquisa correspondeu à organização do Grupo Focal com o intuito de aprofundar, juntamente com os TEs, as contribuições dos Cursos Técnicos Subsequentes para a percepção sobre o trabalho, sendo guiados por tópicos específicos. Gatti (2012) compreende que a técnica qualitativa de Grupo Focal permite ampliar os conceitos sobre os sujeitos, considerando sua subjetividade, seu discurso e sua linguagem. Para isso, foram realizados dois Grupos Focais, organizados da seguinte forma:

Grupo Focal 1: turmas ingressantes (2018) dos Cursos Técnicos Subsequentes, denominado GFI, com a intenção de identificar as contribuições dos respectivos cursos para a percepção dos TEs sobre o trabalho a partir da trajetória na EP (APÊNDICE B). Ressalta-se que participaram dessa atividade 24 estudantes.

Grupo Focal 2: turmas concluintes (2017) dos Cursos Técnicos Subsequentes, denominado GFC, com a intenção de identificar as contribuições dos respectivos cursos para a percepção dos TEs sobre o trabalho a partir da trajetória na EP. (APÊNDICE B). Dessa atividade, participaram 22 estudantes.

Importante destacar que os TEs participaram com os seus discursos de forma qualitativa, conectando as questões abordadas aos seus fazeres, aos projetos de vida, ao percurso no IFRS, às condições de trabalho, entre outras. Os encontros dos grupos foram realizados nas dependências do IFRS-Campus Ibirubá, para garantir a acessibilidade e por contar com espaço adequado às necessidades da pesquisa. Ao todo, participaram dos Grupos Focais 46 estudantes.

O terceiro movimento incluiu a realização das análises dialéticas dos dados produzidos nos Grupos Focais. Essa conexão justifica-se por desvendar quais os sentidos do trabalho emergem das análises produzidas, sob o olhar do pesquisador, o que conflui com a totalidade da pesquisa. Trata-se da fase mais densa da pesquisa, pois permite o aprofundamento do referencial teórico-metodológico. Com base nas categorias do MHD, de modo especial, por meio da totalidade e da dialética, foram se desenvolvendo as conexões entre os movimentos

dos Cursos Técnicos Subsequentes e os sentidos do trabalho, com o intento de promover tanto discussão quanto compreensão sobre o que está por trás da intencionalidade da oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes e de que modo isso repercute na construção dos sentidos do trabalho.

Em conformidade com Kosik (2000, p. 40), "o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que, antes de tudo, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como movimento do todo." A partir dessa perspectiva, entende-se que os sentidos do trabalho são compreendidos com maior profundidade a partir da realidade e de suas contradições.

A intenção de produzir o Grupo Focal valida a perspectiva da totalidade. Assim, esta pesquisa parte de uma materialidade, isto é, das contribuições que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para as percepções dos TEs sobre os sentidos do trabalho no IFRS-Campus Ibirubá. Ademais, na realização do movimento dialético, há percepções sobre si e sobre o coletivo, além da configuração dos Cursos Técnicos Subsequentes na conjuntura da Rede Federal.

No quarto movimento, foi realizado um Grupo de Interlocução[18], com o objetivo de discutir os dados analisados pela pesquisadora, assim "[...] considera-se que o Grupo de Interlocução é mais do que uma coleta de dados, apresentação ou quantificação de dados, é um momento de problematização e socialização acerca da pesquisa." (FERREIRA et al., 2014, p. 206). Trata-se, pois, de um retorno aos sujeitos da pesquisa cuja finalidade é a de reanalisar os dados produzidos e permitir outro momento para que os TEs possam contribuir, questionar, adicionar e/ou excluir percepções. Esse processo soma-se aos resultados da pesquisa, uma vez que, com o Grupo de Interlocução, a produção coletiva do conhecimento é uma intencionalidade da perspectiva dialética, sendo de matriz marxista desenvolvida, considerando que "uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico." (KONDER, 2008, p. 81).

Além dos movimentos explicitados, optou-se também pela utilização do Diário de Campo o qual perpassou os quatro movimentos da pesquisa, com a finalidade de registrar as percepções da pesquisadora, bem como suas reflexões críticas no lócus da pesquisa, pois, consoante Falkembach (1987), o Diário de Campo consiste no registro das observações,

[18] O Grupo de Interlocução foi realizado com as turmas 2018, pois as turmas 2017 encontravam-se em estágio e alguns estudantes em fase de conclusão do curso. Para possibilitar a colaboração na pesquisa foi enviado convite de participação.

interpretações do observador, comentários, desafios e algumas conclusões preliminares. Os movimentos da pesquisa, permeada pelo Diário de Campo, são demonstrados na Figura 2.

Figura 2 - Movimento de produção de dados

Fonte: Movimento de produção de dados.

O movimento dialético pretende desvelar os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes, a fim de promover uma discussão a respeito do que está por trás da intencionalidade das Políticas Públicas, suas articulações e práticas que colaboram na atribuição dos sentidos do trabalho e da condição dos TEs, mediados pela sociedade burguesa.

Para a realização das análises dialéticas, partiu-se das categorias do método: a historicidade, a totalidade, a contradição, a práxis e a mediação que se encontram entrelaçadas ao texto, algumas com maior profundidade que outras, dependendo da intensidade com que se apresentam em torno do objeto em discussão, podendo, assim, serem esclarecidas:

a) historicidade - visa compreender o homem como "um ser social e histórico, isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico." (VÁZQUEZ, 2011, p. 33);
b) totalidade - refere-se à "dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção." (KOSIK, 1995, p. 33);
c) contradição - busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as próprias contradições, ou seja, considerando-se que toda realidade é passível de superação e já tenha confrontado a concepção de linearidade

dos fatos, parte-se da compreensão de que o universo está em movimento (CURY, 1986);

d) práxis - leva em consideração o conceito marxista de que é "prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente." (VÁZQUEZ, 2011, p. 111);

e) mediação - orienta-se considerando que "O particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade." (LUKÁCS, 1978, p. 93).

Para dar continuidade ao movimento dialético, será realizada a apresentação da dissertação, com a devolutiva à comunidade escolar no 3º Simpósio dos Cursos Subsequentes, a ser realizado em outubro/2019, com participação dos TEs, professores e gestores.

Para compreender mais claramente os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para os TEs sobre os sentidos do trabalho com maior clareza, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o propósito de resgatar a memória científica produzida em torno da temática abordada neste estudo. A sistematização dos resultados é apresentada na próxima seção.

## 2.3 ESTUDOS ANTERIORES: UMA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para enriquecer as reflexões acerca da temática que dá origem a esta dissertação "Os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes para os sentidos do trabalho: a (des)alienação do TEs", resgata-se a trajetória percorrida por outros estudiosos no contexto da EP. Essa é uma dinâmica vital para que a pesquisa obtenha relevância acadêmica, social e pessoal, já que as dimensões que compõem esse enredo contribuem para "ver o conhecimento não só como totalidade, também como situado no mundo social-humano de que faz parte." (MARQUES, 1988, p. 9).

Sob essa premissa, para organização deste estudo, inicialmente, foram priorizadas as produções disponíveis no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos CAPES. Para tanto, foram utilizados três descritores relacionados diretamente com a EP, a fim de sistematizar os resultados relevantes para a realização das análises. Seguindo esse raciocínio lógico, as expressões "Cursos Subsequentes", "Trabalhador-Estudante" e

“Sentidos do Trabalho” foram definidas, tendo em vista a identificação das contribuições de pesquisas já realizadas, analisando sua relação em maior ou menor profundidade com o objeto a ser pesquisado. Por conseguinte, para a execução da varredura, foram determinados os seguintes critérios: recorte temporal dos últimos cinco anos (2015-2019) e relação com a EP. Como critério de exclusão, as temáticas que, mesmo estando relacionadas à EP, não possuem relação direta com a temática deste estudo.

A organização dos estudos já realizados está representada na Tabela 2 “Síntese total dos estudos anteriores sobre Cursos Subsequentes” e no Quadro 3 “Estudos anteriores sobre os Cursos Subsequentes”. A opção por esta forma de organização se dá em virtude de possibilitar uma melhor visualização ao leitor.

O primeiro eixo, “Cursos Subsequentes”, apresenta relação direta com a oferta de ensino que está sendo pesquisada. Para isso, buscou-se compreender, a partir dos estudos anteriores, como essa oferta vem sendo investigada no âmbito da EP, considerando-se, além dos aspectos históricos que envolvem os respectivos cursos, as contribuições e os desafios dessa oferta de ensino para o TE. Na pesquisa sobre a expressão “Cursos Subsequentes”, foram localizados quinze resultados no Catálogo de Teses e Dissertações, situando o tema em um contexto histórico entre 2008 e 2017. Dessas, oito situam o tema nos últimos cinco anos, e quatro apenas mencionam a EP. Para atender aos objetivos propostos, utilizou-se como critério de exclusão o fato de não possuir relação direta com o tema, o que eliminou as quatro pesquisas.

No mesmo âmbito conceitual, o repositório do Portal CAPES, com a expressão “Cursos Subsequentes”, foi possível encontrar dez resultados, compreendendo um contexto histórico entre 2010 e 2016, e sete estudos nos últimos cinco anos. A partir da leitura dos trabalhos, foram analisados os focos temáticos dos artigos, levando em consideração as perspectivas de dois trabalhos que confluem com a proposta investigada nesta pesquisa.

Tabela 2 - Síntese total dos estudos anteriores sobre Cursos Subsequentes

| **Bases** | **Total de trabalhos (ano de início e término)** | **Últimos 5 anos** | **Relação com a EP** |
|---|---|---|---|
| Catálogo de teses e dissertações | 15 (2008-2017) | 8 | 4 |
| Portal de periódicos CAPES | 10 (2010- 2016) | 7 | 2 |

Fonte: Autora.

Os estudos anteriores apresentam um significativo aporte teórico que aponta para uma categoria que carece de estudos/pesquisas. Dessa forma, esta pesquisa soma-se aos estudos anteriores, pois sua contribuição possui relevante conexão temática a ser explorada na atualidade. Conforme Quadro 3, identifica-se, de forma mais precisa, os estudos explorados.

Quadro 3 - Estudos anteriores sobre os Cursos Subsequentes

| Base | Autor | Título | Objetivo | Instituição |
|---|---|---|---|---|
| Catálogo de Teses e Dissertações | Ana Maria de Oliveira Castro (2017) | Um estudo sobre evasão no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Mecânica no IFRN-Campus Mossoró | Analisar as razões do alto índice de evasão no Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica Subsequente do IFRN-Campus Mossoró. | Mestrado em Educação; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró |
| Catálogo de Teses e Dissertações | Lee Elvis Siqueira de Oliveira (2016) | Evasão nos Cursos Subsequentes do IFSC Campus Criciúma | Compreender os motivos que levam os estudantes a se evadirem dos cursos técnicos subsequentes do IFSC-Campus Criciúma. | Mestrado em Educação; Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| Catálogo de Teses e Dissertações | Lisângela Gugelmin (2015) | Evasão escolar na Educação Profissional: diagnóstico dos Cursos Subsequentes do Colégio Estadual de Pato Branco | Caracterizar a evasão escolar nos Cursos Subsequentes do Colégio Estadual de Pato Branco (CEPB). | Mestrado em Desenvolvimento Regional; Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco |
| Catálogo de Teses e Dissertações | Milton Juliano da Silva Júnior (2016) | Técnico Subsequente: uma análise sobre o papel atual e perspectivas futuras na Região RIDE | Elucidar o panorama dos Cursos Técnicos Subsequentes dentro da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica na Região de Integração para o Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF). | Mestrado em Educação; Faculdade de Educação Universidade de Brasília |
| Portal de Periódicos CAPES | Maria Ciavatta (2016) | A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica. | Refletir sobre a produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e tecnológica | Revista HOLOS, v. 32, n. 6, p. 33-39, 2016. |
| Portal de Periódicos CAPES | Carlos Alberto Dallabona; Tharsila Maynardes Dallabona Fariniuk (2016) | EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas | Apresentar o cenário atual da EPT no Brasil, a partir do questionamento da complexidade do desafio quantitativo e dos requisitos qualitativos a serem alcançados. | Revista Poiésis, v.10, n. especial, p. 46-65, jun./dez. 2016. |

Fonte: Autora.

A pesquisa de Silva Júnior (2016), intitulada *Técnico Subsequente: uma análise sobre o papel atual e perspectivas futuras na Região RIDE*, busca elucidar o panorama dos Cursos Técnicos Subsequentes dentro da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica na Região de Integração para o Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF). Para o autor, atualmente os respectivos cursos inserem-se em uma nova realidade.

> Em um país de classe média, como atualmente é o Brasil, é mais complexo dizer que a formação para o trabalho é uma mera forma de ocupação do indivíduo. O trabalho técnico especializado tornou-se uma forma de emancipação desse indivíduo, com salários dignos capazes de proporcionar uma progressão social em relação às gerações anteriores. (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 23-24).

Com base em argumento semelhante, Castro (2017) desenvolve a pesquisa intitulada *Um estudo sobre evasão no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Mecânica no IFRN-Campus Mossoró*, tendo em vista a análise dos motivos que provocam o alto índice de evasão em um determinado contexto: Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica Subsequente do IFRN-Campus Mossoró. A autora tece críticas às concepções que estão por trás da intencionalidade de construir os Cursos Técnicos Subsequentes a partir da década de 90, com ênfase no Decreto nº 2.208/97 que estabelece:

> As bases da reforma da Educação Profissional, separando o Ensino Médio da Educação Profissional, com a criação dos Cursos Técnicos Subsequentes, propôs uma formação essencialmente técnica. Com o intuito de "romper" com a dualidade entre a Educação Básica e a técnica, o IFRN se esforça para trabalhar uma proposta curricular na qual objetiva uma formação humana integral e politécnica ao aluno, de modo a confinar com a visão dicotômica entre o pensar e o fazer. (CASTRO, 2017, p. 15).

A pesquisa de Oliveira (2016), sob o título *Evasão nos Cursos Subsequentes do IFSC-Campus Criciúma*, apresenta uma reflexão em relação às características dos Cursos Subsequentes e ao público a quem se destina, a fim de compreender os motivos que levam os estudantes a evadirem dos Cursos Técnicos Subsequentes. A maioria dos estudantes desses cursos que, até então, encontrava-se fora da escola, reclama da dificuldade de retornar aos estudos.

Dallabona e Fariniuk (2016) discutem no artigo *EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas* a respeito das tendências e possibilidades da EPT no Brasil. Os autores produzem reflexões sobre os Cursos Subsequentes que, embora classificados como parte do Ensino Médio, situam-se entre o Médio e o Superior. O estudo estabelece uma relação entre as

matrículas dos Cursos Técnicos, por tipo e categoria administrativa, em percentuais, afirmando que os Cursos Subsequentes têm a maioria das matrículas no sistema privado. Os cursos integrados são ofertados majoritariamente pela rede pública estadual e federal, enquanto que a participação dos municípios seja ainda muito pequena nesses tipos de ofertas.

Já Ciavatta (2016), em seu artigo intitulado *A produção do conhecimento sobre configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica*, reflete acerca da produção do conhecimento no que tange à configuração do campo da EPT. Ou seja, sobre as contribuições da ideologia neoliberal em várias esferas, desde a econômica e política até a educacional. Para a estudiosa,

> [...] foram sete anos de implementação estrita do Decreto n. 2.208/1997 (1997 a 2004), com a separação orgânica e financiada, entre o ensino médio e a EPT. Sua revogação pelo Decreto n. 5.1.54/2004, propiciou a "articulação" entre o geral e o específico, dando ensejo a três tipos de cursos. Permitiu a manutenção dos cursos "subsequentes", de interesse dos trabalhadores que precisavam atualizar sua qualificação ou completar a escolaridade de ensino médio. Manteve os cursos "concomitantes", de duvidosa realização por serem organizados com duas matrículas, em duas instituições conveniadas, supondo-se que apesar das particularidades dos currículos de cada escola, o geral e o específico se articulariam. E criou o curso "integrado" com objetivo de recuperar, em uma matrícula, em uma mesma escola de nível médio técnico, os conhecimentos gerais que fundamentam a prática da Educação Profissional. (CIAVATTA, 2016, p. 36, grifo da autora).

A produção científica acerca da categoria de análise dos Cursos Subsequentes, conforme se verifica, é bastante incipiente. As pesquisas encontradas possuem, de modo geral, foco na compreensão do contexto da evasão dos Cursos Técnicos Subsequentes. As discussões em torno do contexto histórico nos IFs ainda são poucas e sem profundidade. Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se por apresentar esse resgate permeado de disputas e contradições, refletindo-se em práticas e ações que reforçam a dicotomia entre trabalho e educação, entre o fazer e o pensar, entre o individual e o coletivo.

O segundo eixo, "Trabalhador-Estudante", foi escolhido pela adequação do termo ao público-alvo desta pesquisa. Para isso, buscou-se ampliar a visão a partir dos estudos anteriores, sobre os quais as pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da EP sobre o T.E.

Na pesquisa envolvendo a expressão "trabalhador-estudante" no Catálogo de Teses e Dissertações, foram localizados vinte e cinco resultados, situando o tema em um contexto histórico de 1994 a 2015. Dessas, sete situavam o tema nos últimos cinco anos, sendo apenas uma pesquisa específica em EP. Para atender aos objetivos propostos, utilizou-se o critério de

exclusão em seis pesquisas pelo fato de não apresentarem relação direta com o tema desta pesquisa, restando, portanto, somente uma como ilustram as Tabelas 3 e 4 respectivamente.

Salienta-se que, na pesquisa que incluiu a expressão "Trabalhador-Estudante" e "Educação Profissional", no Portal de Periódicos CAPES, situando o tema no período entre 2015 e 2019, não foram localizados resultados.

Tabela 3 - Síntese total dos estudos anteriores sobre o Trabalhador-Estudante

| Base | Total de trabalhos (ano de início e término) | Últimos 5 anos | Relação com a Educação Profissional |
|---|---|---|---|
| Catálogo de Teses e Dissertações | 25 (1994-2015) | 7 | 1 |
| Portal de Periódicos CAPES | 0 (2015-2019) | 0 | 0 |

Fonte: Autora.

Quadro 4 - Relação dos estudos anteriores sobre o Trabalhador-Estudante

| Base | Autor | Título | Objetivo | Instituição |
|---|---|---|---|---|
| Catálogo de Teses e Dissertações | Ellen C. dos S. Ribeiro (2015) | Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a Escola do Trabalhador sob a lógica empresarial | Analisar a orientação técnica profissionalizante da política de Ensino Médio integrado do Ceará, identificando seus princípios, diretrizes, metas e objetivos, perscrutando, ademais, a sua inserção na proposta de formação do trabalhador-estudante. | Mestrado em Educação; Universidade Estadual do Ceará |

Fonte: Autora.

A pesquisa de Ribeiro (2015), intitulada *Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a Escola do Trabalhador sob a lógica empresarial*, analisou a orientação técnico-profissionalizante da Política de Ensino Médio Integrado do Ceará. A expressão trabalhador-estudante é construída a partir da crescente profissionalização precoce de um grande contingente de jovens de, aproximadamente, 18 a 19 anos de idade, com a "habilitação" para exercer uma função precária atrelada à necessidade material de "batalhar" pelo sustento do dia a dia (RIBEIRO, 2015).

Desse modo, verifica-se uma lacuna quanto a pesquisas relativas ao eixo "trabalhador-estudante", já que apenas uma dissertação foi localizada, corroborando a necessidade de estudos que lancem novos olhares para os TEs, especialmente dos Cursos Técnicos Subsequentes,

entendendo-os como cursos formados por TEs que vivem do trabalho e buscam uma formação. Frente ao exposto, foi possível observar que as produções referentes ao eixo “Trabalhador-Estudante” e “Educação Profissional” ainda são escassas.

Neste estudo, “Trabalhador-Estudante” é construída a partir da afirmação das demais expressões utilizadas, conforme estudos de Antunes (2009), para designar a classe trabalhadora, que vive do trabalho, isto é, a classe operária. Trata-se de uma escolha da pesquisadora, por entender que não se está negando as demais expressões. Por isso, este conceito é construído por afirmação das demais expressões. Nesse aspecto, por compreender que é fundamental por perpassar toda a pesquisa, faz-se necessário este esclarecimento, compreendendo a expressão “Trabalhador-Estudante” a partir da definição expressa por um dos TE que participaram da pesquisa: “A vida de quem trabalha e quem estuda não é fácil. Não adianta chegar e falar: Ah, vai ser fácil! Não é fácil, estudar e trabalhar não é fácil. Nem nunca vai ser, isso não adianta. Se fosse fácil todo mundo não estava aqui querendo o diploma, pegava, ficava dois anos, pronto, ia embora.” (TE-GFC, nov. 2018).

Destaca-se que o emprego de TE, nesta pesquisa, é feito somente ao se referir aos sujeitos da pesquisa. Ao se referir a menções feitas por estudiosos e pesquisadores, a expressão é citada com base no modo conceitual dos respectivos autores, a exemplo de: classe trabalhadora, classe que vive do trabalho, entre outras.

Ao pesquisar o terceiro eixo “sentidos do trabalho”, pôde-se identificar duzentos e vinte e três resultados no Catálogo de Teses e Dissertações, compreendendo o contexto histórico entre 2010 e 2018. Destas, cinquenta e sete situam o tema nos últimos cinco anos, das quais apenas duas pesquisas apresentam relação com a temática da EP. Dessa forma, são destacadas duas pesquisas com uma maior aproximação com o tema. Como critério de exclusão, utilizou-se o fator de falta de relação direta com a EP.

No repositório do Portal de Periódicos, foram encontrados doze resultados com a expressão “sentidos do trabalho”, juntamente com o descritor “Educação Profissional”, compreendendo o contexto histórico entre 2012 e 2018. Desses, cinco estudos correspondem aos últimos cinco anos. A partir da leitura dos trabalhos, foram analisados os focos temáticos de investigação dos artigos, considerando que somente um trabalho conflui com a proposta dos sentidos do trabalho abordada aqui. Assim, utilizou-se como critério de exclusão o mesmo fator: falta de relação direta com a EP.

Para uma melhor visualização dos estudos anteriores encontrados, a Tabela 4 expõe uma síntese total dos estudos anteriores e Quadro 5 a relação descritiva dos respectivos estudos,

revelando, assim, que o número escasso de estudos comprova a necessidade de ampliação dos trabalhos nessa área pouco explorada.

Tabela 4 - Síntese total dos estudos anteriores sobre os sentidos do trabalho

| Bases | Total de trabalhos (ano de início e término) | Últimos 5 anos | Relação com a Educação Profissional |
|---|---|---|---|
| Catálogo de Teses e Dissertações | 223 (2010-2018) | 57 | 2 |
| Portal de Periódicos CAPES | 12 (2012-2018) | 5 | 1 |

Fonte: Autora.

Quadro 5 - Estudos anteriores sobre os sentidos do trabalho

| Base | Autor | Título | Objetivo | Instituição |
|---|---|---|---|---|
| Catálogo de Teses e Dissertações | Marlova Giuliani Garcia (2015) | Os sentidos do trabalho para os Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco-Brasil | Analisar quais os sentidos que os coordenadores e professores de Curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre-Campus Rio Branco, atribuem ao seu trabalho como coordenadores e como professores. | Mestrado em Educação; Universidade de Santa Cruz do Sul |
| Catálogo de Teses e Dissertações | Mariglei Severo Maraschin (2015) | Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? | Investigar, na perspectiva dialética, o(s) sentido(s) do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico nas Políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais do RS, e como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas em torno das políticas e do trabalho pedagógico, de 2005 a 2014. | Doutorado em Educação; Universidade Federal de Santa Maria |
| Portal de Periódicos CAPES | Karla Rodrigues Mota; Claúdia Helena dos Santos Araújo; Bruno Gonçalves dos Santos | A formação para o trabalho: o papel dos Institutos Federais na produção dos novos intelectuais | Refletir sobre a possibilidade da formação para o trabalho atuar como instrumento de libertação dos trabalhadores. | Revista HOLOS, 2018, v. 34, n. 2, p. 351-364 |

Fonte: Autora.

Na pesquisa intitulada *Os sentidos do trabalho para os Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco-Brasil*, de autoria de Garcia (2015), a pesquisadora argumenta que os sentidos atribuídos ao trabalho decorrem

das condições a que estão submetidos os coordenadores no cotidiano. As condições de trabalho levam coordenadores de cursos a enfrentar contradições no desenvolvimento de seu trabalho e, de certa forma, revelam que essas mesmas condições de trabalho determinam os sentidos atribuídos por eles ao trabalho que realizam. Esses sentidos aparecem mais voltados aos aspectos negativos do que aos positivos relacionados a essa função.

A tese de Maraschin (2015), intitulada *Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?*, busca respostas para o questionamento: quais os sentidos de trabalho e tecnologia, que se evidenciam no trabalho pedagógico e nas políticas de Educação Básica integradas à Educação Profissional na modalidade EJA dos IFs do RS? De modo igual, busca identificar como contribuem para a configuração de um contexto de dialética das disputas no período entre 2005 a 2014.

Mota, Araújo e Santos (2018), no estudo *A formação para o trabalho: o papel dos Institutos Federais na produção dos novos intelectuais*, refletem sobre a possibilidade da formação para o trabalho atuar como instrumento de libertação dos trabalhadores. Afirmam que a formação para o trabalho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como base a seguinte concepção:

> [...] ao se alicerçarem sob os ideais da formação omnilateral, permitem aos seus alunos, serem, não apenas técnicos, mas sim dirigentes das atividades que executam dentro do mundo da produção. Estes sujeitos, por compreenderem a dimensão ontológica do trabalho, têm a possibilidade e, principalmente, a potencialidade de romper com a face "estranha" do trabalho, compreendendo-o como uma atividade realizadora. (MOTA; ARAÚJO; SANTOS, 2018, p. 362, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, a EP ofertada pelos IFs vai além de uma demanda que atende ao mercado de trabalho, pois busca uma formação mais ampla do trabalhador, com aspectos sociais e com a construção de valores. Assim, os sentidos do trabalho nos aspectos críticos reforçam a dimensão política da própria Educação Profissional.

Outrossim, considera-se relevante pesquisar sobre os estudos anteriores, haja vista que contribuem para a construção da memória científica à medida que produzem um banco de dados sobre as produções na e para a EP, dando uma visão de suas necessidades e dos desafios que precisam ser superados que, segundo Antunes (2013), recebem a influência de mecanismos sociais mais amplos. Além disso, por ser ontológico, o trabalho vai sempre existir, neste ou noutro modo de produção e reprodução da existência humana, daí a necessidade de ressignificar os seus sentidos.

Para finalizar, a análise das investigações sobre os eixos da pesquisa, depreende-se que a escassez de estudos constitui um estímulo para aprofundar a temática tão pouco pesquisada. Os dados refletem a importância que este estudo pode produzir à memória científica, social e educacional da área. Além disso, fomenta reflexões sobre o porquê da falta de interesse no desenvolvimento de estudos nessa área ou o que está por trás dessa escassez de estudos. Ao dirigir um olhar específico para o atual contexto da EP, esta pesquisa se apresenta como um importante instrumento de reflexão para pensar a respeito dos desafios e as perspectivas da formação dos TEs.

No próximo capítulo, aborda-se a oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes na Rede Federal, a partir de um recorte temporal da década de 1990. Nesse sentido, questiona-se: quais os movimentos realizados pela oferta dos Cursos Subsequentes? foram de avanços ou de retrocessos?

# 3 ALINHAVANDO OS NÓS - A OFERTA DO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

> A escola é uma instituição social que permite suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes, e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros.(FRIGOTTO, 1993, p. 44).

Partindo-se dos estudos apresentados no capítulo 2 e dando continuidade ao movimento de observação e análise, este capítulo tem o objetivo de ampliar os olhares sobre o contexto histórico, para, assim, expandir a compreensão dos processos que influenciaram, ao longo do tempo, as políticas educacionais voltadas à EP. Sob essa ótica, o resgate histórico sobre a oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes nos IFs parte da década de 1990, procurando demonstrar as diferentes perspectivas e propostas que visam à formação para o trabalho, como também assinalar as contradições intrínsecas aos processos sociais, políticos e econômicos que refletem a relação entre trabalho e educação. Nesse aspecto, a compreensão é a de que a historicidade não se resume à exposição cronológica dos fenômenos (VIEIRA PINTO, 1979), mas inclui todo processo que constitui os movimentos, ora de superação, ora de retrocesso.

Nessa perspectiva, ao historicizar os Cursos Técnicos Subsequentes, evidenciando o contexto de dualidade, busca-se afirmar outro projeto de educação como direito amplo e como possibilidade de conhecer e transformar o mundo, afirmando que o TE é sujeito de sua história. Nesse sentido, este capítulo tem como mote discutir as relações entre a Educação Básica e a Educação Profissional, conforme estudos de Moura (2010). Em virtude disso, apresenta-se, na sequência deste estudo, a seção “Movimentos e desafios na oferta de Cursos Técnicos Subsequentes nos IFs”, organizados de acordo com cada contexto histórico, a saber: Decreto nº 7.044/82 - Preparação para o trabalho; Decreto 2.208/97 - Movimento de reforço à dualidade; Decreto nº 5.154/04 - Um novo movimento e Lei nº 13.415/17 - O avanço da retrocesso.

## 3.1 MOVIMENTOS E DESAFIOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao longo do tempo, a EP tem se apresentado como uma temática relevante para pensar as Políticas de Educação, como também um direito subjetivo e de interesse da sociedade. Isso por intermédio de uma imensa disputa, construída a partir de diferentes práticas, concepções e atores sociais, vinculados à formação profissional e de classe.

A historicidade da EP, no Brasil, teve início no período Imperial, a partir das Escolas de Aprendizes, do Colégio de Fábricas, do Liceu de Artes e Ofícios[19] e do Asilo dos Meninos Desvalidos. A EP vivenciou, desse modo, diversas fases ao longo dos anos, repercutindo em diferentes propostas de formação de trabalhadores. No entanto, há um aspecto central, a dualidade[20], que se perpetua no sistema escolar brasileiro desde o tempo do Império, atravessando o período Republicano até a atualidade.

Acredita-se que a realidade dos Cursos Técnicos Subsequentes é atravessada pela oferta destinada a um público específico que, ao longo de sua trajetória, apresentou inúmeras dificuldades de concluir a Educação Básica, e quando isso aconteceu, foi de forma muito precária. As experiências profissionais no mercado de trabalho dão conta de produzir um sujeito acrítico em sua visão de mundo, marcado pela dureza da vida, pela luta à sobrevivência, pois precisa "trabalhar duro", desde que o nível de exigência não requisite amplo desenvolvimento intelectual.

A saída para mudar essa condição é trabalhar e estudar, abdicando do tempo livre para obter uma melhor condição de vida. Ressalta-se o fato de que se trata da primeira geração da família que possui uma formação profissional, e essa busca é contínua no anseio por trabalhos menos precários, conforme assevera Moura (2010, p. 882):

> Compreende-se que a forma subsequente - cursos técnicos de nível médio destinados a quem já concluiu o EM - justifica-se pelo fato de que há muitos jovens e adultos que concluíram o EM propedêutico de baixa qualidade e que não vão para o ES, nem têm condições de inserção em atividades complexas, entre as ocupações de nível médio. Assim, em razão dessa distorção, que é fruto da incapacidade do Estado brasileiro de garantir Educação Básica com qualidade para todos, os cursos técnicos subsequentes podem contribuir para melhorar as condições de inserção social, política, cultural e econômica desses brasileiros.

Durante a realização do Grupo de Interlocução, alguns TEs manifestaram, em suas falas a importância da conquista nos Cursos Técnicos Subsequentes. Para eles, de algum modo, esta conquista permite uma ascensão social, conforme se verifica no depoimento de um dos participantes: "Somos a primeira geração da família a cursar uma formação, a maioria que tá

---

[19] No Estado do Rio Grande do Sul, nascia em 1907, o Instituto Parobé e a Gewerbeschule (Escola de Ofícios), em Porto Alegre, e as Escolas Industriais de Caxias, Rio Grande e Santa Maria, no interior do Estado, marcando o início efetivo do Ensino Técnico Profissional, conforme os estudos de Lima (2000).

[20] A partir dos fundamentos deste novo tipo de trabalho - a fragmentação, a separação entre trabalho instrumental e intelectual, a organização em linha e o foco na ocupação -, "a dualidade estrutural, tal como foi sistematizada pelos clássicos do crítico-reprodutivismo, expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses." (KUNZER, 2003, p. 1155-1156).

aqui tem muito orgulho disso, conseguimos ser um pouco mais que nossos pais foram.” (TE-GFI, jun. 2019).

Com o objetivo atender à proposta de analisar o contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes ofertados pelos IFs no Brasil, a partir da década de 1990, fez-se necessário olhar o contexto anterior à implementação dos Institutos Federais, para compreender qual oferta de EP estava em cena, que sujeitos e quais as práticas eram envolvidos nessa conjuntura. Sendo assim, a historicidade perpassou a construção das memórias históricas.

Para Marx e Engels (1977), no *Manifesto do Partido Comunista*, a história da sociedade sempre foi marcada por lutas de classes. Evidencia-se, assim, que as análises dialéticas estão permeadas pelas histórias existentes por trás das políticas, o que desencadeia os seguintes questionamentos: quais são os interesses das classes? que movimentos foram gerados? Na busca por respostas, na sequência, são abordados os movimentos realizados para a oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes com base em aspectos legais que servem de subsídio para os mesmos.

### 3.1.1 Decreto nº 7.044/82 - Preparação para o trabalho

A década de 1990 foi marcada por um processo de reorganização da Rede Federal, com o objetivo de alinhar a formação de técnicos à reestruturação produtiva, visando fortalecer instituições frente ao novo cenário político do país. Nesse sentido, esse cenário mobilizou-se politicamente em duas frentes de ação:

a) implementar um novo modelo, pelo fato do projeto de um governo democrático-popular ter sido derrotado nas urnas, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC), cujo objetivo é formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de EPT, atuando em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos na área pedagógica das Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs);
b) instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando gradativamente todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs, a partir da aprovação da Lei nº 8948/1994. A expansão da oferta de EP ocorreu somente em razão das parcerias firmadas com setor produtivo ou organização não governamental, responsáveis pela manutenção e gestão das instituições de ensino de municípios, estados e Distrito Federal.

Destaca-se que o Decreto nº 7.044/82 estava vigente no início da década de 1990, regulamentando a oferta dos Cursos Subsequentes, denominados "cursos técnicos". A oferta de Cursos Técnicos Subsequentes obtém ascensão a partir da Lei nº 7.044/82[21] a qual aboliu a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau, ditada pela Lei nº 5.692/71, ficando a habilitação profissional como opcional para os estabelecimentos de ensino, com a proposição das seguintes alterações:

a) Art 1º: substituição de qualificação para o trabalho por preparação para o trabalho;
b) Art 4º, parágrafo 1º: absorção de preparação para o trabalho como elemento da formação integral do aluno em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus;
c) Art. 4º, parágrafo 1º: conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1971).

A intenção do texto que compõe os Pareceres 76/75 os quais consolidam a Lei nº 7044/82, "visava tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola." (CUNHA, 2014, p. 9). Sendo assim, as normas para o tratamento à preparação para o trabalho nos sistemas de ensino eram definidas, para cada grau, pelo respectivo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Para a oferta de habilitação profissional continuavam sendo exigidos o mínimo de conteúdo e duração, fixados pelo Conselho Federal de Educação (CFE). De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), com a Lei nº 7.044/82, ocorre reforço à flexibilização da profissionalização no ensino de segundo grau.

Em conformidade com Ramos (2005), o objetivo do governo era criar um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a fim de unificar e fortalecer essa rede de ensino, assim como transformar as Escolas Técnicas Federais em CEFETs, a fim de "impedir seu sucateamento, por dificultar tentativas de estadualização (transferência para os sistemas estaduais), senaização (transferência para Senai) ou privatização (transferência para o mercado)." (RAMOS, 2005, p. 35). A intenção era clara: vincular à implantação do ensino superior, o que condicionaria sua permanência no Sistema Federal de Ensino.

Por meio do Decreto nº 2.406/1997 esse processo, gradativamente, reconfigura a identidade dos novos CEFETs. A proposta do governo era, portanto, realizar uma mobilização em torno da reformulação curricular no interior das instituições, frente à implantação de um

[21] Atualmente, tem-se uma nova legislação que retoma essa perspectiva, a Lei nº 13.415/2017.

currículo comum da Educação Tecnológica. Todavia, a partir do debate entre as instituições, os seus representantes passam a defender diferentes concepções no entendimento da educação.

> A discussão travada entre representantes das escolas - especialmente os diretores de ensino - trouxe o conflito entre diferentes concepções de Educação Tecnológica. Uma delas centrava-se na formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões; a outra possuía viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano. Num contexto econômico-político neoliberal, as políticas relativas a essa rede de ensino na primeira metade da década de 90 foram permeadas por esse conflito e hegemonizadas pela segunda visão. (RAMOS, 2005, p. 37).

A proposta de Lei expressa as reivindicações das classes economicamente favorecidas da sociedade, para quem a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo. A classe trabalhadora vê, então, diminuídas as suas possibilidades de acesso à universidade pública e a consequente exploração do trabalho precário.

Nessa linha de raciocínio, a rede privada ganha espaço e sai fortalecida graças à sua maleabilidade diante da implantação da profissionalização, o que lhe possibilita assumir o caráter propedêutico da antiga escola média como instância preparatória para o vestibular. Isso facilita também a proliferação de cursinhos pré-vestibulares, que elitizam mais ainda o acesso às universidades públicas. Na próxima seção, discute-se a continuidade do movimento que reforça a dualidade entre EB e EP.

### 3.1.2 Decreto nº 2.208/97 - Movimento de reforço da dualidade

Diante da dinamicidade por meio da qual proliferam as reflexões, os anos de 1990 suscitam importantes discussões em relação à concepção política assumida pela EP. Nesse contexto de discussões e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, evidencia-se a preocupação em qualificar para o trabalho, tanto no Ensino Médio quanto na EP. Logo após a aprovação da LDB, o Decreto nº 2.208/97 regulamenta a EP nos níveis básico, técnico e tecnológico. Este Decreto traça a visão do governo sobre a EP, “restringindo a oferta de nível médio integrado ao curso profissionalizante, fazendo assim com que os CEFETs buscassem tornar seu perfil voltado para os Cursos Subsequentes e superiores.” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 32).

Para Manfredi (2002), a nova LDB e o Decreto nº 2.208/97 representam o triunfo do projeto de reforma da EP, oriundo da classe empresarial, mantendo a dualidade entre formação geral de Ensino Médio e formação técnica, o que resulta na criação de uma nova

institucionalidade da EP. Essa reforma elege a profissionalização juvenil como a trajetória escolar mais apropriada a camadas populares, através da formação profissional pós Ensino Médio, possibilitando uma solução veloz às transformações do mundo produtivo, por sua natureza voltada à adaptação desses sujeitos ao mercado de trabalho. Importa salientar que, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), os Cursos Técnicos Subsequentes ganham lugar privilegiado, dada a concepção de educação do governo, consoante à lógica dos Cursos Técnicos Subsequentes, isto é, uma formação rápida no mercado de trabalho.

Ao assumir o ideário compatibilizado com o desenvolvimento do mercado e com a pedagogia das competências à empregabilidade, as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[22] são aprovados para orientar a organização curricular da EP pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99. O Parecer CNE/CEB n.º 16/99 destaca-se também por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico, incluindo as formas de organização curricular nas quais se lê:

> [...] as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (BRASIL, 1999, n.p).

Conforme se pode verificar, o documento assinala a lógica da Pedagogia das Competências como mais apropriada à atualidade, em que a formação profissional é tratada sob o olhar que o sujeito faz de si próprio, como também de seus valores, costumes e comportamentos.

De acordo com o texto, o currículo é fracionado em conjunto de blocos de competências, com ênfase nos conhecimentos técnicos, na formação profissional capaz de tornar o sujeito eficiente às diversas situações de trabalho, porém sem capacidade de leitura de mundo e de suas contribuições nesse contexto, sobretudo, como cumpridor de seus ofícios e obrigações, constituindo-se, definitivamente, como uma formação precária.

O conteúdo do Parecer CNE/CEB n.º 16/99 parte da compreensão de que as competências estão vinculadas "à capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores,

---

[22] Parecer nº 16/99 e Resolução nº 4/98 tratam das Diretrizes Curriculares, com o objetivo de adequá-las ao mundo do trabalho, com adoção de uma lógica de competências. O mundo escolar é definido pelo perfil profissional que equivale a uma apreensão do mundo do trabalho para o da educação, refletidos em capacidades técnicas, políticas, sociais, organizativas, estéticas e metodológicas.

conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho." (BRASIL, 1999, n.p). Posteriormente, o Parecer CNE/CP n. 29/2002 acrescenta “atitudes e emoções”.

Com essa perspectiva, os Cursos Técnicos Subsequentes carregam, em sua essência, essa dualidade do reflexo do sistema socioeconômico no contexto educativo, em que a divisão entre o pensar - *homo sapiens* - e o fazer - *homo faber* - resultam nas propostas de escolarização voltadas para determinados segmentos sociais. Isso reproduz, ao longo da história, a cisão entre formação geral e formação técnica, considerando que essa divisão expressa a capacidade individual do trabalhador em elaborar seus saberes para, assim, poder estabelecer conexão com o todo, conforme a expressão relatada por um dos TEs (GFI, jun. 2019): “Antes a gente fazia por fazer e não sabia o que estava fazendo**.”**

A política de EP do governo FHC não se resume ao ensino técnico. Diferentemente, ela permite ao governo regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de EP em função das necessidades alegadas do mercado, associadas aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. O que ocorre são ações para a qualificação e requalificação profissional, com o desenvolvimento de projetos inter-relacionados, por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)[23], desenvolvidos em parceria com o setor público e o privado, com o Sistema S[24]. A finalidade é a de desviar o olhar dos reais problemas do desemprego do país para a própria responsabilidade dos trabalhadores.

Na Rede Profissional de Educação[25], a aposta foi no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), objetivando “reestruturar a rede desde o ponto de vista das ofertas educacionais, da gestão e das relações das empresas na perspectiva de torná-las competitivas no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento.” (MOURA, 2010, p. 72).

Nesse contexto, as regulamentações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que seguem o Decreto nº 2.208/97 dão base para a reorganização dos cursos, surgindo a Portaria nº

---

[23] Em 1995, foi instituído o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), que tinha como objetivo promover a qualificação aos trabalhadores, exclusivamente para aqueles com baixa escolaridade e considerados em risco de perder o trabalho (MANFREDI, 2002).

[24] Sistema S é o nome pelo qual convencionou-se denominar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Brasileira.

[25] O Decreto nº 2.406/97 consolida a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETS sob os moldes que os Cursos Superiores de Tecnologia passam a exercer o papel dos antigos Cursos Técnicos de Nível Médio, enquanto o nível técnico passa a cumprir o papel de formar operários qualificados. Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da EP formam, respectivamente, “operários (com título de técnicos) e técnicos (com títulos de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples.” (FRIGOTTO, 2002, p. 47-48).

2.267/97, que efetiva o projeto mencionado anteriormente que dispõe sobre a apresentação dos projetos das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Tecnológicas, visando à transformação em CEFETs. Essa rede passa a ser regida por dois conjuntos de CEFETs: os instituídos antes de 1997 e aqueles que surgem depois, designados ironicamente pela comunidade de “cefetões” e “cefetinhos”. Os primeiros, com autonomia para atuar até a Pós-graduação, já os segundos podendo ofertar somente os Cursos de Tecnologia e as Licenciaturas em nível superior.

Em síntese, com a política educacional implementada no Brasil durante o período de vigência da Lei nº 7.044/82 e do Decreto nº 2.208/97, os chamados CEFETs ofertam o ensino subsequente e regular. Como não podiam disponibilizar cursos integrados, alguns optam por ofertar o Ensino Médio Regular, e outros, os Cursos Técnicos Subsequentes, amparados na Lei nº 7.044/82, conforme o artigo 4º, parágrafo 2º: “A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 1982, n.p).

Observa-se que os CEFETs não possuíam, naquele momento, clareza sobre o que efetivamente ofertar, ficando mais de uma década sem poder ofertar cursos integrados. Enfatiza-se que foi um período em que Cursos Subsequentes prosperam, permitindo modos de vida menos precarizada, conforme fala de um dos TE (GFI, jun. 2019): “O curso subsequente ajuda a agregar conhecimento, melhorar a condição de trabalho [...] sofrer menos.”

Conforme os estudos de Ramos (2010), ao situar a configuração dos Cursos Técnicos Subsequentes em relação ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Ensino Técnico, a manutenção das formas além da integrada se deve tanto à necessidade de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a EP quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidades da população jovem e adulta brasileira às quais essas formas podem também atender. Compreende-se que a oferta dos Cursos Subsequentes pela Rede Federal foi uma concessão, ou melhor, uma correlação de forças políticas em disputas.

Segundo os estudiosos Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), que discutem a formação a partir dos interesses da classe trabalhadora, o fato de o Sistema S ser um forte aliado dos empresários, permite uma ampliação na oferta dos Cursos Subsequentes, fortalecendo ainda mais os empresários e a indústria, atendendo à lógica de mercado e contrariando os interesses do trabalhador. A seguir, discute-se um novo movimento, isto é, uma outra perspectiva de formação profissional.

### 3.1.3 Decreto 5.154/04 - Um novo movimento

As mudanças nos rumos do país são marcadas pela chegada do governo progressista em 2003, sob um forte compromisso popular do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo objetivo passa a ser corrigir as distorções históricas que envolvem concepções e práticas decorrentes de ações pensadas pelo governo anterior. Inicia-se, assim, um movimento de discussão em torno da Educação de Ensino Médio e da EP.

A Rede Federal de EPT, criada pela Lei nº 11.892/2008 institui os IFs, possibilitando uma nova configuração da EPT no Brasil, voltada a uma formação integrada de sujeitos historicamente em desvantagens sociais, educacionais e culturais.

Nesse contexto e considerando uma complexa movimentação de esforços da sociedade civil e de intelectuais, surge o Decreto nº 5.154/2004, assinalando um ganho político, apesar da diversidade de propostas. "O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas." (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 26-27).

O Decreto nº 5.154/2004 abre as portas para a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, culminando, mais tarde, na Lei nº 11.741/2008 que promove importantes alterações na atual LDB, especialmente em relação à EPT, inserindo-a no marco regulatório da Educação Nacional.

> Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata "da Educação Básica". Assim, além da seção IV, que trata "do Ensino Médio", foi acrescentada a seção IV-A, que trata "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata "da Educação de Jovens e Adultos". Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 39 a 42 da LDB. (BRASIL, 2008. p. 1-2, grifo do documento).

Posteriormente, há a atualização das DCN para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Em seguida, a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, dispõe sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, especialmente quanto à forma de organização por eixos tecnológicos, com atenção a um projeto pedagógico que contempla as trajetórias dos itinerários formativos e direcionem a ação educativa.

As DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são atualizadas e instituídas a partir do Parecer CNE/CEB nº11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. O debate para sua elaboração, na época, conta com membros da sociedade civil organizada, pesquisadores de EPT, CEE, CFE, Secretarias de Educação e Grupos de Trabalhos de diferentes instituições. Toda essa discussão culmina num documento que explicita questões importantes sobre a relação entre trabalho, formação profissional e educação para adolescentes, jovens e adultos brasileiros.

A intenção do documento definidor das DCN para a EPT era construir uma prática educativa que ofertasse uma EP mais ampla e politécnica, que levasse em consideração a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas. Tendo em vista o papel da EPT no desenvolvimento nacional, para bem além do campo estritamente educacional, o entendimento de EP enquanto modalidade educacional reflete a conjuntura em que se conforma:

> [...] ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços. (BRASIL, 2012, p. 6).

Destaca-se que a intenção dessa proposta parte da compreensão da importância de formação humana, com foco na visão de escola unitária omnilateral, politécnica, ou então, formação cidadã de educação, não esvaziando em si as especificidades nas respectivas Diretrizes que a configuram. Desse modo, os elementos compõem o currículo como um caminho para olhar a formação geral como forma de promover uma educação diferenciada pela escola a partir do trabalho pedagógico e da mobilização de docentes. Trata-se, pois, de uma perspectiva política dirigida à formação a todos, sem que ocorra distinção, como oferta de formação profissional para as classes mais pobres e oferta de formação tecnológica e científica para as classes mais altas.

Entretanto, ao longo dos tempos, percebe-se fortemente a influência dos ideários neoliberais que favorecem as políticas de profissionalização para o projeto de desenvolvimento capitalista. No entanto, não se pode desconsiderar o caminho das lutas e resistências para superar esta proposta de educação que levanta as bandeiras por formação unitária e emancipatória, compreendendo que, por meio dessa perspectiva de educação, é que se fortalece a compreensão sobre a identidade e o lugar de cada sujeito na sociedade, como também as contradições presentes na sociedade vigente.

Sob essa lógica de pensamento, os estudos de Silva (2015) sinalizam um importante ganho na oferta subsequente para o aluno, pois, ao se matricular no Curso Técnico, após concluir o Ensino Médio, adquire uma formação integral na perspectiva omnilateral, ou seja, "Essa formação deve promover aos sujeitos condições de exercerem de forma consciente e crítica sua cidadania, pois oportuniza a autonomia intelectual e a emancipação humana." (SILVA, 2015, p. 35). Para os autores, é preciso os estudantes não se apropriem unicamente do conhecimento acumulado pela ciência e oferecido pela Educação Formal, mas, sobretudo, que encontrem novos sentidos na relação entre esse conhecimento e os saberes que o mundo do trabalho possibilita construir. Acredita-se, assim, que essa relação é fundamental na interpretação da oferta dos Cursos Subsequentes, uma formação para além dos aspectos instrumentais.

Por essa razão, a ideia de formação integrada se volta à tentativa de superar o ser humano dividido historicamente, como já mencionado anteriormente, o *homo sapiens e o homo faber*, marcado pela divisão do trabalho entre a ação de executar e pensar. Nesse sentido, trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho aos aspectos operacionais e simplificados, considerando o direito a uma formação completa para a leitura de mundo, ou seja, um sujeito apropriado do contexto social em que está inserido.

Conforme o artigo de Ciavatta e Ramos (2012), intitulado *A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres*, entende-se que este período coincide com a era das incertezas. A Educação Brasileira vivencia a retração do papel do Estado e o enfraquecimento das políticas educacionais. Sendo assim, a EP se situa na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e ao trabalho. Nesse cenário, verifica-se que a política e a gestão da educação dos trabalhadores são historicamente entregues aos homens de negócios, isto é, ao capital. Ao se tornar objeto de disputa entre as classes, a EB e a EP dos trabalhadores se torna relevante por motivos diferentes, tanto para o capital quanto para os trabalhadores. Um flanco de contradições que contribuem para potencializar a elaboração e o desenvolvimento de projetos educacionais na perspectiva dos trabalhadores e não do capital se abre. Não obstante, é preciso agir na construção de uma nova hegemonia.

No caso do capital, a educação dos trabalhadores é vista como fator de produtividade e de seletividade, associada a elementos de filantropia e de controle da ordem social. No caso dos trabalhadores, o direito à educação é defendido como inegociável, apesar de historicamente negado, como condição necessária à sua emancipação.

> O que faz do ensino de Currículo Integrado uma prática transformadora é seu caráter de compreensão do real na sua totalidade, na busca da apreensão das relações estabelecidas a partir do trabalho como ação produtora da existência e portadora de contradições em uma sociedade marcada pela apropriação privada da produção social. É este exercício dialético que o torna capaz de revelar os interesses de classe presentes, inclusive na produção e distribuição do próprio conhecimento científico e tecnológico. Por isso seu objetivo de ler o mundo a partir do trabalho, da ciência e da cultura. Trata-se de uma proposta de educação de caráter estratégico na construção de uma sociedade que supere o capitalismo. (LOTTERMANN, 2012, p. 48).

A proposta de construir uma perspectiva de educação integrada cidadã para os Cursos Técnicos Subsequentes impõe-se como um verdadeiro desafio à escola, haja vista que o currículo precisa ser restruturado, tendo em vista a necessidade de uma formação continuada aos professores e de uma reflexão de formação, ou seja, encontrar, com precisão, resposta à seguinte questão: que formação profissional para quais sujeitos? Entra aqui o entendimento dos TEs, diferentemente de se pensar apenas em uma etapa de ensino que integra EB e a EP. Para encerrar o presente capítulo, aborda-se um outro movimento em direção à oferta dos Cursos Subsequentes.

### 3.1.4 Lei nº 13.415/2017 - O avanço do retrocesso

O impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016) constitui a mola propulsora do início do processo de afunilamento e precarização no campo da educação. O governo de Michel Temer (2016-2019), mesmo antes de assumir (ilegitimamente) a Presidência da República, capitaneava os movimentos de instabilidade que rondavam o segundo mandato da presidenta Dilma e que culminam com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95. Com essa medida, os orçamentos das áreas da Educação e da Saúde são congelados por um período igual a vinte anos. Assim, o golpe, seguido da estagnação orçamentária e do fortalecimento das ideias neoliberais, dá início ao desmonte da escola pública e ao abandono do pouco que se tinha avançado na formação integral dos estudantes.

Esse contexto de desmonte da Educação Pública passa a ser fortalecido em 2017, com o surgimento de uma nova proposta (nem tão nova) de Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, que segue na contramão da proposta anterior, principalmente porque dá ênfase novamente ao ensino subsequente.

Depreende-se, assim, que a educação, no Brasil, é permeada por um modelo funcional ao desenvolvimento do país. De acordo com o percurso histórico, a educação segue o desenvolvimento econômico, por meio do qual se percebe claramente um deslocamento do ser

social para o plano individual. Ou seja, os sujeitos devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis.

Assim, no atual governo, pela historicidade das políticas, a perspectiva que se (re)desenha é a descentralização dos estados. Por conseguinte, a educação deixa de ser investimento. A intenção é a de mudar as diretrizes educacionais implementadas ao longo de décadas para impedir o avanço da "fábrica de militantes políticos". Sob essa perspectiva, os Cursos Técnicos Subsequentes voltam a ser o centro das atenções, isto é, "a menina dos olhos do governo", pois exige pouco investimento financeiro e garante a formação rápida "para o mercado", sem o "viés ideológico".

Seguindo a lógica da focalização e da dualidade educacional que, historicamente marcou a Educação Brasileira, o Programa prevê também a inversão no investimento de recursos do Ensino Superior para a Educação Básica. No que tange ao Ensino Médio, a este é proposta uma formação técnico-profissionalizante, para atendimento das necessidades do mercado e não do indivíduo. Evidencia-se, assim, a retomada da tese do governo FHC, largamente utilizada nos anos 90, para justificar cortes às universidades brasileiras, processo que tem levado as universidades brasileiras[26] ao sucateamento.

Sob este prisma, a EP, dedicada aos Cursos Técnicos Subsequentes, política em análise neste estudo, aparece como resultado do processo histórico, social e educacional, mediada pela relação trabalho e educação, inserida na sociedade capitalista, num contexto de formação profissional voltada à formação para o mercado de trabalho, com seus respectivos perfis profissionais.

Infere-se, assim, que a identidade assumida pelos Cursos Técnicos Subsequentes é a de responder à lógica do mercado de trabalho, pois a presença de um currículo fragmentado em blocos, individualizado, não possibilita ao TE capturar a leitura de mundo. Além disso, é preciso considerar que a qualificação dos trabalhadores que já trabalham na área e precisam da formação profissional para poderem se inserir, de forma menos precária, é um dos principais objetivos que conduz a um processo de reprodução, sem elevar, de fato, sua condição crítica.

Considerando que muitos questionamentos provocam reflexões sobre a perpetuação da dualidade presente no universo educacional, depreende-se que ainda há muitas questões que necessitam de respostas. Nesse sentido, cabe perguntar: como se constituem os Cursos Técnicos

[26] Em 17 de julho de 2019, foi publicado, para consulta pública, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, denominado FUTURE-SE, com a finalidade de fortalecimento da autonomia administrativa e gestão das Instituições Federais de Ensino Público (IFEs), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios.

Subsequentes no IFRS-Campus Ibirubá? quem são os sujeitos? o que buscam? que olhares fazem sobre si? como percebem seu processo formativo? As respostas a esses questionamentos são respondidas, com maior profundidade, no próximo capítulo.

# 4 AS TRAMAS - OLHARES PARA A REALIDADE

> O maior ganho desta pesquisa encontra-se nos caminhos percorridos, no processo como um todo; foram os movimentos os principais elementos que alteraram a realidade dos TEs e meu espaço de atuação profissional. (DIÁRIO DE CAMPO, abr. 2019)

Este capítulo tem o objetivo de situar o lócus da pesquisa, isto é, o espaço em que emerge a problematização deste estudo, uma vez que é relevante analisá-lo em seu contexto social. Para isso, compreender os sujeitos e seus contextos é uma tarefa fundamental para identificar a proposta de formação que está sendo desenvolvida.

Os fazeres pedagógicos e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) compõem um conjunto de elementos que possibilitam a compreensão da oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes, bem como dos desafios propostos por estes e, igualmente, das potencialidades de trabalho no mercado de trabalho. Dessa forma, permitem emergir na totalidade, com suas nuances e contradições, partindo do lócus da pesquisa e passando pelas características dos sujeitos e de contextos dos Cursos Técnicos Subsequentes. Acrescentam-se ao lócus e às características, as disputas do currículo, culminando com os movimentos dos Cursos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá. Para traçar tal panorâmica e elucidar o presente estudo, apresenta-se inicialmente o IFRS-Campus Ibirubá.

## 4.1 O LÓCUS DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL-CAMPUS IBIRUBÁ

O IFRS, local de trabalho da pesquisadora, é uma Instituição Federal de ensino público e gratuito, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atua com uma estrutura multicampi, contando com 17 campi:

a) Bento Gonçalves;
b) Canoas;
c) Caxias do Sul;
d) Erechim;
e) Farroupilha;
f) Feliz;
g) Ibirubá;

h) Osório;

i) Porto Alegre;

j) Restinga (Porto Alegre);

k) Rio Grande;

l) Sertão.

Em processo de implantação:

m) Alvorada;

n) Rolante;

o) Vacaria;

p) Veranópolis;

q) Viamão.

Figura 3 - Distribuição dos campi do IFRS

Fonte: IFRS (2019)[27].

O Campus Ibirubá[28] iniciou suas atividades a partir da trajetória de outra instituição. Em 2010, foi criado o Campus Avançado de Ibirubá, com a federalização da Escola Técnica Alto Jacuí (ETAJ). Para tornar possível a federalização, o município de Ibirubá doou ao IFRS todo

[27] IFRS. Imagem. Disponível em: <https://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=220&sub=2300>. Acesso em: 18 set. 2018.

[28] Os dados referentes aos aspectos históricos foram pesquisados no site: <www.ibiruba.ifrs.edu.br>. Acesso em: 18 set. 2018.

o complexo de mais de cinco mil metros quadrados de área, incluindo as edificações. No total, cerca de 99 hectares foram doados pelo município, pela Fundação e pela Cooperativa Agrícola Mista General Osório Ltda-Cotribá.

Em 23 de abril de 2013, foi sancionada a Portaria nº 330, no Diário Oficial, alterando o nome da instituição de IFRS-Campus Avançado de Ibirubá para IFRS-Campus Ibirubá, publicada no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2013. Logo, o Campus pode ser considerado novo.

O Campus (Figura 4) localiza-se na cidade de Ibirubá, na região noroeste do Rio Grande do Sul, a 280 quilômetros de Porto Alegre. O município desempenha função relevante na cooperação para o desenvolvimento socioeconômico regional, onde predomina o ramo Metal-Mecânico e a Agricultura Familiar. Possui aproximadamente 20 mil habitantes e pertence ao Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Alto Jacuí. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Ibirubá, divulgado no ano de 2014, correspondente ao ano de 2010, foi de 0,765, considerado alto (IDHM entre 0,7 e 0,799).

Figura 4 - IFRS-Campus Ibirubá

Fonte: www.google.com.br[29]

O IFRS-Campus Ibirubá (Figura 4), integrado ao Plano de Expansão da Educação Profissional, é fruto de uma proposta diferenciada. Com a finalidade de interiorização, permite levar EP gratuita para locais distantes dos grandes centros, construindo outras possibilidades a

[29] Acesso em: 12 set. 2018.

esses lugares, ampliando as perspectivas locais e diminuindo o deslocamento, trazendo, dessa maneira, uma nova dinâmica à região. Essa perspectiva vai ao encontro dos diálogos capturados no Grupo Focal dos ingressantes (GFI) sobre os motivos que os levaram a buscar os Cursos Técnicos Subsequentes: “Eu vim porque estava uns doze anos sem estudar e o curso é de graça. Se fosse pra pagar daí não tinha mais ninguém aqui. Por isso que eu resolvi fazer, é sem custo nenhum.” (TE-GFI, nov. 2018). E ainda no Grupo Focal dos Concluintes (GFC) “Ah, sem falar que o curso está aqui em Ibirubá é de graça. Custa vir aqui e estudar? Não custa nada!” (TE-GFC, nov. 2018).

Os discursos expostos recuperam a importância desse espaço de formação como Instituição Pública de Ensino devido à sua área de abrangência, constituindo, dessa forma, uma instituição de referência comunitária. Esse dado faz referência ao processo de expansão da Rede Federal, em virtude da implantação dos IFs a partir de 2005, tendo como base a interlocução com os arranjos produtivos locais, conforme Lei nº 11.195/2005. Nesse caso, o IFRS-Campus Ibirubá constitui uma relevante estratégia de desenvolvimento social, considerando que a proposta dos IFs é comprometer-se com o todo social como algo que se configura sob o princípio de igualdade na diversidade, respeitando os aspectos social, econômico, geográfico, cultural, entre outros (BRASIL, 2008).

Atualmente, o IFRS-Campus Ibirubá possui mais de mil alunos, assim distribuídos:

a) quatro Cursos de Graduação: Agronomia, Ciência da Computação, Engenharia Mecânica e Licenciatura em Matemática;
b) três Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio: Agropecuária, Informática e Mecânica;
c) dois Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio: Eletrotécnica e Mecânica;
d) um Curso de Pós-Graduação em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, além das atividades de pesquisa, extensão e assistência estudantil.

A oferta de Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS, eixo principal da realização deste estudo, conta atualmente com 110 estudantes, sendo:

a) 50 nos Cursos Técnicos Subsequentes em Eletrotécnica;
b) 60 nos Cursos Técnicos Subsequentes em Mecânica.

A forma de ingresso aos Cursos Técnicos Subsequentes é realizada em conformidade com a Política de Ações Afirmativas e a Política de Ingresso Discente do IFRS e é destinada exclusivamente aos estudantes concluintes do Ensino Médio, portadores de comprovação de conclusão desta etapa de ensino. Trata-se de uma oferta realizada no período noturno.

No processo de ingresso estudantil, observa-se que existem dificuldades em preencher as vagas disponíveis, fato este que pode ter relação com o modelo burocrático dos editais que dificultam a compreensão, já que, pelas suas especificidades, os Cursos Subsequentes atraem um público que está à margem dos processos mais críticos, geralmente trabalhadores do chão de fábrica ou de áreas autônomas, que trabalham arduamente, a fim de ter uma renda muito pequena para sobreviver.

Assim, produzir novos olhares sobre os Cursos Técnicos Subsequentes é fundamental para que se possa repensar práticas, assim como dialogar sobre quem são os TEs, aspecto abordado na seção a seguir.

## 4.2 SUJEITOS E CONTEXTOS DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES

> A sensação que paira no ar é de que algo precisa ser feito pelos Cursos Técnicos Subsequentes. Várias vozes ecoam a necessidade de refletir com seriedade sobre o futuro dos Cursos Técnicos Subsequentes, bem como dos estudantes. (DIÁRIO DE CAMPO, abr. 2019).

Pensar o cotidiano dos Cursos Técnicos Subsequentes requer situar as relações entre trabalho e educação no centro do debate do processo formativo. A natureza com que os Cursos Subsequentes foram sendo construídos, ao longo da história, carrega a chancela de serem constituídos por TEs. Destarte, trata-se de uma especificidade simbólica, ou seja, antes de serem estudantes são trabalhadores, marcados pelas experiências do mundo do trabalho, bem como pelas inseguranças e incertezas próprias do mercado de trabalho.

Destaca-se que essa relação encontra apoio nos estudos referentes à evasão dos Cursos Subsequentes, uma vez que é recorrente, nas pesquisas ilustradas, a incompatibilidade entre trabalhar e estudar. Com base na pesquisa desenvolvida por Oliveira (2016, p. 31), “os resultados indicaram que o principal motivo da evasão é a dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo.” Já nos estudos de Gugelmin (2015, p. 40), a evasão constitui um “processo dinâmico mais amplo e evolutivo, requer levar em conta a dimensão temporal bem como a articulação com as experiências individuais e institucionais as quais o aluno perpassou até o momento de decidir por abandonar.” Vale registrar que, nas pesquisas anteriores, não há menção à expressão Trabalhador-Estudante. Neste caso, destaca-se a relevância de se estabelecer essa relação, retratando como acontece, de fato, na prática.

Ao acolher os TEs, compreende-se que este público constitui o público-alvo dos IFs, os quais não puderam provavelmente ter provido uma educação de qualidade e gratuita. Trata-se,

pois, de uma trajetória percorrida por muitos jovens brasileiros que precisam se lançar ao mundo do trabalho antes de concluir seus estudos. Para Antunes (2009), isso é decorrente da forma como a sociedade brasileira está estruturada, sob um capitalismo periférico, dependente e concentrador de renda. Sob essa perspectiva, acompanha-se o aumento do desemprego, como também a informalidade e a precarização do trabalho que repercutem na redução dos salários e no agravamento do quadro das desigualdades sociais.

Para compreender a construção do conceito TE, é preciso situá-lo imerso na sociedade burguesa, pois quanto mais se desenvolve a produção capitalista, mais "as relações de produção se alienam dos próprios homens, confrontando-os como potências externas que os dominam. A essa inversão entre sujeito e objeto, inerente ao capital como relação social, é a expressão histórica da autoalienação humana." (IAMAMOTO, 2012, p. 57).

Para decifrar esse contexto, torna-se relevante recorrer a Marx (1993), por se entender que os sentidos do trabalho são atribuídos com base na mediação do pensamento hegemônico da sociedade burguesa, dos movimentos dos cursos/escola e da condição de TE. Assim, torna-se fundamental tecer reflexões sobre a trajetória dos TEs e de como vêm ocorrendo os movimentos de inserção destes nos sistemas de ensino.

Considerando que a identidade dos IFs foi sendo construída ao longo de uma década de atuação, pode-se afirmar que a mesma é constituída pela trajetória dos sujeitos pesquisados. O caminho escolhido para demonstrar os dados foi um Questionário on-line. A amostra pesquisada contou com a participação de 48 TEs, presentes na aula no momento da aplicação do referido Questionário, totalizando 93% de participantes voluntários, como já se mencionou.

Nessa etapa, o Questionário foi disponibilizado on-line e compartilhado através de planilha drive, por intermédio de e-mail. Os TEs, voluntariamente, dirigiram-se ao Laboratório de Informática do IFRS-Campus Ibirubá, após prévio agendamento com os professores, como se explicitou no percurso metodológico, com o devido esclarecimento do delineamento da pesquisa empírica e benefícios desta aos Cursos Técnicos Subsequentes e aos TEs.

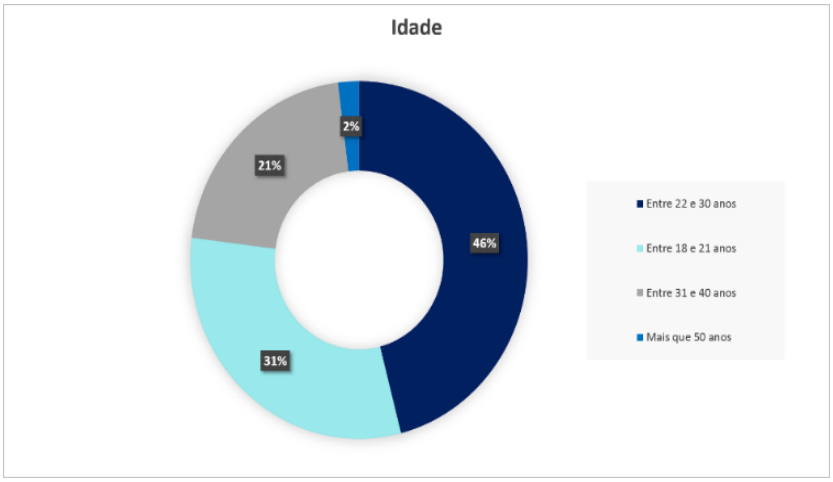
Como já se enfatizou, optou-se, mediante observação dos dados, pela seleção dos mais relevantes, tendo em vista a caracterização dos TEs e percentuais que representam o número total e o número absoluto quanto a aspectos singulares dos sujeitos pesquisados. Para responder ao Questionário on-line, "[...] alguns TEs precisaram de ajuda para acessar o e-mail, apresentaram algumas dúvidas sobre conceitos étnicos e forma de ingresso." (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

Inicialmente, em relação aos aspectos gerais, analisou-se a idade dos TEs que procuram os cursos (Gráfico[30] 1). Constatou-se que os estudantes dos Cursos Subsequentes apresentam um perfil etário entre jovens e adultos, o que representa 45,8% (22) dos estudantes com faixa etária entre 22 a 30 anos; 31,3% (15) entre 18 a 21 anos; 20,8% (10) entre 31 a 40 anos e 2,1%(1) com mais de 50 anos.

Ao se comparar esses dados num contexto mais amplo, verifica-se que se trata da População Economicamente Ativa (PEA), correspondente àquelas pessoas que representam capacidade produtiva por estarem inseridas no mercado de trabalho, exercendo atividade remunerada e por corresponder à população adulta.

Na realidade brasileira, esses dados configuram-se entre a porção da população que está com idade e em condições de trabalho, devidamente empregada ou, de alguma forma, procurando emprego. A PEA corresponde, dessa forma, à faixa populacional responsável pela produção de riquezas a partir do trabalho, com remuneração específica para o cumprimento de suas atividades.

Gráfico 1 - Idade dos TEs




Fonte: Autora.

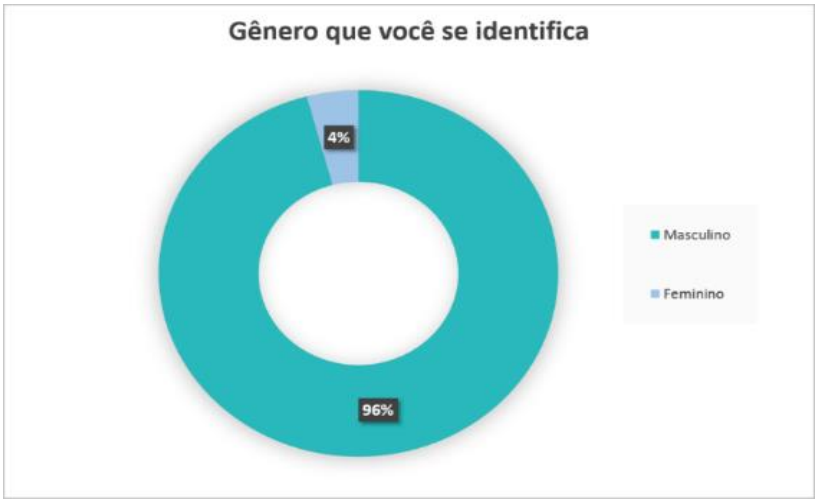
Em relação ao gênero, conforme ilustra o Gráfico 2, a partir do questionamento “Qual o gênero com o qual você se identifica?”, verifica-se um público majoritariamente masculino, totalizando 95,8% (46), enquanto 4,2% (2) são do gênero feminino. Esse dado é considerado normal, pois há uma predominância de homens nesses cursos, fato que tem relação com a

[30] Além dos Gráficos que ilustram as questões analisadas neste estudo, no Apêndice E, encontram-se os demais gráficos que apresentam as características dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá.

construção sócio-histórica dessas profissões e também do público-alvo ao qual se destinam esses cursos, isto é, trabalhadores das indústrias que, em sua maioria, são homens. Esses dados também encontram relação com os estudos de Antunes (2013), ao chamar a atenção para o perfil do trabalhador do século XX, correspondente ao modelo taylorista/fordista[31], composto majoritariamente por homens. Obviamente, na atualidade, a população está imersa em uma outra configuração de mundo do trabalho, denominada "a nova morfologia do trabalho" a qual reúne uma série de elementos centrados na precarização do trabalho.

Para Antunes (2009), a ampliação do percentual do trabalho feminino no mundo produtivo tem aumentado significativamente, o que expressa uma emancipação, uma vez que "o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho" (ANTUNES, 2009, p. 105), tornando escassos tanto os salários quanto os direitos e as condições de trabalho. No entanto, ao mesmo tempo, o capital tem se apropriado da polivalência, com multiatividades das mulheres e experiências que trazem das atividades domésticas. Não obstante, essa força produtiva de trabalho feminina ainda sofre com a exploração/precarização do trabalho.

Gráfico 2 - Gênero dos TEs



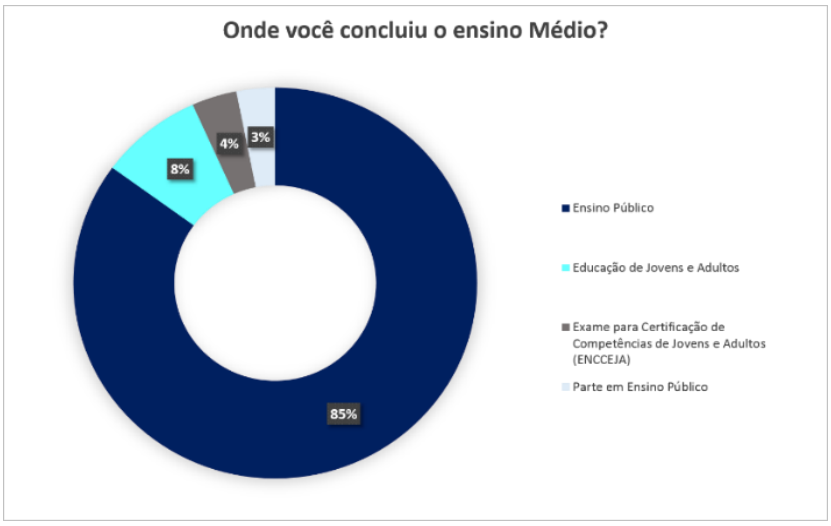

Fonte: Autora.

[31] O fordismo/taylorismo caracterizou-se pelo modo de produção em série dada ao redor de uma linha de montagem que separava nitidamente elaboração e execução, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário. Tidos apenas como apêndices das máquinas e ferramentas, só cabia aos operários executar mecanicamente as respectivas tarefas, cuja organização e elaboração pertenciam aos intelectuais. O operário fordista/taylorista não participava da organização do processo de trabalho, sendo relegado a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido. Esse modelo de produção vigorou até os anos 60, quando as lutas por melhorias das condições de trabalho e pelo controle social da produção tiveram papel determinante no rompimento da separação entre elaboração e execução, uma vez que reivindicavam, entre outras pautas básicas, também uma maior participação do operariado na organização do trabalho. (ANTUNES, 2009).

Outro fator importante para construir as características dos TEs é a instituição de conclusão do Ensino Médio (Gráfico 3) mediante à pergunta: “Onde você concluiu o Ensino Médio?”. Considerando que 68,8% (33) concluiu no ensino público; 10,4% (5) na modalidade EJA; 8,3 (4) por meio do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e 12,5% (6) no ensino público uma parte do Ensino Médio e outra parte na EJA. Todos oriundos de escolas públicas estaduais.

Nessa percepção, destaca-se que é possível compreender o processo anterior dos sujeitos que compõem os Cursos Técnicos Subsequentes, com 30,2% dos estudantes apresentando dificuldades ao concluir o Ensino Médio. Tais aspectos podem estar relacionados à inserção no mundo do trabalho de forma precoce, além de outras fragilidades que possam estar associadas. Todavia, trata-se essencialmente de um público oriundo de escola pública, que compõe os objetivos pelos quais foram criados dos IFs, com o intento de levar EP à camada da população mais carente.

Gráfico 3 - Onde os TEs concluíram o Ensino Médio




Fonte: Autora.

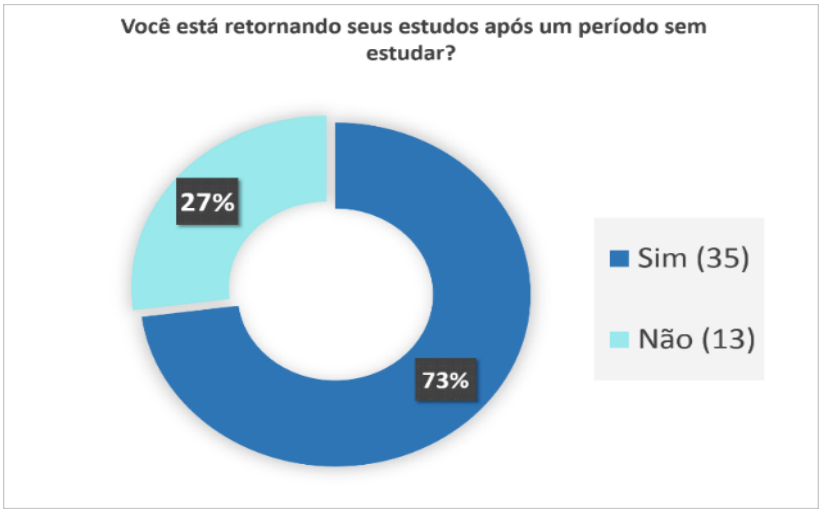
Relativamente ao retorno à escola, após um período sem estudar, lançou-se a pergunta: “Você está retornando aos estudos após um período sem estudar?”. Observa-se no Gráfico 4 que 72,9% (35) dos TEs ficaram um período longe da escola, já para 27,1% (13) não houve período de tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso nos Cursos Técnicos Subsequentes. Esses dados são bastante interessantes, pois evidenciam o grande número de TEs que estão retornando à escola em busca de qualificação profissional. Nesse aspecto, percebem-se aproximações com o perfil do público de EJA, caracterizando-os como jovens e adultos.

Para obtenção deste dado, aplicou-se uma questão de múltipla escolha, com a possibilidade de justificar a resposta. Destaca-se que a maioria dos TEs relataram que, dentre os principais motivos pelos quais tiveram que abandonar a escola, o mais decisivo foi a necessidade de trabalhar. Em seguida, a percepção de que somente com o Ensino Médio era insuficiente uma boa remuneração, com um trabalho melhor. Por último, a falta de oportunidades para retornar aos estudos, conforme uma das falas expressas na justificava: "Precisei largar os estudos para trabalhar e ajudar minha mãe no sustento da casa." (TE, Questionário on-line). Outro TE expressou a seguinte justificativa: "Agora estou correndo atrás, na minha condição ainda é recente a questão do estudo." (TE, Questionário on-line).

Entende-se, portanto, que, em algum momento de suas vidas, os estudantes abandonaram os processos formais de educação por motivos pessoais, seja por necessidade de manutenção da vida, seja por suas próprias percepções de que não era preciso estudar. Nesse sentido, os Cursos Técnicos Subsequentes devolvem a eles uma nova condição: a de TEs, oportunizando uma formação presencial noturna, pois se não for desse modo, não resta outro.

Essa argumentação vai ao encontro dos estudos de Moura (2010), já mencionados. Ou seja, a proposta da oferta dos Cursos Subsequentes visa tornar as condições de estudo menos precárias e possibilitar melhores condições de inclusão social. Essa proposta coaduna com a intenção de uma formação voltada à classe trabalhadora, desde que tenha como fundamento principal a formação integral, conforme PPCs dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS.

Gráfico 4 - Retorno dos TEs à escola após um período sem estudar

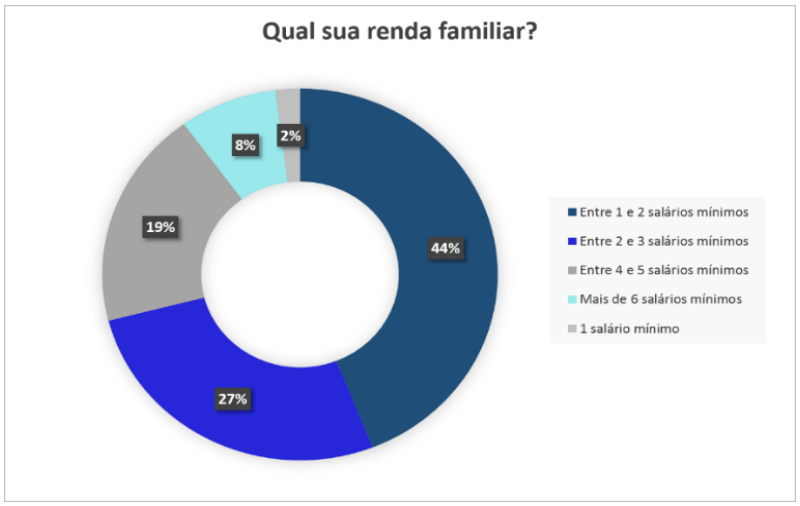



Fonte: Autora.

Em se tratando da renda familiar dos TEs, mediante ao questionamento: “Qual a renda mensal da sua família?”, é notório, de acordo com o Gráfico 5, que a renda apresenta-se como uma categoria relevante para a análise das relações entre os jovens e adultos com o universo escolar e o mundo do trabalho. Infere-se que os dados situam os sujeitos em relação às condições socioeconômicas, visto que, em sua maioria, os TEs recebem entre 1 a 2 salários mínimos, o que corresponde a 43,8% (21) do total de participantes. Já 27,1% (13) recebem de 2 a 3 salários mínimos; 18,8% (9) recebem entre 4 e 5 salários mínimos; 8,3% (4) ganham mais de 6 salários mínimos e 2,1% (1) recebe apenas 1 salário mínimo. Por essa amostra salarial, identifica-se que se trata de um público em processo de qualificação profissional que busca, na formação profissional, reconhecimento em termos financeiros.

Conforme pode-se verificar, a maioria dos TEs encontram-se em uma faixa salarial precária, pois 73% recebem entre 1 a 3 salários mínimos. Por conseguinte, dadas as necessidades básicas a serem supridas, justifica-se a busca por melhores condições de vida, especialmente por meio de formação estudantil e técnica.

Gráfico 5 - Renda familiar dos TEs




Fonte: Autora.

Para se verificar a relação que os TEs estabelecem com os estudos e o mundo do trabalho, o Questionário abordou a seguinte questão: “Qual a sua relação com os estudos e com o mundo do trabalho atualmente?”. O Gráfico 6 demonstra que se trata de sujeitos que trabalham e estudam, representando 87,5% (42) do total de participantes. Já 2,1% (1) estuda e trabalha esporadicamente; 8,3% (4) somente estuda; 2,1% (1) estuda e faz estágio na área. Esses dados revelam que, devido à grande expansão do ensino profissional no Brasil, tem-se,

no sistema de ensino, indivíduos pertencentes a grupos de menor renda que frequentam cursos noturnos, conciliando o trabalho com o estudo.

Assim, comprova-se que se trata de um público, que, em sua maioria, é trabalhador e estudante ao mesmo tempo. Ou seja, um público marcado pelo mundo do trabalho e por todas as dificuldades que permeiam a sociedade capitalista. Nessa lógica, o ensino público e gratuito em turno alternativo, assim como abre uma possibilidade, revela a dificuldade enfrentada pelas classes mais baixas de acessar a qualificação profissional, uma vez que para estas se torna impossível a dedicação exclusiva aos estudos.

Gráfico 6 - Relações estabelecidas pelos TEs com os estudos e o mundo do trabalho atualmente

Fonte: Autora.

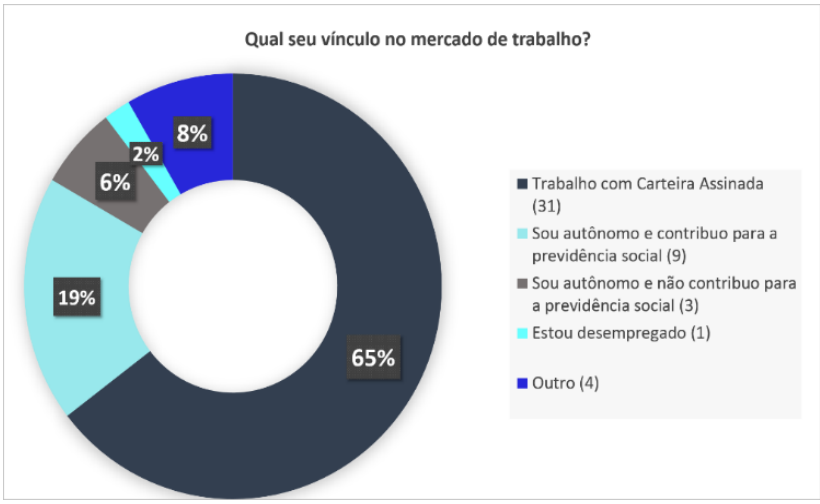
O vínculo com o mercado de trabalho, mediante à questão “Qual seu vínculo no mercado do trabalho?” é apresentado no Gráfico 7. De acordo com os dados expostos, 64,6% (31) dos TEs possuem Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) assinada. Destaca-se também que 18,8% (9) desempenham função como autônomos e contribuem com a Previdência Social; 6,3%(3) dos participantes são autônomos e não contribuem com a Previdência Social; 8,3% (4) possuem outras formas de vínculo, a exemplo da Agricultura Familiar.

A relevância desses dados se dá em virtude da possibilidade de se identificar como são realizadas as relações e os vínculos com o mundo do trabalho. Nesse sentido, constatou-se que um percentual de 14,6% dos TEs possui aproximações com as características do precariado.

> O trabalho desempenhado pelo precariado é, de sua natureza, frágil e instável, andando associado à casualização, à informalização, às agências de emprego, ao regime de tempo parcial, ao falso autoemprego e a esse novo fenômeno de massas chamado *crowd-sourcing*, sobre o qual nos debruçamos noutro local. (STANDING, 2014, p. 12, grifo do autor).

Obviamente que o autor não considera esse aspecto como sendo o determinante à compreensão de precariado, pois existem outros fatores que o definem. Sob essa consideração e tendo em vista os sentidos construídos no trabalho precariado, este será abordado, com maior profundidade, no item 5.2.5 deste estudo.

Gráfico 7 - Vínculo dos TEs com o mercado do trabalho




Fonte: Autora.

Relativamente aos desafios para a realização dos Cursos Técnicos Subsequentes, o Gráfico 8 aponta como principal desafio a concentração após a jornada de trabalho, citado por 50% (24) dos TEs ao questionamento: “Quais são os principais desafios que você encontra no curso?”

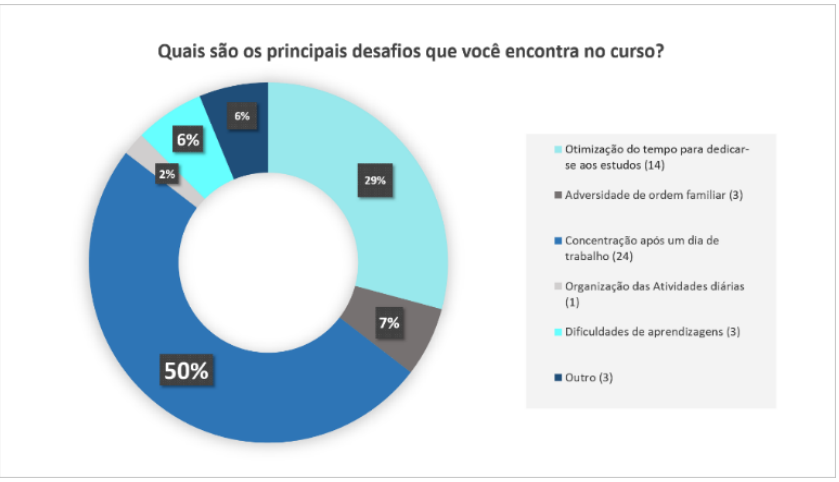
Em se tratando de uma questão de múltipla escolha, na sequência, para 29,2% (14) dos participantes o principal desafio é a otimização do tempo para se dedicar aos estudos; para 6,3% (3) são as dificuldades de aprendizagem; igualmente, para 6,3% (3) é a organização das atividades diárias; para 2,1% (1) são as adversidades de ordem familiar. Além destes, 6,3% (3) citaram como um dos principais desafios a falta de tempo para se dedicar ao lazer e a uma atividade física.

Evidencia-se, assim, que, após uma jornada de trabalho, por vezes exaustiva, há comprometimento e manifestação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este exige capacidade de concentração e abstração.

Os dados contidos no Gráfico 8 revelam mais um obstáculo a ser superado pelo TE, pois precisa se manter focado, tendo em vista seus objetivos de melhoria salarial e qualidade de vida.

Cabe refletir quanto ao papel da instituição na mediação de dificuldades, a fim de que os TEs possam concluir seus estudos com sucesso.

Gráfico 8 - Desafios encontrados pelos TEs na realização do curso




Fonte: Autora.

"O TE dos Cursos Subsequentes constitui um público completamente diferente dos demais sujeitos que aqui se encontram; são histórias de vidas marcadas pela luta da sobrevivência." (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2018). Por essa, entre tantas outras observações, depreende-se que o debate se faz necessário, pois como pensar uma formação voltada para o TE dos Cursos Técnicos Subsequentes?

Como já se enfatizou, sabe-se que os caminhos que constituíram a EP, aos longos dos tempos, estão amparados numa formação que reforça a dualidade e reduz a formação profissional à mera preparação para o trabalho. Dessa forma, acredita-se que a alternativa seja construir uma formação que dê conta das atividades profissionais e acrescente as dimensões ciência, cultura e tecnologia, sem excluir o mercado de trabalho. Isso porque, de acordo com Kuenzer (2002, p. 43-44), a proposta do ensino integrado visa "disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura."

Analisar sob essa lógica requer uma ação dialógica, isto é, um encontro que permita evidenciar os saberes e fazeres, os limites e possibilidades, a afirmação e negação, o individual e o coletivo, o técnico e o político. Outrossim, a educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, por intermédio de uma articulação permanente entre EB e EP, similarmente entre trabalho e educação.

## 4.3 AS DISPUTAS DO CURRÍCULO

Os arranjos curriculares dos Cursos Técnicos Subsequentes têm como referência o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNTC), cuja finalidade é a de regulamentar as seguintes descrições dos cursos:

a) cargas horárias mínimas;
b) perfil profissional de conclusão;
c) infraestrutura mínima requerida;
d) campo de atuação;
e) ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO);
f) normas associadas ao exercício profissional;
g) possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional.

Nessa direção, o PPC deve estar orientado a partir do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que compõe o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este visa a uma formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua própria existência e que possam atuar como agentes de transformação. Assim, pela percepção do trabalho como princípio educativo, fortalece-se a ideia de que toda e qualquer iniciativa que os seres humanos possuem em sua essência se materializa por meio do trabalho e resulta na produção de conhecimento, que se constitui como ponto fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Ainda, conforme o disposto na Organização Didática do IFRS, os Cursos Técnicos Subsequentes estão estruturados em núcleos que possibilitam a realização de um itinerário formativo, contextualizado e voltado a ações pedagógicas que estimulam os estudantes a buscar soluções com autonomia.

Os Cursos Subsequentes ofertados pelo IFRS-Campus Ibirubá obtiveram aprovação no ano de 2010. O Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica foi aprovado pela Resolução nº 171/2010, e o Curso Técnico Subsequente em Mecânica foi instituído a partir da Resolução nº 174/2010. Ambos iniciaram suas atividades no ano de 2011.

Importante enfatizar que a escolha pelos Cursos Técnicos Subsequentes, nesta pesquisa, teve como principal escopo o fato de que são cursos já concretizados na instituição e o propósito dos mesmos é capacitar e certificar TEs em nível médio. Assim, volta-se ao reconhecimento da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009).

Figura 5 - Panorâmica da organização curricular dos Cursos Técnicos Subsequentes

| Curso | Mecânica | Eletrotécnica |
|---|---|---|
| Objetivo | Proporcionar a formação de profissionais capazes de compreender e operacionalizar os conhecimentos e habilidades da área mecânica, suas transformações no mundo do trabalho, buscando uma postura ética, aliada a competência técnica, possibilitando um exercício profissional comprometido com as demandas da sociedade e das práticas sociais. | Proporcionar a formação de profissionais capazes de compreender e operacionalizar os conhecimentos e habilidades da área da eletricidade e seus processos, suas transformações no mundo do trabalho, buscando uma postura ética, aliada a competência técnica, possibilitando um exercício profissional comprometido com as demandas da sociedade e das práticas sociais |
| Período de Integração | (2) dois anos e máximo (4) anos | (2) dois anos e máximo (4) anos |
| Regime de Oferta | 30 Vagas (Anual) Presencial | 30 Vagas (Anual) Presencial |
| Carga Horária | 1440 horas | 1390 horas |
| Estágio Curricular | Obrigatório – 120 horas | Obrigatório – 120 horas |

Fonte: Autora.

Pela organização curricular dos Cursos Técnicos Subsequentes vista sob a panorâmica da Figura 5, observa-se que a proposta do estágio curricular dialoga com os arranjos produtivos locais, cujas atividades relacionam-se àquelas propostas pelos cursos e podem, mediante a apresentação de contrato social de empresa ou do contrato de trabalho, requerer a substituição de parte ou de todo o estágio pela equivalência das atividades desenvolvidas.

Quando o estudante não se enquadra nesta situação, deve cumprir integralmente toda a carga horária do Estágio Curricular obrigatório. Logo, a organização curricular dos cursos está em consonância com as DCN para a Educação Técnica, baseada na Resolução nº 06/2012[32], que traz em sua proposta formativa:

[32] A Resolução n º 06/2012 abre a possibilidade de organizar os componentes e conteúdos curriculares de diferentes maneiras e cria o conceito de itinerários formativos dentro da própria organização das disciplinas e dentro do currículo. Os itinerários formativos são colocados como formas diferenciadas da própria organização curricular, possibilitando opções de escolha aos estudantes. Esses itinerários formativos são baseados nos itinerários de profissionalização, identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos (TEIXEIRA et al., 2018).

a) fundamentos do empreendedorismo, como possibilidade de atuação profissional do estudante egresso;
b) reflexão e aprendizagens a respeito das temáticas que envolvem a ética profissional, a gestão de pessoas e os princípios do trabalho como organização da vida humana;
c) vivências de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho.

Para compreender como os Cursos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá estão configurados em relação à realidade educacional brasileira, buscou-se, na Plataforma Nilo Peçanha, os dados do ano de 2019 sobre os Cursos Técnicos Subsequentes. Dessa forma, foi possível verificar que, em 2019, na Rede Federal de EPT são ofertados:

a) 1.029 Cursos Técnicos Subsequentes;
b) 2.381 unidades de ensino;
c) 89.185 matriculados, sendo que, destes, 74% (93) representam os IFs, sob diferentes eixos de atuação (BRASIL, 2019).

Nesse contexto, observa-se que os Cursos Técnicos Subsequentes possuem um amplo escopo de atuação, com vários cursos e unidades em todo o Brasil. Por essa razão, são necessários estudos mais aprofundados tanto para os respectivos cursos e quanto para os sujeitos que os frequentam.

Para melhor compreender os motivos que influenciam a opção por Cursos Subsequentes, por meio da pergunta "Quais foram os principais motivos que o levaram a buscar o Curso Técnico Subsequente?", as melhores oportunidades de trabalho apresentam-se no eixo principal. Conforme relato dos diálogos recuperados nos Grupos Focais, é possível identificar o sentido do trabalho. "Foram várias pausas e silêncios entre os diálogos; foi preciso estimular para que o diálogo acontecesse." (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

Quadro 6 - Principais motivos da busca pelo Curso Técnico Subsequente

(continua)

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE I**: *O aumento salarial, para mim é o principal. Vim pra conseguir o aumento do salário quando estiver formado. Se não, não teria vindo.* | **TE I**: *Novo conhecimento, uma nova profissão e aprendizagem.* |
| **TE II**: *Mais oportunidade de emprego também.* | **TE II**: *Uma opção pra se aperfeiçoar na área.* |
| **TE III**: *Agregar conhecimento.* | **TE III**: *Qualificação profissional e como o mercado de trabalho está muito disputado, quem não tem qualificação não consegue entrar.* |
| **TE IV**: *Pela busca do conhecimento.* | **TE VI**: *Conhecimento! No meu caso específico, suprir uma deficiência que eu tinha, que eu sentia na minha atividade profissional* |
| **TE V**: *Eu acho que a maioria pensa no salário.* | **TE VII**: *Para ganhar conhecimento.* |
| **TE VI**: *Eu acredito que mais de 90% pensa no salário.* | **TE VIII**: *Para adquirir um conhecimento maior.* |

(conclusão)

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE VII**: *Salário melhora o futuro.* | **TE IX**: *Conhecimento.* |
| **TE VIII**: *Ah melhor colocação.* | **TE X**: *Adquirir conhecimento e outra que é perto de casal, não gastamos nada pra vir até aqui.* |
| **TE IX**: *Além de, é isso que eu vou falar pra você, além de aumento salarial uma melhor colocação na empresa.* | **TE X**: *Temos aqui um ensino com qualidade, gratuito, poucos lugares que tem isso.* |
| **TE X**: *O dinheiro vem com consequência do estudo, né? Se tu não tem estudo tu não merece, digamos assim.* | **TE XI**: *É que eu já procurei esse curso porque eu quero seguir nesse ramo e partir para um curso superior.* |
| **TE XI**: *Ah tem empresas que hoje tá variando o nível, né? Tá cobrando.*<br>**TE XI**: *Tu ta só com o ensino médio, tu vai ficar só naquela função.* | **TE XII**: *Dois motivos: conhecimento e como eu sempre trabalhei na área, também para melhorar. Desde que eu comecei a fazer o curso, melhorei bastante na questão do trabalho né, reconhecimento e promoção financeira.* |
| **TE XII**: *Eu vim porque eu estava a doze anos sem estudar e o curso é de graça.* | **TE XIII**: *Pra mim, é mais conhecimento e para ter uma remuneração melhor.* |
| **TE XIII**: *Acho que é, aproveitar a oportunidade porque muitos pais falam a gente escuta né, mas a gente não teve a chance, mas vocês podem ter.* | **TE XVI**: *Eu já estou trabalhando na área, aí eu queria ganhar um pouquinho mais.* |
| **TE XIV**: *Agregar conhecimento, tentar conseguir um aumento de salário, oportunidade de emprego melhor né? E pelo curso de graça também.* | |
| **TE XV**: *Se fosse pra pagar daí é mais difícil.* | |
| **TE XVI**: *Bem mais difícil.* | |
| **TE XVII**: *Se fosse pra pagar daí não tinha mais ninguém.* | |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

Os diálogos registrados expressam claramente que o fator remuneração é o gatilho mobilizador de ação como se a escola fosse um lugar de promoção de empregos. Nesse sentido, é possível identificar o sentido alienado do trabalho, haja vista que os TEs parecem não enxergar os valores subjetivos que o trabalho produz. Essa realidade é uma faceta da sociedade capitalista que traz exatamente o sentimento de que o TE precisa, de forma contínua, buscar uma qualificação a favor de constante melhoria, com novas aptidões profissionais, por meio das quais "a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital." (ANTUNES, 2009, p. 130).

Nessa perspectiva, o que aparece com maior evidência nos posicionamentos dos TEs é a simplificação do conceito de trabalho, pois percebe-se uma visão minimalista sobre o mundo frente à complexidade da sociedade e suas contradições as quais não permitem que esses sujeitos direcionem o olhar para além de um limite preestabelecido, a ponto de perceber o trabalho como fonte de realização e de crescimento pessoal e não apenas como fonte financeira.

As falas dos sujeitos, de acordo com o exposto no Quadro 6, evidenciam o modelo de sociedade capitalista e de consumo na qual o dinheiro vale mais do que o ser. Para Marx (1993),

trata-se de uma das características da alienação, isto é, do homem alienado de si mesmo. Essa redução de ser social a simples meio de satisfações privadas encerra-se na sua essência, tanto na forma de possuidor da força de trabalho como na forma possuidora do dinheiro.

Durante o Grupo de Interlocução (GI), foram identificadas contradições sobre essas percepções, com exposição de visões de mundo diferentes, conforme se evidencia nos diálogos dos TEs que compõem o Quadro 7.

Quadro 7 - Principais motivos da busca ao Curso Técnico Subsequente discutidos no Grupo de Interlocução

| | |
|---|---|
| **TE I***: Na verdade não é bem assim, a ideia é obter uma qualificação profissional, um maior conhecimento na área para conseguir ganhar mais; o dinheiro é uma consequência. A intenção de fazer o curso é uma tentativa para driblar a situação atual e conseguir algo melhor no futuro.* | **TE II***: Eu penso diferente, acredito que primeiramente a gente vem pensando em ganhar mais. Claro tu vai se esforçar, se qualificar. Mas hoje em dia tudo está difícil. Sem dinheiro, como você viver melhor? Com mais qualidade?* |

Fonte: Autora (GI, jun. 2019, grifo nosso).

Essas contradições são inerentes ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista que subordina o homem aos processos produtivos, influenciando a produção da subjetividade e deslocando o ser para o ter. Esse paradoxo se estabelece quando o sujeito se autoavalia de acordo com o seu potencial de consumidor. Entretanto, para que isso aconteça, é imprescindível que este tenha renda (ANTUNES, 2004).

Mészáros (2002), em sua obra *Para Além do Capital*, descreve que somente um movimento de massa pode superar esse desafio histórico do mundo do trabalho no sistema capitalista.

> O desafio maior do mundo do trabalho e dos movimentos sociais que têm como núcleo fundante a classe trabalhadora é criar e inventar novas formas de atuação, autônomas, capazes de articular intimamente as lutas sociais, eliminando a separação, introduzida pelo capital, entre ação econômica, num lado (realizada pelos sindicatos), e ação político-parlamentar, no outro pólo (realizada pelos partidos). Essa divisão favorece o capital, fraturando e fragmentando ainda mais o movimento político dos trabalhadores. (MÉSZÁROS, 2002, p. 19).

Sob essa linha de pensamento, acredita-se que são as contradições que tornarão possível ao homem alcançar outros modos de pensar, refletir e agir politicamente. Para isso, é necessário um processo educativo que se volte à superação da consciência das contradições geradas pelas relações entre capital e trabalho. Diante dessa constatação, vale o questionamento: Será que a formação curricular não está dando conta de reforçar essa condição para o TE?

Tendo em vista que a Proposta Pedagógica dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS -Campus Ibirubá compreende uma estrutura com disciplinas técnicas e disciplinas voltadas à formação geral, com ênfase às disciplinas que efetivamente preparam o TE para o trabalho, percebe-se um contexto contraditório exposto nos PPCs, que põe em evidência também uma formação crítica e reflexiva. Ao observar a estrutura organizacional destes, surgiu um interesse de se redimensionar o processo de ensino e de aprendizagem, como também a flexibilização do estágio curricular e a inserção de disciplinas que objetivem promover a reflexão e a ampliação da visão de mundo dos TEs.

No texto de apresentação dos PPCs, percebe-se que a intenção é a de expor o significado de uma visão progressista, porém reforça-se a visão de uma formação voltada ao aprimoramento das habilidades individuais, em que a capacidade de resolução das competências individuais do mercado esteja atenta aos problemas do mercado com disfarces colaborativos. Nesse sentido, as contradições que permeiam os PPCs sinalizam a necessidade de esclarecimento às seguintes questões: a quem serve esta formação? ao mercado de trabalho ou ao mundo do trabalho? quais são as estratégias para articular estes dois eixos?

Em conformidade com Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), nos últimos anos, a luta que vem se travando é por uma Educação Pública que permita ao sujeito apropriar-se da realidade em que vive, onde o fazer não esteja deslocado do aprender. Desse modo, a aprendizagem deve se voltar a um processo permanente de construção social por meio de símbolos, valores e significados que fazem parte do cotidiano de inúmeros estudantes que vislumbram, na educação, uma possibilidade de mudança de vida. Torna-se oportuno, assim, destacar a argumentação proferida por um dos TEs no momento de finalização do GFC: “Existem disciplinas desnecessárias no curso que não acrescentam em nada, e o curso deveria ter mais disciplinas técnicas.” (TE-GFC, nov. 2018).

Nitidamente, também se pôde observar que cada afirmação dos TEs “[...] vai ao encontro dos olhares que os demais expressam, como se confirmando o posicionamento do colega.” (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018). Esse agir desprovido de reflexão, pragmático e acrítico sobre a sociedade em que se vive reforça a condição alienada[33] dos TEs, uma vez que tem relação com a historicidade desses sujeitos, que nada mais são do que fruto da sua história e da história do seu povo. Ao se analisar a posição dos TEs, pôde-se compreender que estes negam a si próprios o direito à educação e à educação pela vida. Isso significa, de acordo com Freire (1997, p. 19), “reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados.”

[33] Parte-se do pressuposto de que “na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto estranho estão todas as consequências do fenômeno alienação.” (MARX, 2004, p. 81).

Há uma naturalização dos tensionamentos e disputas existentes na sociedade da qual os TEs fazem parte. Ao não se apropriar de uma maior amplitude, o TE individualiza suas próprias escolhas que refletem no coletivo social em que está inserido. Mais do que um ser no mundo, o homem torna-se presença no mundo. Desse modo, ao reconhecer a si próprio, busca, age, transforma, fala do que faz, mas também sonha, vive, decide e rompe como assevera Freire (1997, p. 79): "A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos [...]"

O homem é, portanto, o resultado de um processo histórico do meio que o produziu, sendo que poucos sabem de si, do seu lugar no cosmo e se inquietam por saber mais, conforme enfatiza Freire (1997, p. 41): "a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação, a do ser menos."

Nesse sentido, torna-se pertinente questionar: qual a estratégia para tornar o homem mais humanizado? é o trabalho? é a educação? é a sociedade na qual está inserido? Importante destacar que, nesta pesquisa, defende-se o trabalho e a educação como principais elementos para uma construção crítica e emancipadora. Mas, de que educação se fala?

Acredita-se que um projeto contra-hegemônico na sociedade brasileira, voltado à concepção de currículo integrado possibilita a organização da aprendizagem com o objetivo de oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento, produzidas pela atividade humana (LOTERMANN, 2012).

Para concluir esta seção, ressalta-se que os movimentos são sinuosos e contraditórios. Entretanto, percebe-se que há esperanças que dão ânimo para lutar por transformações de vidas. Assim, a partir dos caminhos percorridos, são semeados outros sentidos sobre o trabalho. Dessa forma, as reflexões até aqui realizadas levantam novos questionamentos: é possível identificar os movimentos dos Cursos Subsequentes para os sentidos do trabalho dos TEs? é possível encontrar novos sentidos do trabalho? será que os Cursos Técnicos Subsequentes estão fortalecendo a autonomia? permitem, do mesmo modo, construir novas possibilidades de vida?

Visualiza-se, portanto, a necessidade de superar desafios colocados à EP como, por exemplo, o currículo estar mais articulado à realidade dos TEs. Além disso, a formação ofertada pelos Cursos Técnicos Subsequentes não deve ser entendida como uma função puramente técnica, considerando que os desafios têm como fundamento a superação da falsa consciência da suposta neutralidade das políticas.

Nesse contexto, observa-se uma tentativa de articular a proposta de EP ao mundo do trabalho para além dos marcos instrumentais, só que essa fissura não é compreendida pelos próprios TEs. Para encerrar este capítulo, torna-se relevante a abordagem sobre os movimentos

dos Cursos Subsequentes diante das seguintes indagações: esses movimentos são de avanços ou de retrocessos? que perspectivas tiveram? será que tiveram continuidade?

## 4.4 OS MOVIMENTOS DOS CURSOS SUBSEQUENTES: A NECESSIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO

Refletir sobre o trabalho pedagógico nos Cursos Subsequentes compreende um processo de organização da instituição. Neste processo, perpassa tanto o trabalho individual quanto o coletivo dos sujeitos. Nessa lógica, pode-se afirmar que a gestão efetiva do trabalho pedagógico "mobiliza para a efetivação das reuniões, para a formação continuada, para a efetivação da formação integrada e para construção de um grupo de professores que produz reflexões sobre a prática." (MARASCHIN, 2015, p. 274).

Sob essa perspectiva, em 2018, o IFRS promove o "Primeiro Encontro sobre os Cursos Técnicos Subsequentes", com todos os docentes, direção, equipe pedagógica e equipe de assistência estudantil. Essa ação somente foi possível após um amadurecimento coletivo, que envolveu muito diálogo individual, pois "[...] foi tecendo novos sentidos em direção aos Cursos Subsequentes." (DIÁRIO DE CAMPO, abr. 2018).

Esse encontro gerou debates e constatações relativas a muitos aspectos que dizem respeito à realidade dos TEs, como também a aspectos pedagógicos da instituição. Conforme relatos, os professores sinalizaram, na oportunidade, algumas reflexões sobre espaço/tempo muito curto dos cursos, bem como sobre a necessidade de adaptação curricular, tendo em vista que não conseguem alcançar toda a proposta desejada nas disciplinas.

Alguns TEs comentaram sobre as dificuldades que apresentam em termos de concentração e abstração após uma jornada de trabalho exaustiva. Outros relataram a necessidade de se repensar vários aspectos, tais como: formas de ingresso, divulgação dos cursos, formas de avaliação e a necessidade de discutir sobre o acompanhamento dos TEs, entre outros. Desses apontamentos, nasceu a proposta de realização dos Conselhos de Classes semestralmente. "A partir daí, inicia-se uma atenção maior com acompanhamento pedagógico aos TEs." (DIÁRIO DE CAMPO, mar. 2018).

Figura 6 - Reunião com professores, Direção de Ensino e Assistência Estudantil

Fonte: Maria Inês Simon (2018).

Importante salientar que os resultados, com esse encontro, foram efetivamente positivos. A partir dele, avançou-se no diálogo, na reflexão e se formou um Grupo de Trabalho. O processo inicial ocorreu a partir de duas frentes: uma voltada ao acompanhamento dos TEs por parte da CAE, e outra gerida pela Direção de Ensino, no sentido de permitir uma maior articulação do trabalho pedagógico com a dinâmica escolar.

Ao longo desse processo, desvendou-se a situação de dois TEs com necessidades educacionais específicas, com várias reprovações e dificuldades de aprendizagem. Apesar da enorme carga de dificuldades, não houve desistência dos mesmos. Os caminhos percorridos para chegar a uma suspeita foi longo e permeado de escuta, diálogos e resistência, exigindo muita paciência, dedicação, além de empatia e solidariedade.

Infere-se, desse modo, que os TEs não percebem que suas dificuldades constituem um agravante no processo de aprendizagem, nas suas limitações de convívio social, além de frustações. Eles próprios não acreditam que isso pode interferir em suas vidas de modo geral e estar ligado a um conjunto de fatores sociais, políticos e culturais que os produzem e conduzem ao estágio em que se encontram. Nesse sentido, “Minha percepção é que há uma afirmação de si mesmo, sobre quem são esses sujeitos no mundo.” (DIÁRIO DE CAMPO, mar. 2019).

O tom que norteou a proposta pedagógica foi o diálogo com os TEs, já que constitui a maior resistência. Isso implicou em aceitarem suas dificuldades e limitações. O processo de desconstrução inicialmente não foi uma tarefa simples, pois foi necessário desconstruir outras crenças que estavam ligadas e subjugadas por eles e que ainda permanecem em desconstrução.

Frente a isso, iniciou-se o ano de letivo de 2019 com esses dois alunos em processo de adaptação curricular. Este processo se desenvolve por meio de estratégia que integra a teoria educacional à prática pedagógica, considerando o planejamento e a ação. Ressalta-se que é o projeto que serve de eixo norteador às atividades educativas escolares, uma vez que ajustes devem ser realizados no currículo, para que este se torne apropriado ao acolhimento das diversidades dos alunos. Ou seja, um currículo verdadeiramente inclusivo dinâmico (GLAT, 2007). Relevante enfatizar também que a promoção deste trabalho pedagógico coletivo vem permitindo tantas outras descobertas e movimentos.

> Uma escola inclusiva por excelência, onde pratique a cidadania como ação contínua, a liberdade respeitosa de opiniões, a autonomia, a crítica, o respeito às diversidades como valor, com ações sistematizadas, porém criativas. Uma escola que priorize a constituição contínua do sujeito, seja espaço para o encontro, entre diferentes historicidades e propicie o debate comunicativo, permitindo a ressignificação de saberes, inclusive o científico. Um espaço que não privilegie o mero repasse de informação, que perceba a linguagem como fator de reconhecimento e valorização dos indivíduos em sua singularidade, comunicando e elaborando consenso dos saberes, produzindo conhecimentos. Uma escola voltada para o humano, o que exige educação com qualidade formal (domínio dos meios de produção do conhecimento em diferentes situações) e qualidade política (possibilidade de o sujeito se fazer e produzir, coletivamente, historicidades). (FERREIRA et al., 2014, p. 112).

Dentre esses movimentos, destacam-se a escolha da representação estudantil dos TEs por turma e do professor regente, o que permitiu fortalecer a ação no coletivo, além de promover outras intervenções. Passou-se, então, a trabalhar com temas geradores, explorando várias temáticas por intermédio da estratégia metodológica do cinedebate. Dentre as temáticas, destacam-se: saúde do trabalhador e os impactos com a reforma da Previdência Social.

Outro movimento importante foi a implementação do Conselho de Classe Participativo, organizado coletivamente, com o intuito de dar voz aos TEs, representantes das turma, no processo de avaliação. A promoção desse momento foi relevante para fortalecer a dinâmica de uma educação democrática, visto que este norte resgata a essência da instituição enquanto Educação Pública.

Em síntese, a dinâmica é desenvolvida em três momentos:

a) no primeiro momento, realiza-se um diálogo com os professores;
b) no segundo momento, há a participação do TE, representante da turma, trazendo as considerações e avaliação da turma, realizada a partir das constatações e observações realizadas com o professor-referência da turma; considerando que se trata de um processo que exige um fechamento, os encaminhamentos são analisados e refletidos coletivamente;

c) realização do Conselho de Classe Participativo.

Com base no exposto, depreende-se que as características revelam informações significativas para ampliar os olhares dos professores a respeito dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes. Enquanto o currículo constitui os movimentos de disputa, o contexto histórico está fortemente permeado pela oferta de Cursos Subsequentes. Em relação à reflexão de um trabalho pedagógico crítico, infere-se que este configura uma necessidade fundamental, para que novos movimentos possam emergir em direção a processos de transformação.

No próximo capítulo, são discutidos os sentidos do trabalho para os TEs a partir dos seguintes questionamentos: os sentidos são transformadores ou alienados? o curso contribui para qual movimento? sob qual perspectiva estão centradas as contribuições?

# 5 DESALINHAVANDO OS NÓS SOBRE OS SENTIDOS DO TRABALHO

> Ao acolher os TEs, percebe-se que a dureza da vida produziu um sujeito com dificuldades de buscar um trabalho mais complexo e que exija a intelectualidade, pois seu maior desafio é, após uma jornada de trabalho, concentrar-se nos estudos, o que demanda um olhar que respeite suas trajetórias; um olhar para seus dilemas e frustrações enquanto TEs. (DIÁRIO DE CAMPO, dez. 2018).

Este capítulo tem como objetivo central aprofundar os estudos sobre os sentidos do trabalho. Inicialmente, o debate centra-se nas transformações que ocorreram no mundo do trabalho a partir da década de 1990 e quais as repercussões dessas transformações no âmbito da Educação. Considera-se que essa seção cumpre papel basilar para este estudo, pois visa suscitar reflexões sobre como se configura o mundo do trabalho[34] e impactos à vida dos TEs que vislumbram, nos Cursos Técnicos Subsequentes, possibilidade de melhores condições de trabalho e de vida, conforme depoimento de um dos TEs: "Você aprende a ter determinação que é um ponto importante. E tu agregando conhecimento... de repente até melhorando no trabalho, a tua autoestima vai melhorar. Muitas coisas mudam." (TE-GFC, nov. 2018).

Para finalizar o capítulo, busca-se adentrar nos sentidos do trabalho, tendo como aporte teórico os estudos de Maraschin (2015), isto é, os quatro sentidos para o termo trabalho, acrescentando mais um sentido, entendido como trabalho precariado. Assim, a categoria mediação aparece como uma possibilidade crítica para desvendar os sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs, mediado pela sociedade capitalista. Desse modo, na condição de TEs, podem imprimir sentidos alienados ou críticos ao trabalho, conforme define Lukács (1978, p. 93): "o particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade."

## 5.1 AS DINÂMICAS NO MUNDO DO TRABALHO

Nos últimos anos, a sociedade vem presenciando acalorados debates em torno das complexas metamorfoses pelas quais o mundo do trabalho vem passando. As respostas desencadeadas pela inserção do estado neoliberal e o aprofundamento do processo de restruturação produtiva do trabalho marcaram profundamente a década de 1990[35], instituindo

---

[34] A expressão mundo do trabalho, compreende o conjunto de fatores, além das atividades laborais. Representa as atividades materiais produzidas pelos trabalhadores-estudantes e as forças produtivas onde os trabalhadores realizam o trabalho. Faz-se necessário registar que mundo do trabalho sinaliza uma oposição em relação ao mercado de trabalho que compreende as relações impostas pelo sistema capitalista de produção. Antunes (2009).

[35] Utiliza-se o recorte histórico a partir da década de 1990 por confluir com a proposta do capítulo anterior que discute os Cursos Técnicos Subsequentes.

inúmeros desafios no interior do mundo do trabalho. Reflexo disso é o impacto na oferta de uma Educação Profissional para o trabalho que dê conta das particularidades impostas pelo mercado.

A obra *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio da Afirmação à Negação do Trabalho*, de autoria de Antunes (2009), apresenta uma série de argumentos conceituais sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho. A partir desses conceitos, entende-se que a concepção de mercado de trabalho busca circunscrever o trabalho ao espaço estrito da produção e inserção profissional. Em contraponto, o mundo do trabalho exige que se pense no trabalho sob um conjunto de elementos que envolvem a ação da classe trabalhadora, o que implica pensar sobre questões sindicais, formas de luta e resistência, ideário dos trabalhadores e consciência de classe. A partir dessa perspectiva, o mundo do trabalho torna-se muito mais abrangente, compreendido como espaço de produção e reprodução da vida, transcendendo os aspectos estritamente econômicos do mercado de trabalho (ANTUNES, 2009).

Ainda, de acordo com o referido autor, as inovações tecnológicas marcam uma nova processualidade histórica, ao revelar o surgimento de um novo tipo de trabalho e de trabalhador. A partir desses traços singulares do processo de reestruturação produtiva, encontram-se associados diversos modos multifacetados e heterogêneos da organização do trabalho, numa conjuntura sinalizada pela mundialização e financeirização dos capitais.

Destarte, a informalidade começa a dar sinais sobre o padrão de desenvolvimento. Nesse contingente, o que era exceção passa a ser regra e se cria uma classe trabalhadora sem direitos, desprotegida, à margem da seguridade social, conforme o conceito de trabalho precariado de Standing (2014). É justamente nesse contexto "que se gesta uma nova morfologia do trabalho." (ANTUNES, 2009, p. 47).

Sob esse prisma, como já se enfatizou, neste estudo, a qualificação profissional passa a ser uma das portas de saída para diversos TEs que buscam não apenas inserção no mercado de trabalho, mas fundamentalmente, melhores condições para se manter no mundo do trabalho, livrando, assim, da precarização. Isso representa uma alternativa para classificação do trabalho e da capacidade produtiva do trabalhador.

Desse modo, as cobranças nas empresas e as transformações na gestão e organização do trabalho, produzem novos significados que, logicamente, são requeridos dos trabalhadores pelo sistema produtivo em relação à formação profissional. Essa perspectiva vai ao encontro das ideias de Ramos, (2005, p. 26): "à medida que o trabalho industrial foi-se tornando mais complexo, o tema sobre a formação do homem passou a atravessar os debates sobre educação e o conceito de qualificação adquiriu importância sociológica."

Nesse sentido, parte-se do entendimento de que o trabalhador age e se modifica ao se constituir parte do trabalho, integrando-se ao modo de produção capitalista. Essa combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor qualificação da força de trabalho resultam na ampliação da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro.

Para entender os olhares e as percepções dos TEs, na atualidade, durante a realização dos Grupos Focais, ao se perguntar: como você percebe o trabalho na atualidade? foi possível identificar os pontos de vista dos TEs, que compõem o Quadro 8.

Quadro 8 - Percepções do trabalho para os TEs na atualidade

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE I**: *Uma obrigação.* | **TE I**: *Tá disputado e exigente.* |
| **TE II**: *A metade do dinheiro fica para o governo.* | **TE II**: *É bastante desvalorizado.* |
| **TE III**: *É como trabalho explorado. Desconta a folha de pagamento vai mais pra eles.* | **TE III**: *Pra algumas coisas você já não acha mais onde trabalhar.* |
| **TE IV**: *É preciso se qualificar, porque está apertando o cerco.* | **TE IV**: *Tá disputado, tem muitas pessoas buscando uma preparação e não tão valorizado como deveria ser.* |
| **TE IV**: *O trabalho hoje em dia, é uma competição, só vai ter a vaga quem estiver preparado.* | |
| **TE V**: *O trabalho braçal vai ter, mas está diminuindo, a indústria 4.0, você precisa estar qualificado para operar uma máquina computadorizada.* | **TE V**:*Tem muita rotatividade nas empresas, isso não é bom para empresa.* |
| **TE VII**: *A parte braçal está ficando para trás e escasso, mas ainda são bem pago.* | **TE VI**: *Falta gente para o serviço pesado e para o serviço leve tem um monte.* |
| **TE IX**: *Eu sempre fiz o braçal, o pessoal me dizia: Essa é uma profissão que daqui dez anos, você vai ganhar muito dinheiro, mas continua a mesma coisa, não mudou nada!* | **TE VII**: *Aqui na nossa região, certas pessoas não dão valor para o trabalho que tem e daí acabam achando que o trabalho é ruim, mas não! Aqui na nossa região é muito bom!* |
| **TE XVII**: *Que nem aquele ator lá falou: O cara pode pagar cinco milhões por uma casa, mas pelo trabalho de um eletricista que cobra 5 mil, ele acha caro!* | |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

Os diálogos mencionados pelos TEs apresentam mais similaridades do que diferenças em relação ao trabalho na atualidade. Observa-se que as discussões do GFI apresenta uma maior dimensão dos aspectos do trabalho, em comparação ao GFC. Esses resultados encontram elementos compartilhados por grupos que se relacionam para além do espaço escolar e que vivenciam, no trabalho, a luta por melhores condições de vida, considerando que, historicamente, essa luta se constitui muito mais pelas afinidades coletivas do que pelas individuais. Sob esse aspecto, a percepção dos TEs é permeada pela visão voltada ao mercado de trabalho. Percebe-se que em apenas um diálogo estabelece-se uma relação entre o valor do trabalho e o valor das coisas, quando se recupera a noção de classe trabalhadora “Observa-se

que por mais que façam parte da classe trabalhadora, suas vozes e expressões divergem de sua condição social." (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

A leitura que os TEs fazem da realidade brasileira acerca do trabalho está amparada numa visão pragmática da vida. O modo como os sujeitos se projetam no mundo do trabalho perpassa o modo como constituem a subjetividade ao longo da trajetória, assim como as dificuldades em concluir a Educação Básica e quando conseguem concluí-la é de forma muito precária. Verifica-se que as inserções no mercado de trabalho ocorrem em decorrência das necessidades de sobrevivência. Assim, estas se impõem sobre a educação/formação. Ademais, as condições de trabalho são precárias e o trabalho manual não exige o desenvolvimento da intelectualidade, mas sim, de um sujeito comprometido e obediente.

Nesse sentido, a lógica das competências vai ao encontro dessa perspectiva que trabalha os aspectos de mobilidade do trabalhador e a individualidade da produtividade. Sendo assim, os saberes técnicos[36] modificam e confundem a classe trabalhadora, celebrando o consenso entre os empresários, sem confrontos críticos. Desse modo, o conceito de competência "representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais ampla valorização." (FERRETI, 1997, p. 258).

Para Ramos (2001), a qualificação deixa de ser um conceito central e passa a ser substituída pela noção de competência, haja vista a alteração nas bases conceituais em relação às questões organizadoras de trabalho produtivo que se refere "ao emprego numa sociedade contratual regulada e ao sujeito inserido nas relações sociais marcadas pela contradição capital e trabalho, a noção de competência tem uma conotação individual." (RAMOS, 2001, p. 15).

Os estudos de Silva (2003), em sua tese *Competências: a Pedagogia do Novo Ensino Médio*, revelam que a noção de competências incorporou-se aos textos da reforma curricular, empreendida no início dos anos 90, deixando profundas marcas na centralidade do currículo. Ao contrário do que se observa, a organização curricular das escolas deveria se orientar pela noção de competências. Todavia, ainda não superou os limites da excessiva "disciplinarização, baseada no acúmulo de informações, mostrando-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Além disso, não permitia o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige." (RIBEIRO DA SILVA, 2003, p. 262).

Infere-se, desse modo, que as dinâmicas no mundo do trabalho direcionam para um movimento individual, no qual o trabalhador precisa sanar suas dificuldades sob a perspectiva

[36] Compreende-se que correspondem a um conjunto de elementos centrais para definição da identidade do trabalhador, de seu lugar social e de seu salário.

de que pode haver um reconhecimento por parte do capital. Nesse contexto, deve-se levar em conta a ideia de que competência é uma forma de dar visibilidade a uma proposta que busca preparar profissionais aptos para enfrentar os desafios modernos do mercado de trabalho, com capacidade de agir, intervir e decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. Essa noção está incorporada desde a década de 1970, fortemente vinculada até os dias atuais, "em decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho." (MANFREDI, 1998, p. 8).

Face a esse conjunto de argumentações, muitos questionamentos surgem: como o TE dos Cursos Técnicos Subsequentes compreende o seu trabalho? qual a contribuição dos Cursos Técnicos Subsequentes para as percepções sobre o trabalho? será que isso efetivamente consegue mudar sua visão de mundo e sua visão de trabalho? até que ponto esse TE está disposto a aprender um novo modo de ver e pensar?

## 5.2 OS SENTIDOS DO TRABALHO

Cotidianamente, a expressão "sentidos do trabalho" vem sendo debatida e pesquisada, na busca por definir exatamente quais são estes sentidos. Sobre que "sentidos" e "trabalho" realmente se está falando? O filme *O Clube da luta é* uma adaptação para o cinema do romance de Chuck Palahniuk. Com data de 1999 e dirigida por David Fincher, a produção foi aclamada pelos críticos e tornou-se bastante popular à medida em que provoca reflexões profundas acerca da sociedade e a da forma como se vive. A trama apresenta a história de um jovem, participante da sociedade consumista e repleta de regras, que atinge o limite máximo que sua mente consegue suportar.

A personagem começa a sentir sintomas físicos como insônia permanente e entende que só pode viver se estiver em contato com a verdadeira realidade do mundo. Umas das frases célebres faz pensar sobre os sentidos do trabalho: "Seu emprego não é o que você é, nem o quanto ganha". Ao descrever esse contexto, confirma-se uma das finalidades da pesquisa: a reflexão sobre os significados do trabalho para os TEs.

Para Vygostsky (2001), a psique humana representa um sistema complexo e integrado a partir de sua representação de sistema de signos, para o qual o mundo não está pronto previamente. Nessa linha de raciocínio, os sujeitos recebem a interação do mundo e contribuem com suas experiências de vida. Os sentidos do trabalho se constituem, assim, por meio da ação das relações sociais e da produção do trabalho. Por conseguinte, para que o trabalho se processe em conformidade com uma sistematização, os homens atribuem sentidos ao trabalho que

desempenham, de acordo com suas percepções, como algo construído histórico, social e culturalmente.

> O sentido não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada sentido tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre outras. Cada sentido se move, amadurece e se desenvolve [...] os sentidos são dinâmicos, fluidos; são mais abrangentes que o significado, que se restringe a uma zona mais estável, uniforme e exata. (VYGOTSKY, 2001, p. 156-157).

Para construir os sentidos do trabalho, o embasamento teórico fundamenta-se na tese *Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?*, de autoria de Maraschin (2015).

Para Maraschin (2015), o termo trabalho apresenta quatro significados principais, sendo que, para este estudo, agrega-se o conceito de trabalho precariado por se entender que melhor se associa à realidade dos TEs.

### 5.2.1 Atividade ontológica[37]

O sentido ontológico do trabalho compreende as mediações entre o trabalho na dimensão criadora da vida humana proposta por Marx (1985). De acordo com Konder (2009), nessa proposta, Marx define o conceito de trabalho como elemento formador do homem, como ser social, por entender que o trabalho atua como elemento fundante da integração do homem com a natureza. Dessa forma, possibilita ao ser humano se estabelecer dentro da sociedade como indivíduo ativo e pertencente a um coletivo, ou seja, há uma mudança ontológica em sua natureza que o transforma em ser social.

Esses movimentos têm relações com o processo definido por Marx (1985a, p. 149): “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” Assim, é possível afirmar que, no processo histórico de humanização, o homem se desenvolve através do e no trabalho. Em sua teoria, Marx (1985a) compreende que o fundamento ontológico do ser social tem relação linear com o trabalho, ou seja, é uma condição ineliminável para reprodução do mundo do homem.

Como alicerce ontológico, o trabalho determina as condições materiais objetivas e subjetivas do ser social, uma vez que o indivíduo se reconhece como produtor, capaz de

[37] Maraschin (2015) utiliza o termo “ontocriativa”, entretanto, a opção, neste estudo, é pelo emprego de “ontológica” pelo fato de melhor se adequar ao referencial teórico.

modificar, influenciar e objetivar sua formação integral como ser humano que se desenvolve socialmente, ao mesmo tempo em que coletivamente se constrói, realiza e se transforma pelo trabalho. É no trabalho, pois, que ele transforma a realidade de uma natureza transformada historicamente pelos imperativos humanos. Consequentemente, com sua própria ação, o ser humano incita, gere e controla seu intercâmbio material com a natureza, pois é um processo que tem como finalidade "apoderar-se das coisas, tirá-las da inércia e transformá-las em valores-de-uso possíveis em valores-de-uso reais." (MARX, 1985a, p. 217).

Na concepção ontológica do trabalho, está implícito o sentido de pertença[38] material entre o homem e a natureza para a manutenção da vida humana. Em seu sentido ontológico, constitui-se como

> direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar a natureza pelo trabalho, mediado pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia - para produzir e reproduzir a sua existência em todas as dimensões. (MARX, 1985a, p. 224).

Nesse sentido, para entender como o TE elabora os sentidos do trabalho, durante o Grupo Focal, lançou-se a pergunta: com base na sua trajetória pessoal e profissional, o que você entende por trabalho?, com a intenção de, primeiramente, identificar, para depois, analisar os sentidos do trabalho. Pouco antes de iniciarem as falas, percebeu-se que "[...] as expressões de alguns TEs pareciam buscar, encontrar sentidos." (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018). As contribuições deram origem às compreensões que compõem o Quadro 9.

Quadro 9 - Concepções de trabalho para os TEs

(continua)

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE I**: *Eu trabalho é porque precisa, não porque eu gosto.* | **TE I**: *Necessário* |
| **TE II**: *Trabalho é o ganha pão da gente.* | **TE II**: *Necessidade e responsabilidade.* |
| **TE III**: *Se tu quer comprar uma coisa aí, tu precisa sempre trabalhar para teu sustento, se tu não trabalhar tu não vive.* | **TE III**: *Dinheiro!* |
| **TE IV**: *É uma parte da vida, né?* | **TE IV**: *Eu não acho que trabalho tem a ver só com dinheiro. Tu tem que estar satisfeito. Trabalhar naquilo que tu gosta, naquilo que te faz bem.* |
| **TE VI**: *Eu entendo por trabalho que se eu não fosse trabalhar não tinha nada do que eu tenho hoje.* | **TE V**: *Dignidade.* |
| **TE VII**: *Eu acho que esse negócio do trabalho é a única coisa que dignifica uma pessoa.* | **TE VI**: *Trabalhou, comeu. Não trabalhou, não comeu.* |

[38] Amaral (2016), em sua tese *Pertença Profissional, Trabalho e Sindicalização dos Professores: Mediações e Contradições nos Movimentos do Capital*, aborda o sentido de "pertença", sob um viés dos processos de trabalho e sindicalização que se constitui como práxis político-pedagógica na medida em que estabelecem relações dialéticas entre o teórico e o prático, bem como entre o individual e o coletivo.

(conclusão)

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE VIII**: *Trabalho hoje em dia assim virou sobrevivência.* | **TE VII**: *Se tu quiser ter alguma coisa na vida, ser alguém na vida, tu tem que trabalhar.* |
| **T.E IX**: *Remuneração.* | **TE VIII**: *É necessário para ter reconhecimento.* |
| **TE X**: *Quando tu cresce já estão te criando praticamente pro trabalho.* | **TE IX**: *Eu acho que trabalho é como se fosse uma semente. Quanto mais a gente trabalha, mais a gente cresce. Assim como a planta, ela vai crescendo. Quanto mais tu cuida dela, mais ela cresce. Pra no futuro ela tá uma planta grande e bonita. Né, gente?* |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

Durante a realização do Grupo de Interlocução, foi possível confirmar o entendimento do trabalho no sentido alienado, conforme a seguinte manifestação de um TE:

> Eu penso que na condição do nosso trabalho hoje, primeiramente o trabalho é voltado à remuneração e como consequência produz valores, a dignidade e o reconhecimento. E nossa luta é por isso, queremos melhorar. O curso tem bastante coisa para melhorar, tem matéria importante que não é possível aprofundar e são importantes, em contrapartida, tem umas matérias completamente desnecessárias que não contribuem. Acho que esse é um ponto importante para repensar. (TE-GI, jun. 2019).

Os diálogos revelam uma maior tendência em simplificar o trabalho voltado à sobrevivência e à necessidade de manutenção da vida. As expressões, em algumas circunstâncias comunicativas, percorrem o sentido ontológico do trabalho, com a marca do ponto de vista muito mais individual do que coletivo dos TEs. Destarte, não se observa uma diferenciação dos diálogos produzidos nos Grupos Focais. Ao contrário, o que une os TEs são as semelhanças, pois se pôde perceber que "por trás dos diálogos, havia muitas piadas, e a sensação era a de que estavam rindo da própria situação vivenciada." (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

Essas constatações apontam para a desqualificação do trabalho pelo viés capitalista, fundamentado nos princípios do liberalismo com a finalidade específica de confundir o trabalhador (ANTUNES, 2009).

Para Mészáros (2009, p. 217), esse fenômeno denomina-se "escravo do salário", considerando que a classe trabalhadora "está por completo à mercê da capacidade e boa vontade do capital em empregá-lo e disso depende sua própria sobrevivência." Sob essa lógica, os trabalhadores tornam-se reféns do salário como único meio de prover a vida.

Esse processo é compreendido pelos TEs de forma singular, uma vez que a individualidade destes foi processada entre os mundos externo e interno, constituindo, assim, um processo de produção de sentidos. É, pois, sobre essa relação dialética entre o processo

individual e o social que funda sua vivência, pois ao homem é imprescindível o estabelecimento de relações sociais para constituição de sua própria individualidade.

Os discursos dos TEs revelam uma trajetória marcada por experiências de vida em que o trabalho se constitui sob o aspecto negativo. Destaca-se que, antes de olhar para as percepções sobre os sentidos do trabalho, existem outros movimentos que reforçam o não reconhecimento do trabalho no sentido ontológico. Trata-se de um fenômeno presente na sociedade capitalista, por meio do qual o homem desloca-se do mundo material, fetichizando-o com explicações que não correspondem à própria vida, o que Marx (1993) explicita, em seus estudos, como estranhamento. Ou seja, a forma capitalista, mediante a qual a alienação se constitui. Sob essa perspectiva é que os sentidos do trabalho são expressos.

Entretanto, o que deveria balizar a perspectiva de vida dos TEs é a luta da educação como um direito pela vida. Essa afirmação se justifica em virtude de pequenas fissuras perceptíveis em algumas falas já explicitadas, a exemplo de: “eu acho que o trabalho é como semente” e “o trabalho é uma parte da vida”, por meio das quais se compreende o sentido ontológico do trabalho, gerador das condições subjetivas de vida. Por extensão, isso revela o movimento dialético entre o trabalho e a produção social da vida. Ao envolver a ação, o homem internaliza a consciência de si e de seus atos, anterior à sua prática e mediante a sua capacidade de planejar, compreender e agir (MARX, 1993).

Ao investigar os movimentos dos Cursos Subsequentes para os sentidos do trabalho dos TEs, depreende-se que os sentidos não são fixos, estanques, mas se constituem em manifestações da linguagem e, a todo momento, sofrem influência do universo coletivo sobre o individual e vice-versa. Isso porque alteram-se de acordo com a situação vivenciada. Desse modo, o homem não nasce integrado ao meio, aos poucos, vai compreendendo seu espaço social, por intermédio da linguagem, que é o meio pelo qual o constitui como sujeito, capaz de atribuir sentidos às coisas e aos objetos, tornando-se, dessa maneira, um sujeito histórico e cultural (VYGOTSKY, 2001).

Sob a perspectiva ontológica, o trabalho circunscreve-se na dimensão da necessidade real de sobrevivência e da liberdade, porque se trata de uma necessidade histórica de produção e reprodução da própria existência humana. Por conseguinte, identifica-se o homem como um ser social dinâmico, material e social, e o trabalho ontológico como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento do homem e da sociedade, tanto nos aspectos individuais quanto coletivos em que estão implicados (LUCÁKS, 2012).

À vista disso, é possível perceber a compreensão dos TEs acerca do sentido ontológico do trabalho, sob a construção social do homem. Todavia, essa identificação encontra-se pulverizada no coletivo, tornando-se mais evidente aos TEs com mais experiência de vida.

### 5.2.2 Contexto histórico e alienado

O sentido do trabalho como elemento histórico e alienado[39] parte da compreensão de que a alienação é o que torna o trabalho estranhado, impossibilitando o trabalhador de se apropriar do que é produzido, haja vista que ele não se reconhece no trabalho e se desumaniza pelo fato de o trabalho estar longe de ser sua realização. Nesse caso, o trabalho se distancia completamente do primeiro sentido - o ontológico. Sob essa perspectiva, na realização dos Grupos Focais, foi possível identificar as manifestações sobre as atividades profissionais, percebendo se os TEs se sentem realizados com os seus trabalhos. Conforme manifestações dos TEs no GFI e no GFC, os discursos convergem sobre os sentidos expostos no Quadro 10 a partir do seguinte questionamento: "Com base em suas atividades profissionais, você se sente realizado no trabalho?"

Quadro 10 - O ato de os TEs sentirem-se realizados no trabalho

(continua)

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE I**: *Ainda não.* | **TE I**: *Eu, particularmente, não.* |
| **TE II**: *Não.* | **TE II**: *Porque se eu tivesse satisfeito, eu não estaria aqui buscando mais conhecimento.* |
| **TE III**: *Não.* | **TE III**: *Eu acho que, nós todos que estamos aqui buscando mais conhecimento, ou a gente não tá muito feliz.* |
| **TE IV**: *Eu sim. Eu acho que eu posso aprender mais, mas tipo eu faço o que eu gosto, gosto de soldar, só melhorar mais o salário.* | **TE IV**: *Estou satisfeito, mais ou menos. Tu quer crescer, não quer ficar a vida inteira forcejando, vamos dizer, tu quer se dar bem na vida também.* |
| **TE V**: *Na minha área sim, mas eu acho que ainda é pouco.* | **TE V**: *Totalmente!* |
| **TE VI**: *Não, se for fazer o que o gente gosta ainda vai.* | **TE V**: *Eu nunca estou totalmente satisfeita. Eu sempre quero mais e eu busco, apesar de todas as minhas dificuldades, conhecimento. Já fui mais realizada no meu trabalho. Por motivos de cuidar do meu filho, eu parei. Agora que eu estou voltando ao mercado de trabalho, eu estou sempre procurando mais.* |
| **TE VI**: *Não, por falta de reconhecimento.* | **TE VI**: *Eu estou bem satisfeito na minha área. Mas acho que já vou mudar de novo.* |
| **TE VII**: *Ao menos na parte de salário, a gente tem...* | **TE VII**: *Ah, não estou 100% satisfeito mas se tiver outras portas, se puder fazer outros cursos a gente vai buscar.* |

[39] Com base em Marx (2008), o termo "alienado" vincula-se aos aspectos negativos do trabalho.

(conclusão)

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE IX**: *Não tem reconhecimento...* | **TE VIII**: *Sim.* |
| **TE X**: *Reconhecimento, isso falta e é importante.* | **TE IX**: *Eu, satisfeito com o meu trabalho eu não estou, é a área que eu quero seguir.* |
| **TE XI**: *Eu sim.* | **TE X**: *Não estou exatamente satisfeito com o emprego que eu tenho agora.* |
| **TE XII**: *Sim, mas tipo assim ó: todo dia tu tens coisas para aprende.* | **TE XI**: *Eu, particularmente, estou satisfeito.* |
| **TE XIII**: *Agora eu estou me sentindo bem com o que estou fazendo.* | |
| **TE XIV**: *Eu não, a função que eu fazia a um tempo atrás eu gostava, e a função que eu faço agora eu não gosto. Daí por isso que eu optei por fazer esse curso técnico, entendeu?* | |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

Os diálogos demostram que a maioria dos TEs não está satisfeita com o trabalho que realiza. Há uma inquietação social com os baixos salários e com as péssimas condições de trabalho. Considerando que o trabalho não expressa realização pessoal do TE, evidencia-se o fato de não se apropriar do trabalho, alienar-se como objeto de ação, sem participar da construção da subjetividade. “Senti que para alguns TE, essa pergunta tocou na ferida, naquilo que mais incomodava.” (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

A fala de uma TE evidencia a busca por uma condição de vida mais digna em detrimento da realização profissional e, consequentemente, da felicidade. Revela, assim, uma angústia e um sentimento negativo em relação ao seu trabalho. Torna-se pertinente destacar que a palavra trabalho origina-se do latim “*tripalium*, sendo um instrumento de tortura, punição e sofrimento.” (ALBORNOZ, 1994, p. 10, grifo do autor).

Na visão dos TEs, o sentido do trabalho se constrói a partir de uma prática penosa, difícil. Sob essa perspectiva, não se identifica uma mudança de visão de mundo entre os grupos - GFI e GFC. Os movimentos que os Cursos Subsequentes produzem às percepções sobre os sentidos do trabalho não sofrem impactos na leitura de mundo dos TEs, uma vez que a formação não contempla uma perspectiva humana integrada. Assim, pela similaridade de percepção de mundo entre os ingressantes e concluintes, questiona-se: será que há uma formação para a cidadania? como se efetiva na realidade pesquisada? a formação dos TEs está se constituindo de forma emancipatória e integral, como assevera a proposta dos IFs?

As manifestações apresentadas pelos TEs podem se relacionar com os estudos de Antunes (2009), pois, para o estudioso, na visão da sociedade capitalista, o trabalho é caracterizado como assalariado. Essa relação perpassa a dimensão que era central do ser humano e torna-se meio de subsistência. Desse modo, o trabalho deixa de ser uma necessidade

humana de primeiro nível, como atividade-fim e se transforma em meio, isto é, torna-se uma mercadoria cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital.

Nessa perspectiva, na sociedade moderna e contemporânea, o trabalho evidencia a produção dos meios de existência dentro do sistema capitalista. Este se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador que vende sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção. O salário ou a remuneração recebida pelo trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado, que é apropriado pelo dono do capital.

Com base nesses pressupostos, percebe-se que a percepção dos TEs retrata um sujeito que é a expressão do meio social em que vive, ou seja, alienado. Conforme Cattani e Holzmann (2011), o trabalho contido como mercadoria possui duplo caráter, concreto e abstrato. O primeiro corresponde ao valor de uso da mercadoria, é a dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis. Já o segundo corresponde ao valor de troca da mercadoria, independentemente das variações características dos diversos ofícios e múltiplas formas com que seja empregado; é nessa qualidade de trabalho humano abstrato que o trabalho cria o valor das mercadorias.

Para produzir valores de uso socialmente necessários e contra a produção heterodeterminada[40], a negação do trabalho, Antunes (2009, p. 23) afirma: "[...] o trabalho a ser negado é o trabalho assalariado, é o trabalho fetichizado, é o capital que dá sentido ao capital e gera perda de sentido para quem trabalha porque dessocializa, desumaniza: quem trabalha para produzir mercadorias não se humaniza, se desumaniza."

Nesse processo, a sociabilidade contemporânea inclui uma atenção especial para o tempo de trabalho e o tempo livre, isto é, leva em consideração uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho. Antunes (2009) assinala que uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho e em todas as esferas do ser social, dada a unilateralidade humana, na qual a sociabilidade encontra alicerce quando homens e mulheres fundam livremente suas relações. Ou seja, relações em consonância com as pretensões mais autênticas, geradas no interior da vida cotidiana, o que permite as condições para a realização da identidade entre sujeitos. Logo, impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria (FRIGOTTO, 2001).

Ainda com base nos fundamentos teóricos de Antunes (2009) e a partir dos estudos desenvolvidos por Maraschin (2015), integra-se a este sentido a nova morfologia do trabalho

[40] Conforme Antunes (2009), é baseada no tempo excedente para a produção exclusiva de valores de troca para o mercado.

que traz outras clivagens e transversalidades existentes, hoje, entre os trabalhadores. Estas compreendem as múltiplas transversalidades do trabalho: gênero, geração e etnia.

É relevante reconhecer também a crescente ampliação do universo feminino no mundo do trabalho, bem como as diferenças salariais entre homens e mulheres e as condições de trabalho dos imigrantes. Ademais, a exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho e a inclusão precoce de crianças no mercado de trabalho são igualmente aspectos que devem ser criteriosamente observados, pois corresponde a um trabalho multifacetado, resultado das enormes transformações do capital das últimas décadas.

Considerando as novas configurações do mundo do trabalho e as implicações das políticas de EP quanto à oferta de Cursos Técnicos Subsequentes, identifica-se que essa nova morfologia do trabalho está representada na oferta de cursos profissionalizantes os quais se destinam a pessoas que, de alguma forma, buscam melhores oportunidades de trabalho ou não querem perder os postos e/ou cargos de trabalho que já conquistaram.

Nesse sentido, o trabalho alienado exclui o sentimento de pertença do trabalho produzido, pois, mediante as características da sociedade burguesa, pode-se afirmar que quanto mais se desenvolve a produção capitalista, mais as relações sociais de produção se alienam. Há, desse modo, uma inversão entre sujeito e objeto, ou seja, um processo inerente e natural por meio do qual o capital agride as relações sociais, configurando-se em um processo de alienação histórica do homem.

Observa-se, portanto, que o trabalho no sentido alienado é o que mais está presente nas falas dos TEs, ao longo de todo o texto, pois as expressões e as marcas de linguagem utilizadas dão lugar a um sujeito pragmático que se nega o direito de ampliar sua visão de mundo.

### 5.2.3 Trabalho como práxis

O trabalho como práxis, na visão marxista, representa a relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, ao localizar a centralidade do trabalho como práxis, surge a possibilidade de criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas em diferentes esferas, como da arte, da cultura, da linguagem, dos símbolos, enfim, o mundo humano como resposta às múltiplas e históricas necessidades humanas (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Vázquez (2011), em seus estudos, busca compreender o trabalho como práxis, pois coloca o ser humano como produtor de um mundo humano que se transforma a partir de seu trabalho. O autor descreve o homem como um ser que necessita compor sua objetividade por meio das subjetividades, isto é, objetivar-se de modo prático, com o propósito de se constituir

em um mundo mais humano. Nesse sentido, o trabalho contribui para essa constituição objetiva. Para o autor, então, a práxis é o grande elemento da categoria marxista, dentro da qual se situa o trabalho.

Na busca pelo entendimento das transformações que ocorreram com os TEs, lançou-se, em cada Grupo Focal - GFI e GFC -, o seguinte questionamento: o que você percebe que mudou em você ao ingressar no Curso Técnico Subsequente? As respostas estão expostas no Quadro 11. "Percebeu-se que a condição de TE falou mais alto no primeiro grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018)"

Quadro 11 - Mudanças dos TEs após o ingresso em Cursos Técnicos Subsequentes

| **Grupo Focal dos ingressantes - GFI** | **Grupo Focal dos concluintes - GFC** |
|---|---|
| **TE I**: *Cansaço.* | **TE I**: *Sono acumulado.* |
| **TE II**: *O estresse aumentou.* | **TE II**: *A confiança com o conhecimento adquirido pra enfrentar a situação adversa no trabalho.* |
| **TE III**: *Aumentou o sono.* | **TE III**: *Aprende a ter determinação, tu agregando conhecimento, de repente até melhorando no trabalho, a tua autoestima vai melhorar. Muitas coisas mudam.* |
| **TE IV**: *A falta de sono.* | **TE IV**: *Muda o foco de tu ver as coisas, mais tecnicamente do que praticamente. Então, aplicar mais a teoria que você aprendeu no curso para também desenvolver certo as atividades de trabalho.* |
| **TE V**: *O tempo de sono.* | **TE V**: *Me tornei mais cauteloso.* |
| **TE VI**: *A cobrança da família, você se afasta deles.* | **TE VI**: *Você sem horário pra dormir.* |
| **TE VII**: *Mudou que virou uma correria. O trabalho já é puxado e ainda tem aula.* | **TE VII**: *Tem uma visão mais ampla agora do que pode acontecer, o que pode dar certo na produção.* |
| **TE IX**: *O amadurecimento, a parceria também é boa, a amizade.* | **TE VIII**: *Tem mais noção do perigo.* |
| **TE X**: *A parte do cansaço, mas ao mesmo tempo, a gente sente mais incentivado, mais focado no serviço. Tu vê que tem potencial, pode ter mais oportunidades, pode contribuir com curso no trabalho.* | **TE IX**: *Ter mais paciência para o trabalho.* |
| | **TE X**: *Aprende a planejar. Você tem menos chance de errar.* |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

Mesmo apresentando percepções distintas, há convergência nos diálogos dos TEs. No GFI, os TEs deixam transparecer os "malabarismos" para vencer a jornada de trabalho cotidiana. Eles precisam desenvolver habilidades para contornar situações difíceis, como conciliar as 40 horas de trabalho e as aulas no período noturno.

A intensidade dessa rotina de vida os expõe a uma crise de vida pessoal[41], pois os TEs se veem aprisionados entre trabalho e estudo que penetram em sua subjetividade, consumindo lazer e descanso, enfim, o tempo de vida do precariado corresponde à associação do tempo de trabalho e de estudo.

No GFC, é possível perceber, com mais precisão, as especificidades dos cursos, ou seja, um melhor aproveitamento na profissão, uma melhor aplicação dos conhecimentos adquiridos na prática. De modo igual, são mais perceptíveis as transformações que ocorrem com os TEs e os movimentos internos que possibilitam ampliar a visão sobre os espaços de trabalho. Essas condições, mesmo sinalizando mais fortemente o espaço estrito de trabalho, possibilitam transformações, e os ganhos sociais se tornam evidentes. Dessa forma, a práxis humana é um campo que contribui para "um despertar sistemático de possibilidades e um desenvolvimento contínuo que permite que possibilidades sempre novas madurem no ser humano até se converter em realidades." (LUCKÁS, 2012, p. 176).

Para Marx (1993), o entendimento do trabalho como práxis é a relação entre o homem e a natureza, isto é, uma ação prático-crítica que se transforma conscientemente no processo produtivo e define a apreensão da utilidade. Pode-se dizer, então, que a práxis expressa precisamente o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo e a si próprio.

No que tange ao sentido de práxis, este estudo embasa-se nas contribuições de Vázquez (2011), ao se referir à práxis produtiva, definida como o ato de produzir vida. Segundo o autor, uma vida fundamentada no processo de aprendizagem do mundo gera conhecimento e forma as conexões. Por conseguinte, produz práxis e transformações.

Apesar de se optar pela práxis como produção de vida, inquietações acompanham a construção do estudo, a saber: como se pode identificar a práxis no cotidiano da vida coletiva? em que espaços a práxis se faz presente?

Para Marx (1985a), a práxis político-educativa está nos diversos espaços, como se fosse pulverizada em vários contextos sociais, mas possui algumas características que os une, dependendo da forma de organização sócio-política, a exemplo de Organização de Bairros, Sindicatos dos Trabalhadores, Movimentos Sociais, Representação Estudantil, etc. Nesses espaços, os trabalhadores constituem força mobilizadora que atua como classe social e política, organizada coletivamente, na defesa de seus interesses coletivos e com o objetivo de fortalecer

[41] Com a nova precariedade salarial, que contém no seu bojo o estado de barbárie social, inaugura-se a era de crise social, entendida como crise de civilização, pois diferentes crises surgem no plano sociometabólico: da vida pessoal, de sociabilidade e de autorreferência pessoal. Assim, a terceira modernidade reduz o tempo de vida a um tempo de trabalho, colocando em questão, a qualidade do devir humano (ALVES, 2011).

a organização, a educação/formação política como classe social potencialmente revolucionária, dedicada à transformação social.

Sob essa perspectiva, vivencia-se o processo de travessia, como Marx (1985a) explora em seus textos. Ou seja, uma passagem da "classe-em-si a classe-para-si" não é outra coisa senão a efetivação da práxis política como práxis educativa. Desse modo, a práxis aparece fortemente marcada por um caráter educativo na medida que representa o momento em que, pela sua práxis, os homens provocam uma transformação radical das condições históricas e buscam criar novas condições, dentro das quais, seja possível o surgimento de relações novas e do homem novo.

Portanto, a atividade humana, como práxis e como trabalho, cria um mundo que torna o homem crítico, sensível e humanizado frente à sua condição de sujeito em contínua ação/reflexão. Observa-se que este sentido aparece nos discursos dos TEs, relacionado às contribuições individuais e coletivas do processo de trabalho em que cada um está inserido. Esses ganhos somam-se às transformações produzidas pelos Cursos Técnicos Subsequentes.

### 5.2.4 Trabalho como princípio educativo

O trabalho como princípio educativo, destacado nesta pesquisa, difere o homem do animal, uma vez que este não possui capacidade de pensar e de projetar sua existência; não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio. Distintamente, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência (LUKÁCS, 1978). É a partir dessa constatação que Marx (1985b) destaca a dupla centralidade do trabalho, ao conceber como valor de uso: criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, desse aspecto, faz surgir o primeiro princípio educativo:

> O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade- é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana. (MARX, 1985b, p. 50).

Os valores produzidos no trabalho pelo homem estão em permanente interlocução com as necessidades de produzir a vida, seja nos aspectos econômicos, seja em relação aos valores. Nesse sentido, será que as relações construídas no trabalho possibilitam conectar-se com os Cursos Subsequentes? Para compreender essas relações, no GFI e no GFC, foi realizada a

seguinte mediação: O trabalho tem destaque no curso de vocês? As respostas dos TEs a esta pergunta são explicitadas no Quadro 12.

Quadro 12 - Destaque ao trabalho no Curso Técnico Subsequente

| **Grupo Focal dos ingressantes - GFI** | **Grupo Focal dos concluintes - GFC** |
|---|---|
| **TE I**: *Sim.* | **TE I**: *Sim.* |
| **TE II**: *Sim e não.* | **TE II**: *Muitas coisas têm relação com a engenharia de energia.* |
| **TE III**: *Até tem.* | **TE IV**: *Sim.* |
| **TE IV**: *O meu não.* | |
| **TE V**: *Algumas partes.* | |
| **TE VI**: *O meu tem.* | |
| **TE VII**: *No meu tem.* | |
| **TE VIII**: *É em tudo.* | |
| **TE IX**: *A segurança do trabalho tem relação com a tua vida, com o cuidado das crianças, com a casa, a gente consegue ver os perigos.* | |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

De acordo com os dados do Quadro 12, observa-se que, no GFI, o diálogo apresenta-se de forma mais aberta, dado o maior interesse e participação dos TEs. Completamente diferente é a observação no GFC, pois neste são identificadas poucas participações, o que demonstra pouco interesse. “Senti-me incomodada com a falta de respeito e ar de deboche de alguns TEs, principalmente em relação aos dois TEs que possuem mais dificuldades e por várias vezes precisei solicitar mais colaboração de todos.” (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

O registro de poucos diálogos expressa pouca articulação do conceito de trabalho com o curso. A manifestação que chama a atenção é construída sob uma perspectiva mais ampla e reflexiva, ao mencionar a segurança do trabalho numa dimensão de cuidado com a vida, em outras esferas, e não somente relacionada ao trabalho.

Essa relação encontra destaque nos PPCs do Campus pesquisado, pois o trabalho como princípio educativo aparece na “formação de sujeitos capazes de refletir sobre a própria existência e que atuem como agentes em transformação.” (PPC-IFRS, 2017, p. 17). Também no PDI do IFRS, o trabalho, como princípio educativo, é um pressuposto que significa:

> [...] a relação entre educação e trabalho nos espaços de prática e estágio deve orientar-se pelo carácter formativo da mesma, privilegiando o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, rompendo com a dualidade estrutural entre as funções intelectual e instrumental. (PDI-IFRS, 2019-2023, p. 117).

Com base nessas premissas, vale pensar se, atualmente, há, na prática, o sentido do trabalho como princípio educativo, bem como identificar o lugar que o trabalho ocupa na realidade dos cursos de EP. No artigo *Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas*, Frigotto (2009) explicita a concepção de educação e de projeto de sociedade, afirmando a seguinte compreensão de trabalho como princípio educativo:

> E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

Desse modo, o trabalho como princípio educativo implica superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho. Esse processo é coletivo e organizado de uma busca prática de transformação das realizações sociais desumanizadoras. Assim sendo, a consciência crítica é o fundamento, para que esse processo permita perceber que, dentro das velhas e adversas relações, é que o trabalho se torna expressão de vida e, portanto, educativo.

À vista disso, o trabalho é a mediação entre ciência e produção, compreendida como a forma concreta pela qual se realiza historicamente a produção e a reprodução do material e espiritual da existência humana. Outrossim, compreender o trabalho como meio de ação social da existência possibilita compreender que, para que a humanidade exista, todos precisam acesso ao conhecimento, à cultura, como também as condições necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social.

Por outro lado, Saviani (1989) entende o trabalho como princípio educativo a partir da concepção de politecnia, a qual busca compreender os sentidos do trabalho nos aspectos interligados entre si, a partir do nível de desenvolvimento social e cultural que, de alguma forma, atinge a educação. Já Gramsci (2004) propõe o desenvolvimento de uma escola unitária, na qual se traduza a união entre trabalho e educação. Na visão do autor, essa formação somente faz sentido se o homem fizer uso do conhecimento da natureza e da humanidade, para constituir sujeitos potencialmente capazes de produzir e também de se tornarem dirigentes e governantes da sociedade.

Para concluir o estudo do trabalho como princípio educativo, convém enfatizar que o mesmo representa, na Educação Brasileira, um fortalecimento à formação geral, com acesso à cultura, à ciência e à tecnologia. Entretanto, a luta que prevalece é que essa educação seja efetivamente universal, como um projeto de educação elementar para uma sociedade de classes.

Desse modo, o trabalho como princípio educativo supõe recuperar as dimensões do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, com o objetivo de promover um currículo que coloque a classe trabalhadora como capaz de pensar sobre si, que resgate a dimensão histórico-social do trabalho no sistema capitalista, bem como as lutas e as disputas da classe trabalhadora. Notadamente, são poucas as políticas que compreendem o trabalho como princípio educativo, como já destacado no capítulo três deste estudo. Percebe-se, portanto, que o trabalho como princípio educativo se inter-relaciona às bases que fundamentam os PPCs e o PDI dos Institutos Federais, no entanto essa percepção não é nítida nos discursos dos TEs.

### 5.2.5 Trabalho precariado

No processo de construir sentidos para a categoria trabalho, compreende-se que os sentidos, aqui expostos, são fundamentais à concepção e à prática dos cursos de EP de forma geral, e especialmente, ao contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes. De modo particular, o último sentido do trabalho, destaca-se como subcategoria fundante desta pesquisa, traduzindo as relações que o trabalho precariado assume na contemporaneidade. Para compreender o sentido do trabalho como precariado, servem de pressupostos teóricos os estudos de Braga (2012), Vasapollo (2007) e Standing (2014).

Em sua obra *A Política do Precariado do Populismo à Hegemonia Lulista*, Braga (2012) defende que o precariado não é uma classe nova, mas uma camada do proletariado que qualifica a definição de precariado, situando a parcela mais espremida, explorada e mal remunerada da população. Ademais é a que vivencia uma permanente ameaça da exclusão social face ao processo de exploração econômica, de onde nasce o precariado, a exemplo do proletário urbano e dos trabalhadores agrícolas.

Na tentativa de ressignificar a teoria marxista, Braga (2012) relaciona o precariado com aquilo que Marx (1985b) denomina de “superpopulação relativa”, compreendendo as populações flutuantes e ao considerar a dinâmica dos investimentos capitalistas, assim como a aceleração do consumo da força de trabalho. Ou seja, uma população composta por trabalhadores ora atraídos, ora repelidos pelas empresas, formada por jovens e trabalhadores não industriais à espera de uma oportunidade para deixar os setores tradicionais, especialmente rurais, estabelecendo-se na indústria. No entanto, a população estagnada parte da força de trabalho, ocupando as funções tão deterioradas e mal pagas, deixando sua condição de vida cair para níveis subnormais de existência.

Isso demonstra o quanto é perverso o que o mundo capitalista promove ao inverter a lógica. Assim, o que supostamente era para significar crueldade acaba sendo compreendido como redenção. Nesse aspecto, Vasapollo (2006), em sua obra *O trabalho Atípico e a Precariedade: Elemento Estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista*, analisa o conceito a partir da manifestação do trabalho temporário, de contratos, do trabalho em tempo parcial, em domicílio, por peça, enfim, os considerados formais ou informais, além dos clandestinos. Sob esse viés, o trabalho precariado apresenta-se num processo de dimensão permanente e estrutural, tornando os trabalhadores subordinados às formas de trabalho desprotegidas, flexíveis e instáveis.

Com base no Diário de Campo, de 30 de novembro de 2018, infere-se que o traço do precariado também está presente no público atendido pelos Cursos Subsequentes. Prova disso é a identificação, no item 4.2 deste estudo, das formas de vínculos com o mercado de trabalho que põe em evidência a existência de TEs com as características do trabalho desprotegido.

Sob outra perspectiva, Standing[42], em seu livro *O Precariado: A Nova Classe Perigosa* (2014), forja o termo precariado, associando-o ao adjetivo precário e ao substantivo proletariado, referindo-se a uma classe emergente, formada por pessoas que levam uma vida de insegurança[43], sem emprego permanente, sem garantia trabalhista, normalmente realizando trabalhos que não garantem dignidade ou satisfação pessoal.

> O precariado não fazia parte da "classe trabalhadora" ou do "proletariado". Estes termos sugerem uma sociedade composta, em sua maioria, de trabalhadores de longo prazo, em empregos estáveis de horas fixas, com rotas de promoção estabelecidas, sujeitos a acordos de sindicalização e coletivos, com cargos que seus pais e mães teriam entendido, defrontando-se com empregadores locais com nomes e características que eles estavam familiarizados. (STANDING, 2014, p. 22-23, grifo do autor).

Essa imagem ideal de proletariado, construída por Standing (2014), remete à sociedade salarial que contrasta com a atual situação do mundo do trabalho no centro do capitalismo, explicando sua opção pela expressão "nova classe". O autor alega que essa nova classe vem estimulando uma inconstância na sociedade, pois os trabalhadores sentem-se imobilizados e desiludidos com a situação em que se encontram e se apresentam como uma classe cindida internamente. Sem ação, seus membros podem se deixar influenciar pelos apelos do extremismo

---

[42] Guy Standing apresenta como fundamento histórico a Europa Central, tendo como contexto o desmonte do estado de bem-estar social e ascensão do neoliberalismo pós-crise do petróleo dos anos 1970. Nesse sentido, o precariado é, ao mesmo tempo, um produto do pós-fordismo e do pós-keynesianismo.

[43] A reforma da Previdência, em plena discussão atualmente, visa aprofundar as condições de trabalho precariado, conforme a PEC nº 06/2019.

político: “É uma nova classe perigosa, mas não o que os marxistas descreveriam como classe para si, e sim uma classe em construção, dividida entre grupos revoltados e frustrados, mas unida pela insegurança e medo.” (STANDING, 2014, p. 22). A realidade dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes não difere dessa nova classe, uma vez que 15% dos TEs não possuem vínculos empregatícios, denominados por Standig (2014) de flutuantes.

Há que se considerar também, nesse cenário, as modificações ocorridas na sociedade, nos últimos anos, as quais trouxeram uma gama de consequências existenciais que compõem o repertório das trajetórias de vida do precariado como sujeitos sociais precários no trabalho e na vida.

Nesse sentido, a qualificação profissional é uma demanda que os TEs buscam suprir com os Cursos Técnicos Subsequentes, ao mesmo tempo que o conhecimento atribui sentido à função laboral. Para certificação disso, lançou-se aos TEs a seguinte questão: “Você se percebe como classe trabalhadora?” durante a realização do GFI e do GFC. As respostas configuram o Quadro 13.

Quadro 13 - Percepção dos TEs como classe trabalhadora

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE 1**: *Sim.* | **TE (todos juntos)***: Sim, nós já respondemos todas as perguntas anteriores e tem essa relação.* |
| **TE II**: *Sim.* | |
| **TE III**: *Todos nós, com certeza!* | |

Fonte: Autora (nov. 2018).

As manifestações do Quadro 13 expressam um fenômeno muito presente nas falas dos TEs, que é uma identificação rasa, sem profundidade dos processos mais amplos que estão atravessados pela sociedade como, por exemplo, a luta de classes, consciência de classe, representação sindical, organização estudantil, enfim, o contexto que permeia o mundo do trabalho.

Sob essa lógica, constata-se que os TEs pensam que se percebem como classe trabalhadora, mas, na verdade, eles não compreendem o real significado de ser classe trabalhadora. Afinal, o que fazem? como se organizam? quais são seus objetivos? “Entre os diálogos, minha impressão foi a de que o entendimento de classe trabalhadora é de um sujeito que trabalha muito, dá duro, se esmera, sem essa de ficar em escritório com ar condicionado. Observou-se isso nos diálogos dos TEs no GI. (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

De acordo com o posicionamento dos TEs, pôde-se perceber a existência de uma classe trabalhadora que apenas trabalha, mas não reflete e não participa de decisões coletivas. Essas percepções de classe trabalhadora reforçam a identidade alienada que Marx (1985a) conceitua como a forma deturpada, às avessas ao desenvolvimento de sua humanidade.

A alienação encontra-se imersa no cerne do sistema capitalista de produção que, de modo deturpado de objetivação da vida, o ser humano se exterioriza de uma forma que impede o seu desenvolvimento, permanecendo refém de si próprio, como argumenta Marx (1985a, p. 162): “o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado.”

Sob essa perspectiva, a presença da categoria alienação é fundante nas posições e pontos de vista dos TEs, pois encontra-se integrada às demais categorias do MHD, a saber: a totalidade, a contradição, a historicidade, a práxis e a mediação. Assim, compreende-se o que o TE é um sujeito histórico que se encontra em processo contínuo de desenvolvimento e, certamente, não estará definitivamente pronto.

Para melhor compreender esse processo, a Figura 7 apresenta os movimentos dos sentidos do trabalho, conectados e mediados pelas relações que os TEs podem experimentar/vivenciar no mundo do trabalho e/ou na formação profissional.

Figura 7 - Sentidos do trabalho

Fonte: Autora.

A Figura 7 apresenta o TE como elemento central da apropriação dos sentidos do trabalho, revelando o movimento em círculo dos sentidos do trabalho. Esse movimento produzido pelo trabalho não é estanque, haja vista que interage com o todo e sofre as influências diretas e indiretas dos espaços econômico, social e cultural nos quais está inserido.

Para atender ao objetivo central deste capítulo o qual corresponde à identificação das percepções dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá sobre o trabalho, utilizou-se a produção de dados em Grupo Focal e a validação destes em Grupo de Interlocução. Tais dados possibilitam a percepção dos TEs relativamente ao conjunto de valores, crenças, sentimentos, concepções e visões de mundo, construídos a partir de suas experiências individuais e coletivas nas dinâmicas do mundo do trabalho, derivada de sua subjetividade.

A abordagem das categorias do MHD permitiu analisar os sentidos do trabalho que emergiram das considerações explicitadas pelos TEs no Grupo Focal, dialeticamente organizados em cinco sentidos: ontológico, alienado, práxis, princípio educativo e precariado, compostos por objetividade e subjetividade.

A variedade de posicionamentos e narrativas construídas ao longo do processo dialógico com os TEs possibilitou igualmente identificar que o sentido alienado do trabalho possui mais proximidade com os sentidos do trabalho para os TEs. Este sentido possui relação com os estudos de Marx (1985b, p. 81) que têm como ponto de partida "a determinação que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho, estão todas estas consequências do fenômeno da alienação."

Para o referido autor, na obra *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (1964), o trabalho alienado situa-se na raiz do sistema capitalista de produção e deixa de ser atividade vital para ser um meio de garantir a satisfação das necessidades de sobrevivência.

> Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. Se a sua atividade constitui para ele um tormento, tem de ser fonte de gozo e de prazer para outro. Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os homens. (MARX, 1964, p. 167).

À vista do exposto, entende-se que o trabalhador está alienado em relação ao próprio ato de produzir, pois procedimentos de trabalho são determinados pelo sistema capitalista, alienado em relação aos outros homens. Por conseguinte, ao ser equiparado à categoria de máquina, não se reconhece enquanto humano. Por fim, está alienado em relação aos outros homens, nos quais

não vê humanidade. Dessa forma, o trabalho alienado tem como consequência a total desumanização do ser humano que trabalha.

Em alguns momentos das falas dos TEs, encontra-se o sentido ontológico do trabalho e o trabalho como práxis. Dessa forma, a categoria da alienação que surge dos discursos não está fechada. Ao contrário, sinaliza para outras reflexões, por exemplo: sobre a favor de quem está a oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes? como esta formação profissional contribui para os TEs? será que produz transformações? sob quais aspectos?

Com o intento de elucidar estas entre outras questões, na sequência, são apresentadas as expressões mais relevantes, utilizadas pelos TEs, as quais correspondem a diferentes posicionamentos em que os discursos construídos socialmente são colocados em contexto e recriados através da linguagem.

## 5.3 FIGURA INACABADA - AS (DES)ALIENAÇÕES

A presente reflexão põe em evidência os sentidos que emergem durante a trajetória formativa dos TEs a respeito dos sentidos do trabalho, segundo a fala de um dos TEs: “O curso ajuda a ser uma pessoa melhor, trabalhar melhor, você aprende a ter uma outra visão das coisas e também de si.” (TE-GFI, jun. 2019).

Compreende-se, assim, que a práxis, no decorrer deste estudo, constituiu-se nos movimentos de transformação, tendo em vista as pequenas fissuras abertas pelo TE dentro do sistema que lhe possibilita transitar entre o individual e o coletivo. Como visto, a práxis é o movimento da teoria para a prática em permanente interlocução, que permite o conhecimento produzido, estabelecendo um movimento do abstrato ao concreto (KUNZER, 2003).

Os percursos indicam que os caminhos pelos quais passam os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes atravessam a individualidade do TE que, sob o ponto de vista ontológico, o homem é um ser singular, sensível, natural, corpóreo, “um ser que sofre, condicionado e limitado, tal como o animal e a planta.” (MARX, 1985, p. 249-250).

A apropriação dos conhecimentos produzidos nas relações de sala de aula e as experiências no mundo do trabalho constituem o patrimônio social do TE. Por essa razão, a práxis pode ser definida, consoante Ferreira et al. (2014, p. 24) como “um movimento natural e dialético contido na produção do conhecimento, e esta entendida como a socialização dos saberes, em processos relacionais, a partir dos quais se produzem conhecimentos.”

É, portanto, a partir da práxis, que se recompõe o repertório de saberes produzidos no cotidiano, quando ampliam-se as chances para uma maior compreensão dos movimentos que

os Cursos Subsequentes produzem aos sentidos do trabalho, pois, segundo Kosik (1995, p. 206), "baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade."

É também a partir da práxis que os movimentos centram-se no modo como o TE se vê no processo de trabalho, modificando o nível de percepção da realidade, sobre si e sobre o meio em que está inserido. Ou seja, são as mobilizações que o TE percorre e se pulveriza no coletivo social. Essa dinâmica permite ao TE visualizar-se dentro do processo de trabalho, conforme foi possível analisar a partir da seguinte pergunta: de que modo o curso tem contribuído com a sua formação? Assim, "[...] os diálogos fluíram, a energia leve conduziu as discussões." (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018).

Ao explicitar os diálogos dos estudantes ingressantes e concluintes, o Quadro 14 expõe opiniões e pontos de vista dos TEs, no que tange aos sentidos que emergem durante o percurso de formação técnica, manifestados, de forma genérica, durante os encontros no GFI e no GFC.

Quadro 14 - Sentidos produzidos durante a trajetória formativa dos TEs

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE I**: *Aprende a usar as ferramentas que você usava sem saber, para que servia.* | **TE I**: *Aprende a trabalhar dentro das normas.* |
| **TE II**: ***P**roporciona mais argumento. Você consegue questionar, sabe o que está acontecendo na produção e como pode melhorar.* | **TE II**: *Agora a gente está preparado, sabe da onde veio, antes você fazia por fazer e não sabia o porquê.* |
| **TE III**: *Se você não tivesse o estudo eles iam falar e você ia acreditar.* | **TE III**: *Você sabe o que está fazendo e porque funciona, toda parte prática e teórica.* |
| **TE IV**: *Coisas básicas no dia a dia, como fazer consertos e reparos.* | **TE I**: *Não é um leigo mais.* |
| **TE V**: *Tu agrega mais conhecimento em cima da área.* | **TE I**: *Quando você detecta um defeito num equipamento, já sabe, isso aqui é tal coisa e te dá confiança pra realizar o trabalho, consegue resolver a situação sem ter que estar recorrendo a outra pessoa, sabe o porquê daquilo, o que aconteceu e o que ocorreu, deixando você mais preparado para o ambiente de trabalho.* |
| **TE VI**: *Você tem conhecimento de como é o funcionamento, já consegue olhar e identificar como é o funcionamento.* | **TE VII**: *Você usa mais a cabeça e menos a força.* |
| **TE VII**: *Segurança no Trabalho.* | **TE VII**: *Usa a técnica!* |
| **TE VIII**: *Acho que a segurança do trabalho é bem importante, as vezes tem coisas que a gente não sabe que devia ser de um jeito, mas é de outro, pode cobrar o que aprendeu, tem mais noção de segurança.* | **TE VII**: *Antes você fazia na intuição, agora tu faz na técnica no conhecimento.* |
| | **TE I**: *Ajuda a você ser uma pessoa melhor, trabalhar melhor, a usar EPI.* |
| | **TE I**: *Ajuda no processo de trabalho em si, você tem visão e entende o porquê está fazendo e consegue terminar teu serviço, tua hora, mais rápido.* |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

Nos diálogos do Grupo Focal dos estudantes concluintes verifica-se uma dimensão mais aprofundada do curso comparativamente ao Grupo Focal dos ingressantes. Percebe-se, de modo especial, uma maior atenção para normas e segurança do trabalho. Essas descobertas provocam uma mudança no olhar. O movimento que acontece é o ato do TE se colocar no processo de trabalho como um sujeito produtor de subjetividade, proativo, visto que ele sabe identificar o que acontece com a produção, se existem problemas, quais são as soluções, além de elaborar seus aprendizados a partir de si próprio e da integração com o meio.

Dessa forma, de acordo com Marx (1993), o trabalhador supera a segunda condição do trabalho alienado, que corresponde ao processo de trabalho, ao identificá-lo como resultado do processo de trabalho. Sob essa perspectiva, os sentidos do trabalho assumem uma maior relevância no aspecto organizacional, pois desenvolvem uma autonomia relativa para a qual os sujeitos imprimem condicionantes do seu agir e pensar.

Durante a realização do Grupo de Interlocução, no momento em que os dados foram apresentados coletivamente, sendo novamente analisados, observou-se que a atividade da práxis se efetivou, conforme se evidencia na manifestação de um dos TEs:

> Realmente hoje consigo perceber nossa evolução no curso, você aprende muito com as atividades e pode aplicar na prática e já consegue fazer as relações entre a teoria e prática. No início não foi fácil, cada um tem uma vivência diferente e o curso é puxado. O que valeu a pena é que seguimos em frente não desistimos. E vamos chegar lá! Vou sair uma pessoa melhor! (TE I-GFI, jun. 2019, grifo nosso).

É importante destacar que essa linha tênue permite ao TE apropriar-se do trabalho, o que pode deixá-lo menos alienado. Olhar para si no processo de trabalho, é torná-lo visível para si e para o meio. Nessa perspectiva, encontra-se o grande salto qualitativo que o curso promove para além da técnica, da regra e da norma. Trata-se de um movimento de dentro para fora, um olhar para si, para a segurança do trabalho, para sua saúde física e mental, isto é, um agir responsável que envolve cuidado. Todos esses aspectos tornam o TE zeloso por si e pelos demais. Desse modo, o sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social (VYGOTSKY, 2001).

O TE é capaz, portanto, de fazer novas descobertas sobre si, como também sobre o espaço que ocupa. Inaugura, com isso, novas percepções sobre o trabalho, objeto integrador das condições de autoestima e confiança de si. Nesse sentido, ao reelaborar novos papéis, novos significados são construídos, afastando a sensação de estranhamento no trabalho. Sendo assim, não se pode afirmar que há novos sentidos do trabalho, mas sim, novas mobilizações, novas descobertas e novas perspectivas do trabalho. A categoria do MHD que sustenta essa

constatação é “a práxis que envolve o trabalho, mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas, revela o homem como ser criativo e autoprodutivo. O homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.” (PAULO NETTO, 2011, p. 53-54).

Compreendidas como sentidos ontológicos que permitem expressar realização no trabalho, essas perspectivas são evidenciadas no momento em que o TE coloca um pouco de si na produção, bem como o seu modo de pensar e agir na organização e no planejamento da empresa, tornando-se um sujeito que participa para além da capacidade técnica, conforme expressa um dos TEs: “Você tem uma visão mais ampla agora do que pode acontecer, o que pode dar certo.” (TE- GI, jun. 2019).

Para concluir o Grupo Focal, perguntou-se aos TEs: Quais perspectivas vocês vislumbram após concluir o curso? Os diálogos contidos no Quadro 15 convergem para um resultado favorável à formação e qualificação continuada.

Quadro 15 - Perspectivas dos TEs após a conclusão do curso

| Grupo Focal dos ingressantes - GFI | Grupo Focal dos concluintes - GFC |
|---|---|
| **TE I**: *Eu quero tentar fazer um curso superior.* | **TE I**: *Atitude lucrativa.* |
| **TE II**: *Eu vou fazer curso um curso superior.* | **TE II**: *Promoção e melhorar remuneração.* |
| **TE III**: *Eu queria muito o curso superior.* | **TE III**: *Ter mais confiança também!* |
| **TE IV**: *Eu queria muito buscar novos conhecimentos.* | **TE IV**: *Poder desempenhar a atividade de trabalho melhor, melhorar o desempenho e melhorar nossa produção.* |
| **TE V**: *Fazer o superior, ou fazer outro técnico, outra coisa.* | **TE V**: *Gostaria de tentar receber algum reconhecimento.* |
| **TE VI**: *Eu vislumbro o aumento de salário.* | **TE VI**: *Um profissional mais qualificado.* |
| **TE VII**: *O aumento e uma colocação melhor eu acho.* | **TE VII**: *Acho que todos almejam aqui alguma coisa a mais, se não iam estar todas as noites, dois anos aí se empenhando e então todo mundo tem um objetivo né, por mais que não seja agora mas, no futuro.* |
| **TE VIII**: *Reconhecimento.* | |

Fonte: Autora (nov. 2018, grifo nosso).

Ao analisar as argumentações do GFI e do GFC foi possível compreender que se trata de processos diferentes. Para o Grupo Focal dos ingressantes, o conhecimento adquirido visa obter uma melhor remuneração. Já para o Grupo Focal dos concluintes, o processo é inverso; os TEs desejam obter uma atividade lucrativa, para obtenção de uma melhor colocação ou recolocação no mercado de trabalho. Constatou-se que os concluintes possuem maior conhecimento da área de trabalho do curso, maior comprometimento com as questões de segurança do trabalho, cuidado e atenção para si e para o coletivo, no entanto, é um grupo mais alienado quanto à dimensão humana da vida.

Já os ingressantes encontram-se em processo de maior apropriação do curso. Dessa forma, estão mais abertos ao diálogo, ao respeito às diferenças, participam mais ativamente quando seus projetos de vida passam por essa afirmação. Além disso, a escola aparece como um lugar de memória e identidade e estão em permanente modificação.

De acordo com Ciavatta (2009), esse processo faz parte da cultura, do tempo e do lugar em que os sujeitos sociais se inserem. Desse modo, a escola configura um espaço de infinitas possibilidades de construção e desconstrução social. Logo, os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para os TEs do IFRS-Campus Ibirubá a respeito dos sentidos do trabalho incitam um (re)pensar sobre a formação que está sendo ofertada e sobre os seus objetivos, permitindo, com isso, uma análise sobre os fundamentos, como também sobre os princípios que regem os respectivos cursos.

# 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar este ciclo de estudos e reflexões, muitos foram os questionamentos que se fizeram presentes na caminhada. A partir da análise dialética, foi possível desconstruir conceitos, sem perder a noção dos contextos sócio-históricos que foram produzindo os fenômenos.

As categorias do MHD encontram-se articuladas com base na historicidade das políticas; na totalidade macro da sociedade capitalista; nas contradições das práticas, documentos e dos sentidos do trabalho; na práxis dos sujeitos e da pesquisadora; na mediação compreendida como os sentidos atribuídos entre o pensamento burguês; nos movimentos dos cursos e na condição de TE. Com base nesse contexto, ressaltam-se alguns dados que, produzidos nesta pesquisa, resultaram nesta síntese.

Os dados que advêm da pesquisa e se entrelaçam com a historicidade dos movimentos permitem compreender a oferta de Cursos Técnicos Subsequentes nos IFs a partir da década de 90, no Brasil, até o momento atual. Estes expressam diferentes movimentos, disputas e reconfigurações, produzindo, no cotidiano dos cursos, uma certa fragilidade e incompreensão quanto à finalidade dos mesmos, permanecendo numa espécie de "limbo", em que não desaparecem e nem se afirmam como uma política mais ampla. Os IFs, apesar de serem considerados instituições novas no cenário educacional, são notadamente reconhecidos pela sociedade devido à qualidade de ensino, pesquisa e extensão, especialmente por se dedicarem à oferta de cursos gratuitos e possibilitarem a verticalização.

Nesse sentido, a educação, especialmente no que tange aos Cursos Técnicos Subsequentes, ao longo do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista, teve sua direção fortemente influenciada por determinadas lógicas do mercado, baseada num currículo que fortalece a cisão entre *homo faber e homo sapiens*, carregando, assim, os conceitos de qualificação, forjados pelas noções de competência. Sua concepção nasce como uma proposta acrítica, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pela sua formação. De forma tênue, proporciona uma formação que abre espaço à reflexão sobre cultura, ciência e tecnologia. Quando se educa nessa perspectiva, não se aprende para tirar notas, mas para melhor compreender, entre outros aspectos, os fenômenos sociais. Este é o caráter político da educação que "implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento.*" (FREIRE, 1983, p. 98, grifo do autor).

Os Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá emergem a partir de uma proposta de formação profissional voltada ao mercado de trabalho. É possível identificar dois pilares que sustentam essa percepção: a necessidade de qualificação dos TEs das fábricas que compõem o ramo metal-mecânico e o projeto de formação profissional que se fundamenta em um viés tecnicista e pragmático. Os PPCs expressam essas percepções sob um diálogo com os arranjos produtivos locais, que também constituem uma das finalidades de existência dos IFs. Entretanto, percebe-se que, na prática, essa proposta diverge dos próprios objetivos pelos quais os IFs foram criados, correspondentes a uma formação integrada cidadã. Sob essas sinalizações, esta pesquisa fundamentou-se na totalidade dos fatos, nas contradições existentes e nos processos sociais produzidos a partir dos sentidos do trabalho e que compõem um mosaico de contradições.

As características dos TEs que buscam os Cursos Técnicos Subsequentes são as seguintes: jovens e adultos, majoritariamente pertencentes ao gênero masculino, com renda de 1 a 2 salários mínimos, a maioria com carteira assinada, que concluíram o Ensino Médio na rede pública por intermédio das modalidades de ensino EJA e ENCEJA e retornaram ao espaço escolar após um período sem estudar. O maior desafio desses jovens e adultos no curso é a falta de concentração após a jornada de trabalho.

Os TEs dos Cursos Subsequentes do IFRS-Campus Ibirubá avaliaram o curso positivamente e apontaram alguns desafios quanto ao currículo e à necessidade de aulas práticas. Nesse sentido, acredita-se que, de modo geral, este é o grande desafio da formação subsequente: construir um currículo e práticas coerentes às necessidades dos estudantes para além do mundo do trabalho, conforme a proposta do IFs a qual amplia as possibilidades de ação/reflexão.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os sentidos do trabalho na visão dos TEs passam pela diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho, pois isso é central nas argumentações que atribuem aos sentidos do trabalho. Infere-se, pelos posicionamentos dos TEs, que essas percepções são sustentadas pelo modo como a sociedade capitalista está estruturada, uma vez que o que permeia o imaginário social é a busca por melhores condições de vida.

Percebe-se, de modo semelhante, uma lucidez nas afirmações do TEs quando alguns sentidos aparecem com maior evidência, enquanto outros sentidos são manifestados com uma menor relevância, principalmente os que se voltam à compreensão do trabalho sob os aspectos relacionados à perspectiva do trabalho como princípio educativo e práxis.

Por essas, entre outras razões, pode-se afirmar que os sentidos do trabalho que mais se aproximam dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes é o sentido alienado. Trata-se, pois, de sujeitos produzidos pelo meio em que vivem, marginalizados pela cultura geral, com dificuldades socioeconômicas, explorados pelo capital e atravessados por suas trajetórias de vida pessoal e profissional compostas por inúmeras carências. Consequentemente, o processo de escolarização é precário e o modo de ser de cada um, bem como de estar no mundo do trabalho equivale à natureza da expressão a qual envolve limitações sobre o aspecto intelectual. Como sujeitos históricos, ele são produtos que resultam de suas histórias e de seus tempos. As questões condicionantes históricas e sociais levaram esses sujeitos às condições objetivas aqui identificadas.

Sob essa ótica, pode-se afirmar que a apropriação do trabalho acontece efetivamente após a inserção dos TEs no Curso Técnico Subsequente. Sob os aspectos individuais, aparecem os ganhos na organização, na autoestima, na determinação e na compreensão quanto à segurança do trabalho. Assim sendo, o trabalho é considerado uma ação vital para os TEs, sendo que a busca pela qualificação incide na obtenção de um trabalho que possa ser devidamente realizado com reconhecimento pessoal e financeiro. Não obstante, isso não depende apenas dos TEs, mas sim, do mercado de trabalho cujos objetivos, na maioria das vezes, são opostos aos deles, pois se voltam quase que exclusivamente ao lucro.

Portanto, cabe destacar que foram encontradas mais similaridades do que diferenças nos discursos apresentados pelos TEs em relação ao trabalho. Esses resultados encontram elementos compartilhados por grupos que se relacionam para além do espaço escolar e que vivenciam, no trabalho, a luta por melhores condições de vida, considerando que, historicamente, constituem-se mais pelas afinidades coletivas do que pelas individuais. A luta que se trava é por uma educação como um direito pela vida, isto é, uma formação que permita ao TE uma formação tanto política quanto técnica, omnilateral e, portanto, integral, capaz de formar e transformá-lo, respeitando sua cultura, como também suas ideologias política, crítica e cidadã, conforme defende Marx (1993). Para que isso se efetive, é necessário abandonar a visão de que a educação é apenas uma preparação para a vida produtiva ao expressar o sentido alienado e precariado do trabalho.

No decorrer do processo de construção da pesquisa, a realização do Grupo de Interlocução configurou um momento ímpar, pois possibilitou aos TEs uma oportunidade de reflexão, por meio do qual foi possível despertar olhares diferenciados, com reanálise dos principais pontos abordados no estudo, especialmente, nos instrumentos de pesquisa. Assim, a produção resultou numa maior ampliação do TE sobre si e sobre o coletivo, como afirma

Konder (2009, p. 126): “[...] assim, a práxis partindo do trabalho, vai além dele, afirmando potencialidades que se multiplicam num sujeito que se diferencia [...] e cria valores que o trabalho por si, não pode criar.”

Conclui-se, portanto, que as relações dialéticas que embasam os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes condicionam os sentidos do trabalho do TE de forma alienada. Essa alienação impacta e é impactada por diversos fatores que compõem a historicidade da oferta dos cursos e a totalidade da qual faz parte. O fato dos TEs terem uma visão alienada do trabalho, voltada ao mercado de trabalho, é reforçada pela proposta dos Cursos Técnicos Subsequentes, cujos ganhos centram-se mais no espaço estrito de trabalho que entra em contradição com a proposta dos IFs. No entanto, ao mesmo tempo, pior que isso é não ter a possibilidade de usufruir dos Cursos Subsequentes como uma possibilidade de melhor inserção profissional, social e educacional.

Essa dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional influencia e também é influenciada pelas políticas de EP ao longo dos tempos. A falta de clareza sobre como lidar com a oferta dos Cursos Técnicos Subsequentes gera crise de pertença aos TEs, que não conseguem ampliar os sentidos do trabalho crítico e contribuem para a (des)alienação voltada ao mercado de trabalho em oposição do mundo do trabalho. Logo, ao finalizar esta pesquisa, novas questões são geradas: como pensar em uma formação profissional voltada aos TEs? qual é o compromisso da escola a serviço dos TEs, considerando todos os desafios colocados pela sociedade capitalista?

Todas essas perspectivas direcionam para a continuidade deste estudo e para o fortalecimento da práxis, sendo que é neste caminho que a vida acontece: na tentativa de ir além, costurando as vivências cotidianas que se encontram permeadas de sentidos e de sua totalidade, num processo constante de alinhavar e desalinhavar nós.

# REFERÊNCIAS


ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALMEIDA, A. P. **Tecendo Reflexões sobre as Interfaces da Educação Profissional e Tecnológica com o Serviço Social. Anais do IV Fórum de Serviço Social na Educação.** Registrado sob nº 8123 Fls.102 Livro 2 Franca, 27 out. 2015. Unesp. Franca,SP, 2015.

AMARAL, C. L. C. **Pertença Profissional, Trabalho e Sindicalização dos Professores:** Mediações e Contradições nos Movimentos do Capital. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho. In: SENNA, E. (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ALVES. G. **Trabalho e Subjetividade** - o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARROYO, M. G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, R. **A política do precariado:** do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 out. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 02 dez. 2018.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 05 out. 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 29/2002**, de 11 de novembro de 2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnológo. Brasília, DF, 11 nov. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**, de 08 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**, de 12 de junho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 12 jun. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.267/97**, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs. Brasília, DF, 19 dez. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC2267_97.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB n.º 4/99**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 08 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1/2005**, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF, 03 fev. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3/2008**, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 09 jul. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 171/2010,** de 18 de novembro de 2010. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Eletrotécnica. IFRS-Campus Ibirubá. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, RS, 18 nov. 2010. Disponível em: <ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010119153015851171.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 174/2010,** de 18 de novembro de 2010. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica. IFRS-Campus Ibirubá. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, RS, 18 nov. 2010. Disponível em:

<https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010119153015851174.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2012**, de 04 de setembro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Brasília, DF, 04 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06/2012**, de 06 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 06 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 6/2012,** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Profissional Técnica de Nível Médio. Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF, 06 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 out. 2018.

CASTRO. A. M de O. **Um estudo sobre evasão no curso técnico de nível médio subsequente em mecânica no IFRS-Campus Mossoró**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2017.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: Zouk, 2011.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio De Janeiro, v. 17, n. 49, p.11-36, jan./abr. 2012.

_____. A Produção do Conhecimento sobre a Configuração do Campo da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, v. 6, p. 33-49, 2016.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da didatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, out./dez. 2014.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1986.

DALLABONA, C. A.; FARINUKI, T. M. D. EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas. **Revista Poiésis**, v.10, n. especial, p. 46-65, jun./dez. 2016.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto**, Ijuí: Ed. da Unijuí, v. 7, 1987.

FERREIRA, L. S. et al. Grupos de Interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 14, p. 191-209, jan./abr. 2014.

FERRETI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, ago.1997.

FISCHER, M. C. B; FRANZOI, N. L. Formação Humana e Educação Profissional: Diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 29, p. 35-51, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a pratica educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. [on-line], v. 28, n. 100, 2007.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GARCIA, M. G. **Os sentidos do trabalho para os Coordenadores de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco – Brasil**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GRAMSCI, A. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Tradução Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUGELMIN, Lisangela. Evasão Escolar na Educação Profissional: diagnóstico dos cursos técnicos subsequentes do Colégio Estadual de Pato Branco. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1492/1/PB_PPGDR_M_Gugelmin%2c%20Lisangela_2015.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

IAMAMOTO, M, V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Organização Didática**, de 17 de outubro de 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI 2019-2023 do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Subsequente em Mecânica**. IFRS-Campus Ibirubá, RS, 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Subsequente em Eletrotécnica**. IFRS-Campus Ibirubá, RS, 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **A Derrota da Dialética**: a recepção das ideias de Marx no Brasil até o começo dos anos 30. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK. K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**. [on-line]. v. 21, n. 70, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac, v. 13, n. 1, 2003.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICe, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

LIMA, R. R. Liceu Parobé: um instituto das artes e ofícios. **Arqtexto**. Porto Alegre, v. 1, 2000.

LOTTERMANN, O. **O Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 137 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2012.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. Tradução Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação e Sociedade**. Cedes, n. 64, 1998.

_____. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed da Unijuí, 1988.

MARX, K. **O Capital**. Vol. I. Tomo I. Coleção Os Economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

_____. **O Capital**. Vol. I. Tomo II. Coleção Os Economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

_____. O Trabalho Alienado. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1993.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cézar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTA, K. R.; ARAÚJO, C. H. S; SANTOS, B. G dos. Formação para o trabalho: o papel dos institutos federais na produção dos novos intelectuais. **Revista HOLOS**, Rio Grande de Norte, v. 34, n. 2, p. 351-364, 2018.

MOURA. D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. J. P; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social).

O CLUBE DA LUTA. Direção David Fincher. Estados Unidos: 20th Century Fox, 1999, DVD.

OLIVEIRA. L. E. S. de. **Evasão nos Cursos Subsequentes do IF-SC Câmpus Cricíuma**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** SETEC/MEC. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf>. Acesso em 22 set. 2018.

RIBEIRO, E. C. dos S. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará**: a Escola do Trabalhador sob à lógica Empresarial. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

RIBEIRO DA SILVA, M. **Competências**: A Pedagogia do “Novo Ensino Médio” 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV,1989.

SILVA, F. L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, v. 6, p. 156-177, jun. 2016.

SILVA, R. F. B. et al. Formação Profissional Técnica Subsequente X Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o discurso das competências**. Revista Extensão & Cidadania**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 6 p. 31-46, jul./dez. 2015.

SILVA JÚNIOR, M. J. da. **Técnico subsequente**: uma análise sobre o papel atual e perspectivas futuras na região RIDE. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SOARES TERCEIRO, C. **Humm! Tem pão quentinho e confeitos divinos**: desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do técnico em panificação e confeitaria. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

STANDING, G. O precariado e a luta de classe. Tradução João Paulo Moreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 103, p. 9-24, 2014.

TEIXEIRA, R. F. B. et al. Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e da Lei nº 13.415/2017. **Revista Educere Et. Educare**, v. 13, n. 17, jan./abr. 2018.

VASAPOLLO, L. O Trabalho Atípico e a Precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

VÁZQUEZ, S. A. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. [Edição eletrônica], 2001.

# **APÊNDICE A** - QUESTIONÁRIO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES

**Prezado Estudante**

Você está participado da pesquisa intitulada *Os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes sobre os sentidos do trabalho: a (des)alienação do Trabalhador-Estudante* que tem como objetivo central analisar os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para as percepções dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul-Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho, considerando os diversos desafios que estão colocados para o Trabalhador-Estudante em relação ao trabalho e o processo formativo. A orientadora desta pesquisa é a Professora Doutora Mariglei Severo Maraschin, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Convido você a participar deste processo, respondendo ao Questionário abaixo numa perspectiva de contribuir para o debate acerca do tema. Assumo o compromisso de compartilhar os resultados obtidos com a pesquisa com todos os participantes. Por último, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e, antecipadamente, agradeço a colaboração de todos.

Atenciosamente

Ana Paula de Almeida – Mestranda

Contatos: Fone (54) 99125-8177 - E-mail: ana.almeida@ibiruba.ifrs.edu.br

Ibirubá, 05 de setembro de 2018.

**Questionário sobre o perfil dos estudantes**

**1. Idade**
- Entre 18 a 21 anos
- Entre 22 a 30 anos
- Entre 31 a 40 anos
- Ente 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

**2.Você se considera:**
- Branco
- Negro
- Pardo
- Indígena
- Amarelo

**3. Qual o gênero com o qual você se identifica?**
- Feminino
- Masculino
- Outro

**4. Estado Civil:**
- Solteiro(a)
- União estável
- Casado(a)
- Separado(a)
- Viúvo(a)
- Outro

**5. Em que cidade você reside?**
- Ibirubá
- Outra: Qual? _____

**6. Qual a renda mensal da sua família?**
- Menos de 1/2 salário mínimo (R$ 477,00)
- 1 Salário mínimo (R$ 954,00)
- Entre 1 e 2 salários mínimo (R$ 954,00 a R$ 1.908,00)
- Entre 2 e 3 salários mínimos (R$ 1.908,00 a R$ 2.862,00)
- Entre 4 e 5 salários mínimos (R$ 3.816,00 a R$ 4.770,00)
- Mais de 6 salários (R$ 5.724,00)

**7. Onde você concluiu o Ensino Médio?**
- Ensino Público
- Ensino Particular
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)
- Parte do Ensino Médio em Ensino Público + EJA.

**8. Você está retornando aos estudos após um período sem estudar?**
- Não
- Sim

Se sim, por quais motivos?

_____

_____

**9. Quais são os principais desafios que você encontra no curso?**
- Otimização do tempo para se dedicar aos estudos
- Adversidade de ordem familiar
- Concentração após um dia de trabalho
- Organização das atividades diárias
- Dificuldades de aprendizagens
- Questões financeiras para se manter
- Outro: _____

**10. Qual a forma de ingresso no IFRS-Campus Ibirubá?**

- Acesso universal
- Cota escola pública renda < de 1,5 salário mínimo
- Cota escola pública renda > de 1,5 salário mínimo
- Cota preto, pardo e indígenas
- Cota pessoa com deficiência
- Processo Seletivo Complementar

**11 Qual a sua relação com os estudos e o mundo do trabalho atualmente?**

- Estuda somente no Curso Técnico
- Estuda e trabalha regularmente
- Estuda e trabalha esporadicamente
- Nunca trabalhou
- Estuda em um Curso Superior ou Pós-graduação - Qual? _____
- Estuda e faz estágio na área

**12 A profissão que você exerce tem relação com o curso?**

- Sim
- Não
- Não exerce atividade remunerada. Neste caso, o questionário direciona para a pergunta 14.

**13. Qual seu vínculo no mercado de trabalho?**

- Trabalha com Carteira Assinada
- É autônomo(a) e contribui para a Previdência Social
- É autônomo(a) e não contribui para a Previdência Social
- Está desempregado(a)
- Possui outras formas de vínculo? Qual: _____

**14 Qual destes motivos influenciou na sua opção pelo Curso de Técnico Subsequente?**

- Maiores oportunidades de trabalho
- Já trabalha na área
- A família e/ou terceiros
- Maior retorno financeiro
- Prestígio social
- Formação profissional de nível técnico
- Formação diferenciada
- Outra Qual? _____

**15 Em que aspectos você relaciona os conhecimentos adquiridos no Curso Subsequente?**

- Trabalho
- Saberes cotidianos
- Projetos de vida
- Formação anterior
- Experiência profissional
- Não consegue estabelecer relação

**16. Quais os motivos que você levou em conta ao escolher o Ensino Subsequente?**

- ○ Ensino público gratuito
- ○ Professores qualificados
- ○ Instituição de referência em Cursos Técnicos
- ○ Qualificação profissional
- ○ Inserção do mercado de trabalho
- ○ Outra: Qual?_____

**17. Quais são as suas perspectivas ao concluir o curso no IFRS-Campus Ibirubá?**

- ○ Ser promovido no emprego atual
- ○ Obter um aumento na remuneração no atual emprego
- ○ Agregar conhecimentos complementares à formação
- ○ Oportunidades de emprego na área
- ○ Recolocação no mercado de trabalho
- ○ Ingressar na universidade

**18. Qual sua avaliação do Curso Técnico Subsequente?**

_____
_____
_____
_____

*Grata pela Colaboração!*

# **APÊNDICE B** - GUIA DE TÓPICOS PARA GRUPOS FOCAIS

**Início:** Explanação dos objetivos e do desenvolvimento da pesquisa.

**Bloco 1 - Formação profissional**

1. Quais foram os principais motivos que o levaram a buscar o Curso Técnico Subsequente?
2. De que modo o curso tem contribuído para a sua formação?
3. O você percebe que mudou em sua vida ao ingressar no Curso Técnico Subsequente?

**Bloco 2 - Sentidos do trabalho**

1. Considerando sua trajetória pessoal e profissional, o que você entende por trabalho?
2. Com base em suas atividades profissionais, você se sente realizado no trabalho?
3. Como você percebe o trabalho na atualidade?
4. O trabalho tem destaque no curso de vocês?
5. Você se percebe como classe trabalhadora?
6. Quais as perspectivas que você vislumbra para o futuro?

**APÊNDICE C** - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da etapa final da pesquisa intitulada: **Os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes sobre os sentidos do trabalho: a (des)alienação do Trabalhador-Estudante**, que está sendo realizada por Ana Paula de Almeida, estudante do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e orientada pela Prof. Dra. Mariglei Severo Maraschin. A pesquisa tem como objetivo geral**: analisar os movimentos que os Cursos Subsequentes produzem para as percepções dos TEs dos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul-Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho.**

Na etapa inicial desta pesquisa, a aproximação com o campo de pesquisa através da participação da pesquisadora, contará com a participação de toda a turma ingressante em 2017/01 e 2018/1. Neste momento, você está sendo convidado a participar:

**(1ª) Para os Estudantes,** respondendo a um Questionário on-line, constituído de questões abertas e fechadas, com previsão de tempo para registro das respostas de, no máximo, 40 minutos. Nesta etapa, o registro ocorrerá por meio do e-mail do(a) participante, e/ou;

**(2ª) Para os Estudantes**, participando do Grupo Focal dos ingressantes e Grupo Focal dos concluintes, ao responder a perguntas abertas sobre temas relacionados aos sentidos do trabalho, principalmente vinculados com a formação profissional do Trabalhador-Estudante. O tempo previsto para o registro desta etapa é de 120 minutos. A entrevista coletiva será gravada em áudio.

**(3ª) Para os Estudantes**, participando do Grupo de Interlocução, a fim de discutir os resultados analisados pela pesquisadora. O tempo previsto para o registro desta etapa é de 90 minutos. Os registros do Grupo de Interlocução serão gravados em áudio.

Todos os dados de identificação serão resguardados e será mantida confidencialidade dos depoimentos, sob risco das sanções éticas às quais a pesquisadora está submetida. As gravações serão guardadas por cinco anos e, após este período, inutilizadas.

**Será assegurado aos (às) participantes desta pesquisa:**

a) receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa;

b) interromper a qualquer momento a participação se o/a participante assim o decidir, sem que isso implique em nenhum prejuízo para o(a) participante.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será lido e assinado em duas vias, ficando uma com o/a participante e outra com a pesquisadora. Outros esclarecimentos podem ser obtidos diretamente com a pesquisadora Ana Paula de Almeida, no endereço: Rua Nelsi Elza Ribas Fristch, 1000, Bloco F - Ciências Agrárias - Bairro Esperança, Ibirubá/RS, CEP 98.200-000, Telefone (54) 3324-8145, Celular (54) 99125-8177, E-mail: ana.almeida@ibiruba.ifrs.edu.br.

Após ter sido informado/a dos objetivos e métodos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com a pesquisadora Ana Paula de Almeida, nos endereços acima descritos.

_____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA**
**COMO SUJEITO DE PESQUISA**

Eu, _____, RG _____ CPF_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local:_____ Data ____/_____/_____.

Assinatura do sujeito de pesquisa:

_____

**APÊNDICE D -** TERMO DE COMPROMISSO COM O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)

**SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ibirubá, 05 de outubro de 2018.

Eu, Ana Paula de Almeida, Assistente Social, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul -Câmpus Ibirubá, solicito autorização da Direção Geral, bem como da Direção de Ensino, para a realização de pesquisa junto aos estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes.
Esta atividade é parte de minha pesquisa de Mestrado Acadêmico que atualmente desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e se constituirá em um estudo empírico composto por três etapas que ocorrerão entre os meses de novembro de 2018 a março de 2019.

a. Questionário on-line sobre os perfis dos Trabalhadores-Estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes;
b. Grupo Focal com a realização de uma rodada de entrevista coletiva com estudantes ingressantes e concluintes dos Cursos Técnicos Subsequentes;
c. Grupo de Interlocução com a realização de discussões dos resultados analisados pela pesquisadora;
d. Outras etapas que eventualmente se fizerem necessárias.

Esta pesquisa adquire relevância na medida em que permitirá investigar elementos relacionados ao processo formativo dos estudantes dos Cursos Subsequentes, bem como os aspectos da relação entre trabalho e educação como princípio norteador do processo de formação profissional.

Assumo o compromisso de seguir todas as orientações que o IFRS determine como necessárias à realização desta pesquisa. Nesse sentido, será fundamental que todos os envolvidos tenham conhecimento da realização da pesquisa, bem como o seu envolvimento na mesma, pelo qual me comprometo a solicitar que o façam formalmente, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante ressaltar, desde já, que será mantido o anonimato dos(as) participantes em todas as publicações resultantes deste estudo.

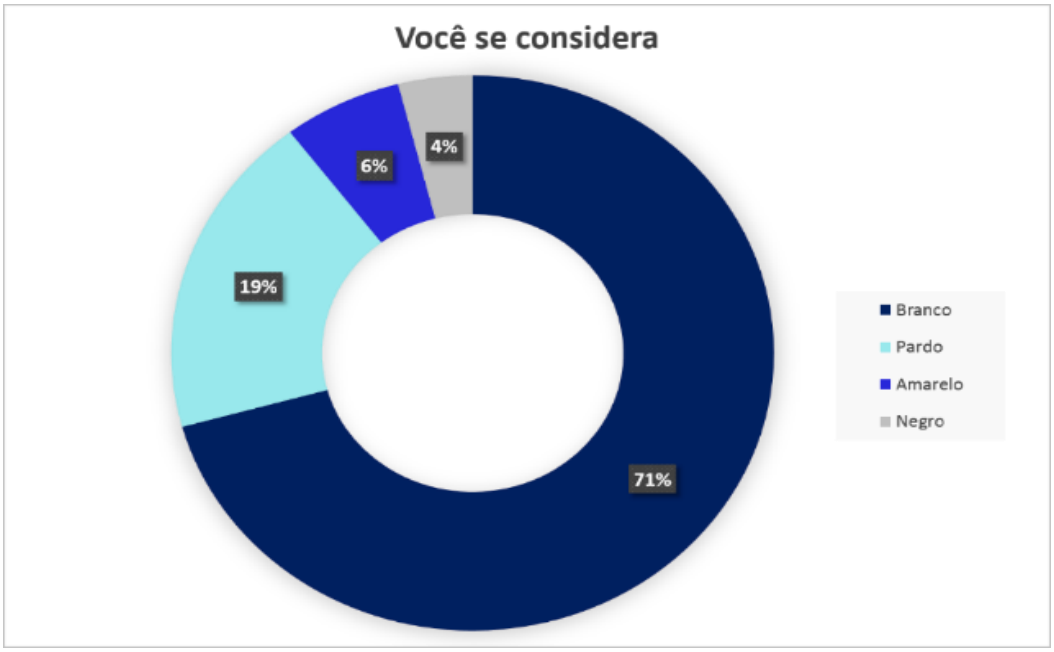
Antecipo minhas saudações e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Ana Paula de Almeida - Assistente Social do IFRS/Câmpus Ibirubá
Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - PPGEPT.

**Migacir Duarte Trindade Flores**
Diretora Geral Pró-Tempore
Portaria nº 1849/2016

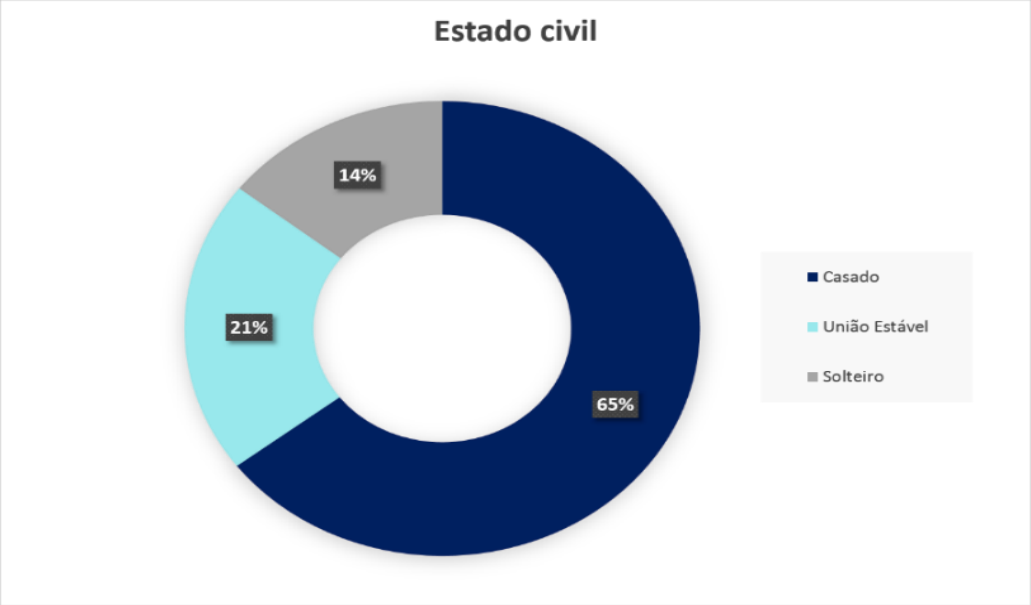
# **APÊNDICE E** - CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES DOS CURSOS SUBSEQUENTES DO IFRS-CAMPUS IBIRUBÁ

Gráfico 1 - Como os TEs se identificam em relação à cor



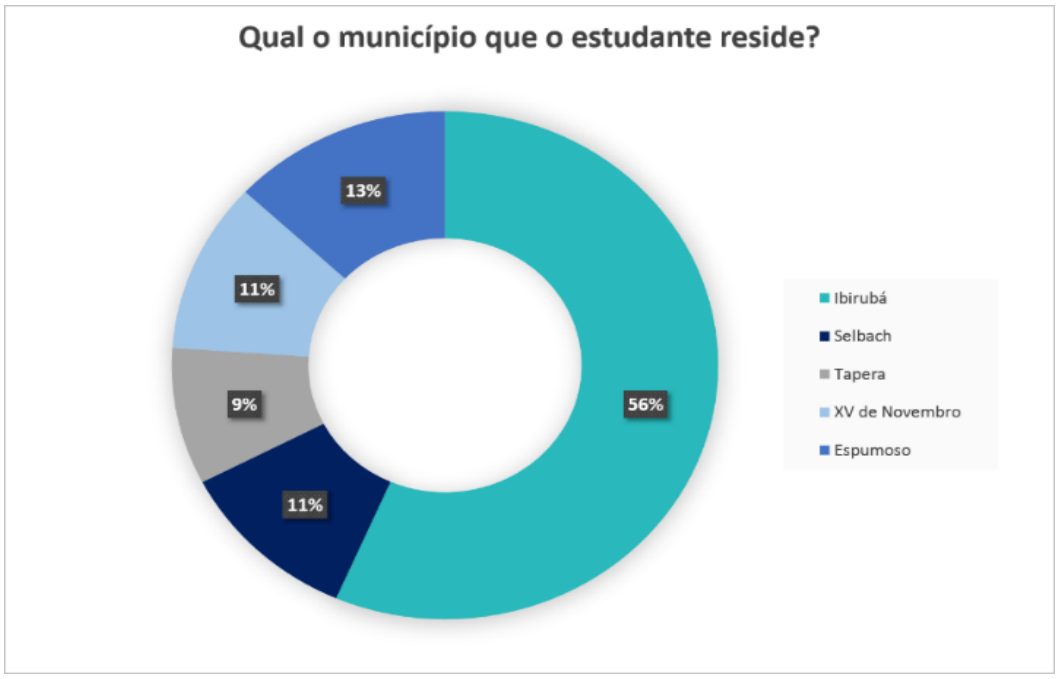

Fonte: Autora.

Gráfico 2 - Estado civil dos TEs



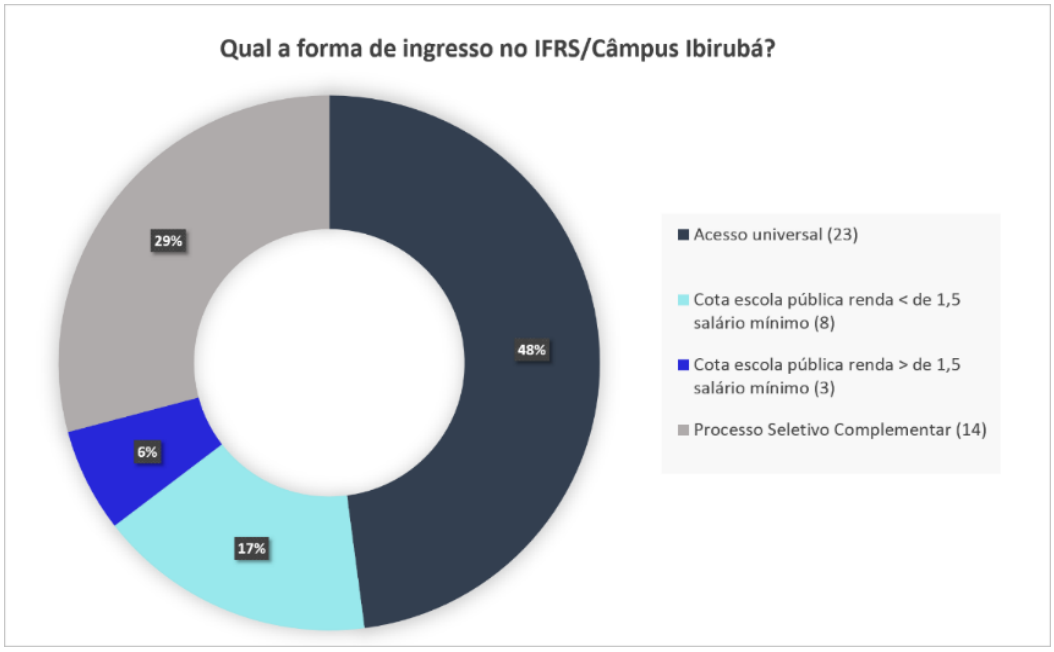

Fonte: Autora.

Gráfico 3 - Qual o município onde o TE reside?



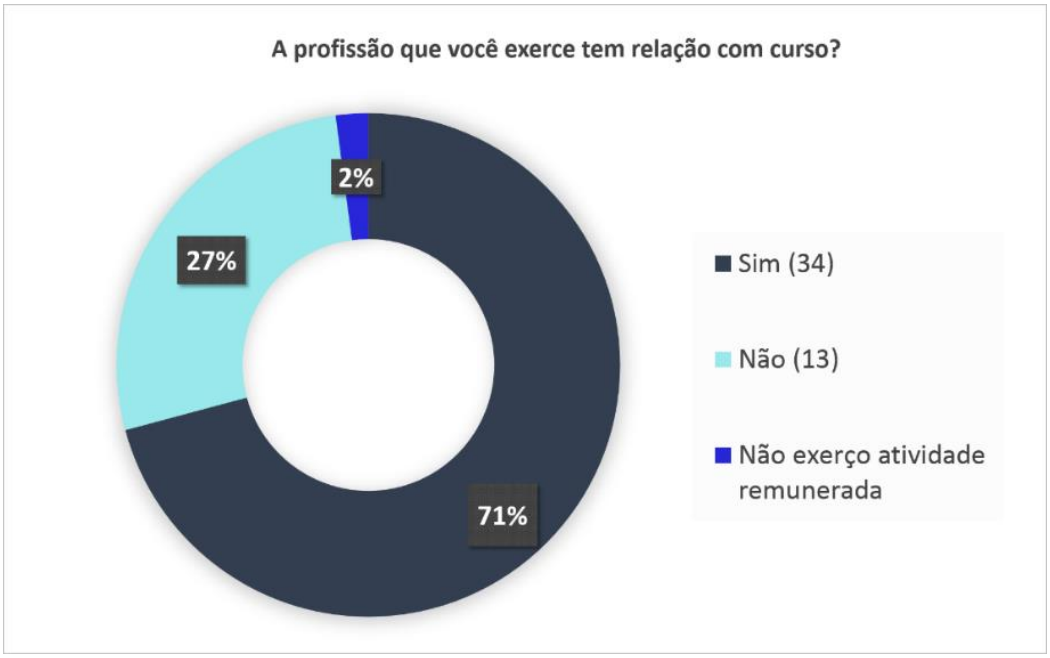

Fonte: Autora.

Gráfico 4 - Forma de Ingresso do TE no IFRS-Campus Ibirubá



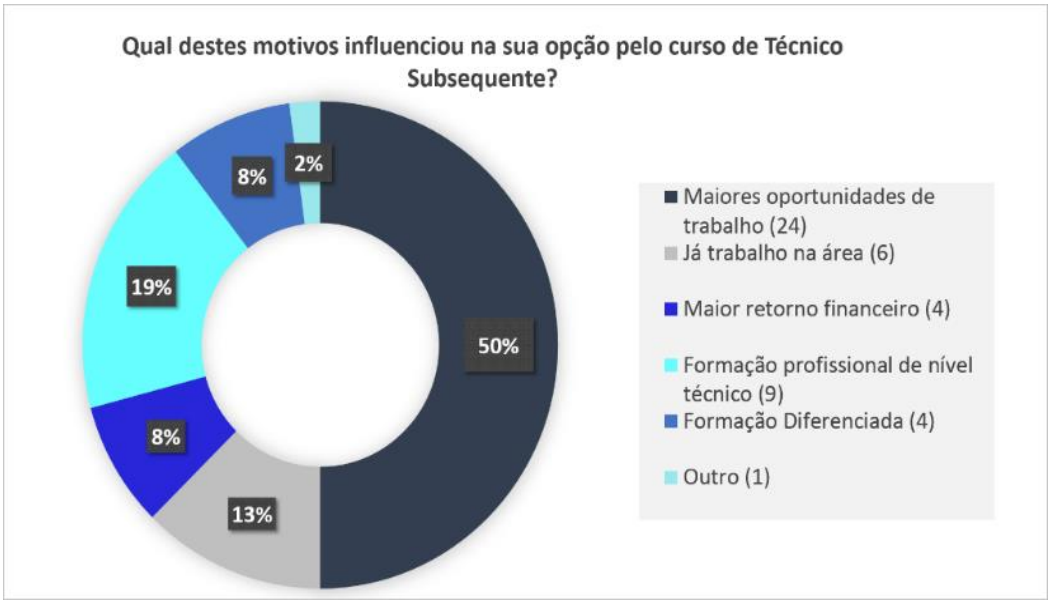

Fonte: Autora.

Gráfico 5 - Relação da profissão que exerce com o curso



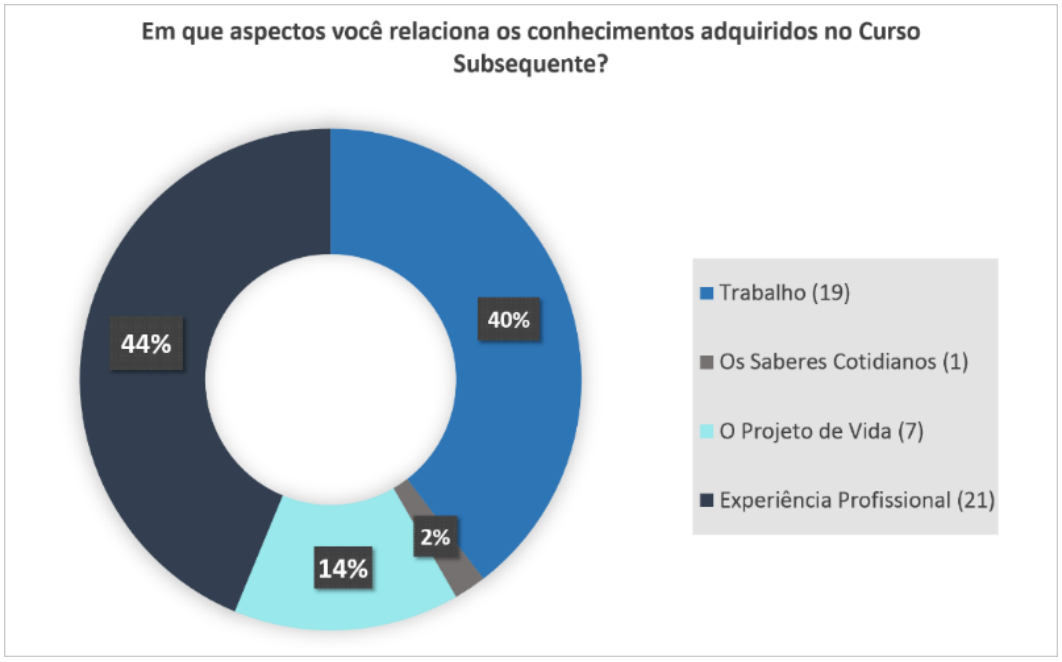

Fonte: Autora.

Gráfico 6 - Motivos que influenciaram os TEs a optar pelo Curso Técnico Subsequente



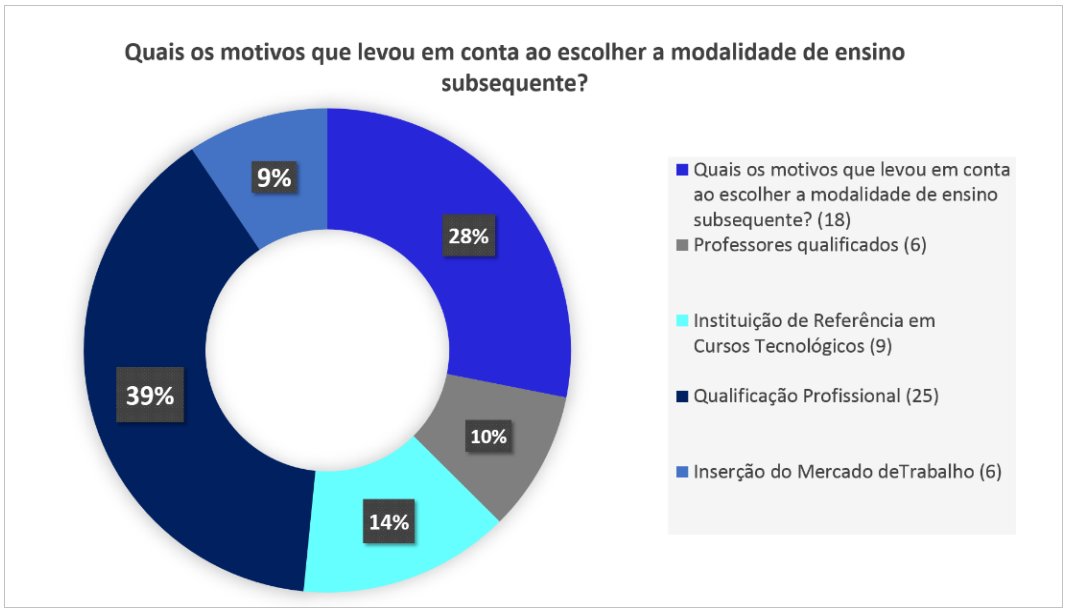

Fonte: Autora.

Gráfico 7 - Relação dos conhecimentos adquiridos no Curso Técnico Subsequente



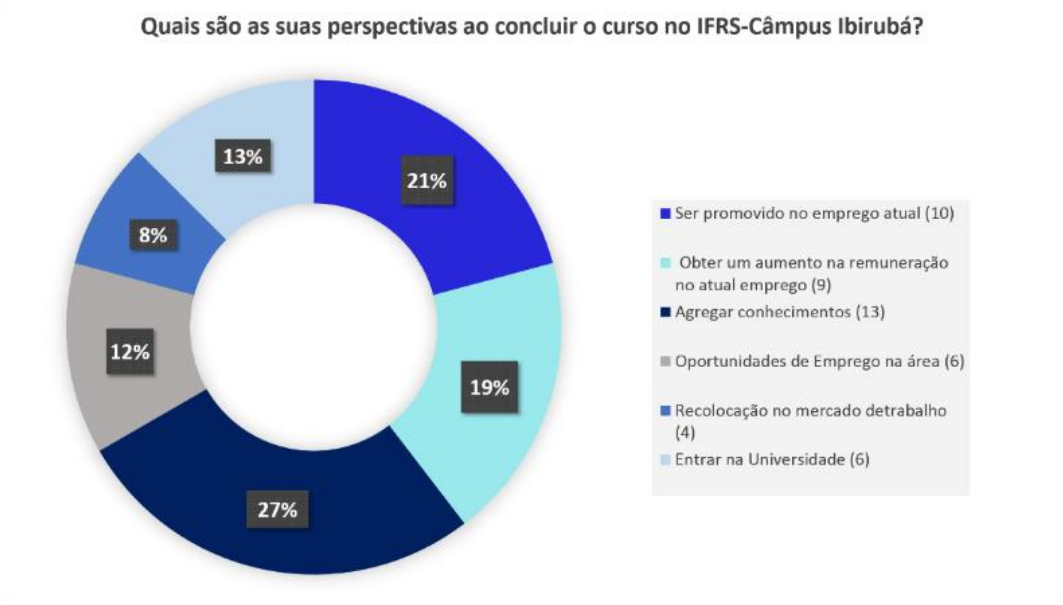

Fonte: Autora.

Gráfico 8 - Motivos considerados na escolha dos Cursos Técnicos Subsequentes




Fonte: Autora.

Gráfico 9 - Perspectivas dos TEs ao concluírem o curso no IFRS-Campus Ibirubá




Fonte: Autora.