

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE O TRABALHO E AS ASPIRAÇÕES À
EMPREGABILIDADE: INTERLOCUÇÕES COM
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS APÓS O ESTÁGIO
EM CURSO TÉCNICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gabriel dos Santos Kehler

Santa Maria, RS, Brasil
2013

**ENTRE O TRABALHO E AS ASPIRAÇÕES À
EMPREGABILIDADE: INTERLOCUÇÕES COM
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS APÓS O ESTÁGIO EM
CURSO TÉCNICO**

Gabriel dos Santos Kehler

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil
2013

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

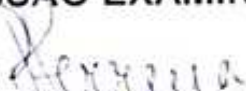
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ENTRE O TRABALHO E AS ASPIRAÇÕES À EMPREGABILIDADE:
INTERLOCUÇÕES COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS APÓS O
ESTÁGIO EM CURSO TÉCNICO**

elaborada por
Gabriel dos Santos Kehler

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

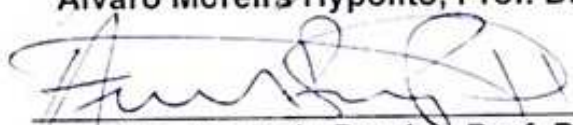
COMISSÃO EXAMINADORA:



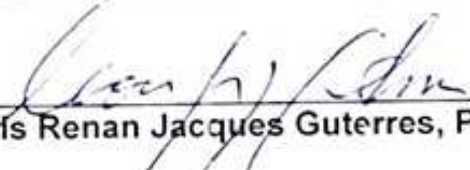
Liliana Soares Ferreira, Profª. Drª. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Alvaro Moreira Hypolito, Prof. Dr. (UFPEl)



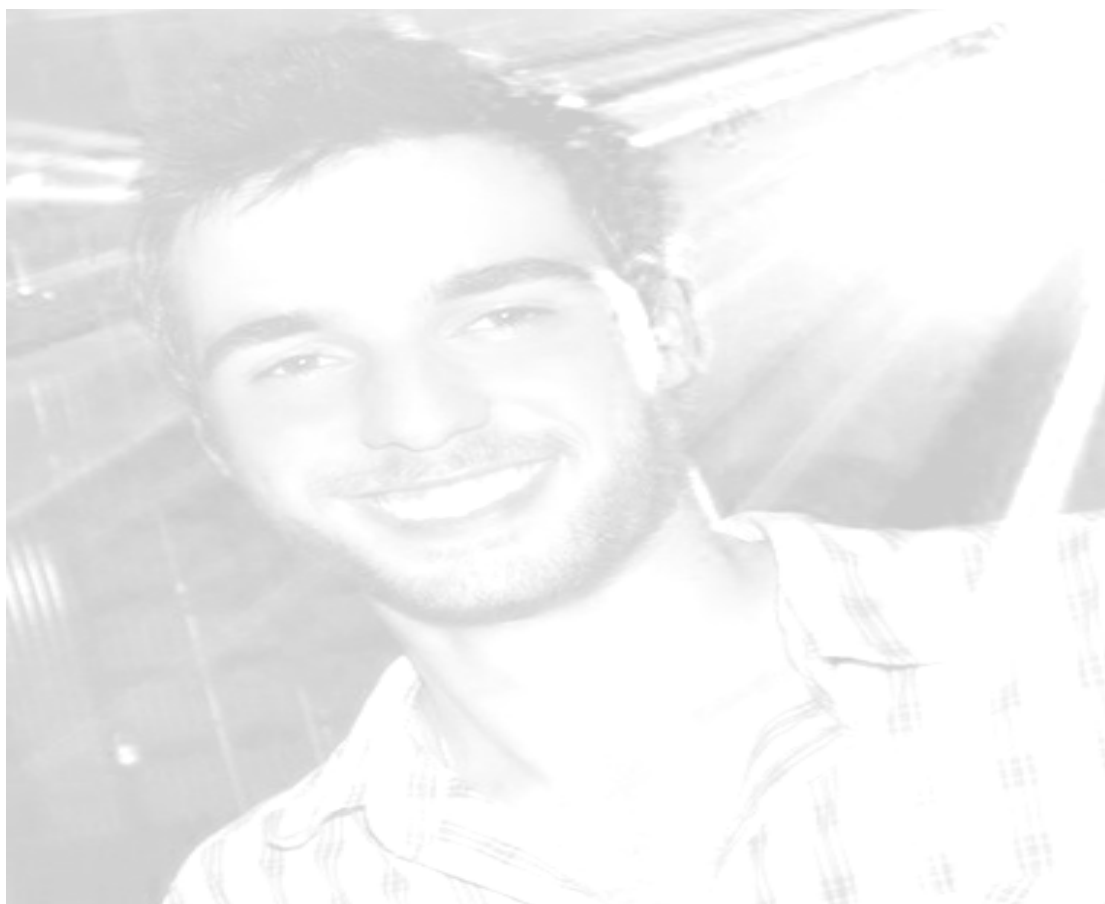
Ascisio dos Reis Pereira, Prof. Dr. (UFSM)



Clóvis Renan Jacques Guterres, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 25 de março de 2013.

*Dedico este estudo dissertativo à memória de um ilustre sujeito da pesquisa, **Vagner Rolim Marostega**. O único entrevistado que solicitou a leitura final da dissertação, expressando interesse em também continuar seus estudos na carreira acadêmica. Ele, como centenas de jovens, fizeram Santa Maria e o mundo chorar na madrugada de vinte e sete de janeiro do corrente ano. Em meio a essa consternação coletiva, é com muita honra que envio uma cópia física desta à sua família, pois não posso negar o pedido de um jovem que se demonstrou atencioso e tão pouco deixar de fazer jus ao lugar que ocupo, pois tenho consciência que seria este o lugar de estudante da pós-graduação- em um futuro que, infelizmente, não existirá para o Vagner, que ele vislumbrava estar!*



(Imagem retirada de sua rede social – Facebook, em 15/02/2013).

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, que me oportunizou realizar esse Curso de Pós-Graduação - *Stricto Sensu* em Educação, na Linha de Políticas Públicas e Práticas Escolares. Aos professores, que, sempre dispostos, me incentivaram na busca e produção de renovados sentidos do conhecimento.

Ao convênio ANPED/IPEA, pela concessão de Bolsa de Estudos, mediante seleção pública, pois iniciativas como essas são fundamentais para o processo de expansão e fortalecimento das pesquisas, principalmente na área de Ciências Humanas e Sociais.

Aos meus pais, Claudio e Delse, que além de me criarem direcionando ao caminho da honestidade e perseverança, sempre me apoiaram em todos os sentidos de minha vida, tanto pessoal como profissional. Afinal, amor de pai e mãe é incondicional.

À minha orientadora, professora Doutora Liliana Soares Ferreira, que, muito além de uma relação acadêmica no Mestrado, Especialização e/ou no próprio Grupo Kairós, foi amiga, conselheira e, em muitos momentos, mãezona. Enfatizo isso, principalmente na minha primeira viagem internacional, pois, se não fosse você, eu não teria conseguido nem pegar um táxi.. lembra? Como nos divertimos!

Aos colegas do grupo Kairós, pela acolhida e pelas discussões teóricas, em vários momentos e situações. Muitos foram os que passaram por aqui, mas, de alguma forma, todos (as) deixaram suas marcas na minha trajetória profissional e pessoal.

Aos professores Álvaro, Ascísio e Clóvis, que aceitaram participar da banca avaliadora deste e dispuseram de tempo, para realizar a leitura e assim contribuir com seus apontamentos. Ademais, necessito agradecer novamente e, em especial, ao professor Álvaro Hypolito, pela confiança na seleção de Doutorado em Educação da UFPel 2013. Agora, após aprovação dessa dissertação, em abril, me efetivo, mediante a matrícula, como seu orientando e estabeleceremos uma longa e próspera parceria para os próximos quatro anos.

Às amigas Letícia e Eliziane Tainá, que muito me incentivaram nesse processo e sempre estiveram ao meu lado. “Lê”, minha eterna inspiradora, verdadeira irmã e, agora, novamente colega de orientação na UFPel. Lize (a paz em

peessoa) minha conselheira, principalmente no que se refere à minha vida pessoal e que também está incluída no status da irmandade. Também agradeço ao Joacir (Joa), que mais que amigo e colega de Especialização e Mestrado, dividiu comigo bons e felizes momentos.

Às amigas e amigos, Susan, Kelly, Prenda, Grazi, Julie, Graci, Lucas V., Lucas Baiano, Bernardo, Luana, Daiane, Débora, Vanessa (entre tantos outros...), que compartilharam cotidianamente um pouco de tudo: estudos, festas, “chima” ao sol, pizzas, cinemas, vida “saudável” na pista do bosque, cafés – muitos cafés. (nossa como tomamos cafés!) e assim vão... infinitas descrições e momentos. Muito obrigado pelo compartilhamento.

Mas aqui, tenho que destacar, em especial, a minha amiga, irmã, cúmplice e até ex-colega de trabalho, Susan. Quando vim para Santa Maria, nos conhecemos nos corredores de uma Instituição de Ensino, na qual trabalhávamos, e logo nos tornamos também, colegas de Ap. A menina-mulher dos cabelos rosa, pra mim até então, era um tanto diferente, fugia dos padrões, tinha-me “enfeitiçado” – e se a relação é válida... olha que ela gosta de gatos – e como gosta! A moça voltou à “cena” na federal (e isso ela também entende muito). E, agora, estamos prestes a alçar novos sonhos, novos horizontes. A separação é quase inevitável, mas você permanecerá para sempre no meu coração.

“O conhecimento nos faz responsáveis”
Ernesto Che Guevara

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENTRE O TRABALHO E AS ASPIRAÇÕES À EMPREGABILIDADE: INTERLOCUÇÕES COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS APÓS O ESTÁGIO EM CURSO TÉCNICO

AUTOR: GABRIEL DOS SANTOS KEHLER
ORIENTADOR(A): LILIANA SOARES FERREIRA
Data e Local: Santa Maria/RS, 25 de Março de 2013

Esta pesquisa dissertativa vincula-se à Linha de Pesquisa II – Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2), do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Grupo Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, ambos, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Na oportunidade, a mesma obteve o financiamento (bolsa de estudos) do Convênio ANPED/IPEA/2011. A pesquisa objetivou analisar como os estudantes que realizaram o Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade Integrada (Turma-2011) no Instituto Federal Farroupilha - Campus de Júlio de Castilhos/RS e atualmente ingressaram no ensino superior, descrevem o trabalho realizado no tempo e espaço de Estágio Curricular e se este (des) implicaria hoje, em suas escolhas na continuidade de suas respectivas escolarizações. Para tal, partiu-se da proposição de que o estágio configura-se como práxis pedagógica, pois, constituiu-se como uma inserção inicial ao mundo do trabalho, e não deve se reduzir à unilateralidade das condições de empregabilidade. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como aporte teórico/metodológico a análise dialética, compreendida como possibilidade crítica de análise dos fenômenos, com base no Materialismo Histórico. Como procedimento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com oito estudantes. Para análise e sistematização dos dados produzidos, utilizaram-se princípios da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), em consonância com a compreensão dialética. Como resultados, confirmou-se a hipótese inicial que justificou a escolha do campo e dos sujeitos a serem investigados, assim como foi respaldada a problemática proposta, em que cinco dos oito sujeitos confirmaram que o estágio do curso técnico foi decisivo em termos de seu caráter pedagógico, para suas respectivas escolhas à progressão de suas escolarizações no ensino superior.

Palavras-chave: Trabalho. Emprego. Educação Profissional. Institutos Federais.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program on Education
Federal University of Santa Maria

BETWEEN WORK AND ASPIRATIONS FOR EMPLOYABILITY: INTERLOCUTIONS WITH UNIVERSITY STUDENTS-SUBSEQUENTLY TO THE TECHNICAL COURSE INTERNSHIP

AUTHOR: GABRIEL DOS SANTOSKEHLER
ADVISOR: LILIANA SOARES FERREIRA
Date and Place: Santa Maria/RS, March 25th 2013.

This work is linked to the Research Line II - School Practices and Public Policies, of the Post-Graduation Program on Education, and to Kairós - Research Group on Work, Education and Public Policies, both from Federal University of Santa Maria - UFSM / RS. It had the funding (scholarship) from ANPED/IPEA/2011 covenant. The research aimed at analyzing how students, currently enrolled in undergraduation courses, who took the course in Technical Agriculture in Integrated Mode (Group-2011) at the Farroupilha Federal Institute - Júlio Castilhos/ RS campus -, describe the work done in time and space of their internship and if this would influence on their choices to the continuity of their education. For that, we started with the proposition that the internship is configured as pedagogical praxis therefore constituted as an initial insertion into the world of work, and should not be reduced to one-sidedness of the conditions of employability. From this perspective, the study was based on a theoretical and methodological dialectical analysis, understood as the possibility of critical approach of the phenomena, based on historical materialism. As a procedure, semi-structured interviews were conducted with eight students. For analysis and systematization of the data produced, we used principles of content analysis, based on Bardin (2011), from a dialectical understanding. As a result, it was confirmed the initial hypothesis that justified the choice of the field and the subjects to be investigated, as well as the problematic proposal was supported, in which five of the eight subjects confirmed that the internship of technical course was incisive in terms of its pedagogical character for their choices of progression for their education in higher level.

Keywords: Work. Employment. Professional Education. Federal Institutes.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Dos sujeitos	37
GRÁFICO 2- Situação dos sujeitos	38
GRÁFICO 3 - Faixa Etária	38
GRÁFICO 4 - (Auto) denominação por sexo	39
GRÁFICO 5 - Divisão das Instituições de ensino superior	39
GRÁFICO 6- Cursos que estão sendo realizados.....	40
GRÁFICO 7 - Evidências categóricas nos discursos	80
GRÁFICO 8 - Evidências categóricas por discurso	82

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Codificações da categoria Trabalho	83
TABELA 2 – Codificações da categoria Emprego	89
TABELA 3 - Codificações da categoria Profissão	93
TABELA 4 - Codificações da categoria Instituto Federal	98

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Localização da área de estudo.....	35
--	-----------

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Livre Consentimento	117
ANEXO B – Autorização cedida pelo IFFarroupilha de Júlio de Castilhos para a realização da pesquisa	119
ANEXO C - Lei de criação dos Institutos Federais no país	121

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa (título original).....	133
APÊNDICE B – Solicitação de dados dos estudantes do IFF de Júlio de Castilhos.....	134
APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada	135
APÊNDICE D – Quantificação dos códigos por discurso	136
APÊNDICE E - Transcrições das entrevistas na íntegra	137

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	16
APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA	16
CAPÍTULO II	28
MOVIMENT(AÇÃO) METODOLÓGICA	28
2.1 Contextualização introdutória: a expansão dos Institutos Federais.....	28
2.2 Descrição e recorte do Campo da pesquisa.....	34
2.3 Perspectivas teórico-metodológicas	43
2.4 Sistematização e análise dos dados	47
CAPÍTULO III	51
CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> TEÓRICO	51
3.1 A centralidade da categoria trabalho: mediações de primeira ordem	51
3.2 A inversão: processos forjados por mediações de segunda ordem.....	56
3.3 A criação da instituição escolar no advento fabril	62
3.3.1 Educação Profissional: apontamentos de uma dualidade histórica.....	67
3.4 Reestruturação produtiva do trabalho: aspirações à empregabilidade.....	72
CAPÍTULO IV	80
DISCURSOS EM ANÁLISE: APONTAMENTOS E PROPOSIÇÕES	80
4.1 Evidências da categoria Trabalho	82
4.2 Evidências da categoria Emprego.....	89
4.3 Evidências da categoria Profissão	92
4.4 Evidências da categoria Instituto Federal.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS – à guisa de continuidade de estudos	104
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	116
APÊNDICES	132

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

Inicialmente, esta proposta de pesquisa¹ constitui-se como resultado de algumas indagações como pesquisador participante do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - KAIRÓS² da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, polo do HISTEDBR da UNICAMP³ - Universidade Estadual de Campinas, que, instituído GT-RS, que é coordenado pela professora orientadora deste estudo. Ademais, partilho da concepção de que as relações entre a tríade “trabalho, capital e educação” são indissociáveis, estando estreitamente em consonância com o constructo ideológico dos interesses da classe dominante, com relações de produção inseridas em um jogo de poder, sustentado pela exploração e a opressão. Essencialmente, essa primeira demarcação discursiva, aqui assumida, se faz substancial para compreender e/ou explicar na medida do possível, alguns aspectos políticos da realidade, do cotidiano, sobretudo no que concerne ao contexto escolar. Assim, os arranjos da esfera social, que, por sua vez, são sempre políticos, em muito se naturalizam e confluem em nome da “ditadura do capital”, rotulando como ultrapassados e até mesmo irracionais, aqueles que se “atrevem” a questioná-los e/ou até mesmo colocá-lo em disputa, como projeto societal viável (à e na) contemporaneidade.

É justamente por não compactuar com o entendimento reducionista de uma evolução natural das esferas socioeconômicas, assim como em outras dimensões da vida humana (multicultural, subjetiva, afetiva etc...), que se enfatizam tais

¹ Esta pesquisa tem o financiamento do Convênio ANPED/IPEA (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e o Instituto de Economia Aplicada) em temáticas centrais: trabalho, emprego e educação. Conforme Edital 01/2011, que destinou vinte bolsas de estudos em todo o território nacional. Este projeto obteve o oitavo lugar na classificação geral e foi o único projeto gaúcho aprovado. Resultado Final disponível em: <http://www.anped.org.br/noticias/ler/resultado-final-do-edital-anpedipea-n-012011-classificados-do-1-ao-20-lugares> (Site acessado em 17/04/2012).

² “A escolha do nome Kairós deve-se a dois aspectos essenciais para o Grupo: a) evidenciar os sentidos que impregnam as atividades e a convivência entre os pesquisadores; b) evidenciar o aporte teórico-metodológico com a qual se produz conhecimento, cuja base é marxista. Os gregos antigos usavam duas palavras principais para tempo: a) Chronos, o tempo mensurável, utilizado, cotidianamente, para obter fins, gerando o cansaço e afastamento dos desejos. Diferentemente; b) Kairós é o tempo da oportunidade. Literalmente, significa? momento magicamente oportuno para escolher e agir”. Disponível no Site do Grupo: http://w3.ufsm.br/kairos/?page_id=15 (Site acessado em 17/04/2012).

³ HISTEDBR é um Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" da Faculdade de Educação – UNICAMP, coordenado pelo professor e estudioso Dermeval Saviani, que conta, atualmente, com trinta e oito (38) grupos de estudos espalhados por todo o país. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/indexhisted.html> (Site acessado em 17/04/2012).

relações, como uma criação humana, produzida em condições divergentes, mas que constituem significações e sentidos diversos, próprios da sua constante movimentação mediada pela contradição. Entretanto, como essa disputa velada se constitui historicamente, ou seja, a própria história é resultado do agrupamento de agentes históricos em constante movimentação, se faz, por ironia ou não, suscetível a transformações.

Nessa perspectiva, deixa-se registrado aqui não considerar possível um auto rótulo “marxista”, pois se nem Marx⁴ assim ousava se autodenominar, o que restaria hoje para os estudiosos e pesquisadores de seu legado, em tempos cada vez mais confluídos discursivamente, próprio da crise da sociedade contemporânea? Delimita-se, assim, o lugar que se pensa e produz significações no/sobre o mundo, posicionamento elaborado pela preocupação em manter coerência em desenvolver uma leitura a partir de Marx, mas, quando necessário, também ir, além de Marx (revitalização teórica em contextos históricos diferenciados). Ademais, compartilha-se do entendimento de que os rótulos sempre tendem a “engessar” uma análise crítica e fidedigna dos objetos e campos analisados, transformando-se, muitas vezes, em dogmas, religiões e, conseqüentemente, em fanatismos.

Contudo, faz-se mister salientar que na condição de pesquisador iniciante, consideram-se ainda significativamente pertinentes as explicações e indagações coerentes e criteriosas que Marx, em seu legado e seus reescritores, na medida do possível, puderam elucidar em seus respectivos contextos históricos, sobre a organização social dos moldes de produção capitalista e todos seus efeitos . Soleva-se dessa forma, a relevância dos estudos com base marxista na perspectiva crítica, por justamente compreender que sua herança teórica ainda é atual. A argentina, estudiosa de ciência política, Sabrina González (2006), vem a provocar precisamente sobre essa questão ao enfatizar:

⁴ Karl Marx (1818-1883) foi, sem dúvida, um dos faróis intelectuais do século XX. Muitos trabalhadores chegaram a entender, por meio da palavra de Marx, pelo menos uma parte de seus sofrimentos cotidianos, aquela que tem relação com a vida social do assalariado. Muitos operários, que apenas sabiam ler, o adoravam. Em seu nome fizeram-se quase todas as revoluções político-sociais de nosso século. E contra a doutrina que se criou em seu nome apoiaram-se quase todos os movimentos reacionários do século XX. [...] Karl Marx foi um revolucionário que quis pensar radicalmente, indo à raiz das coisas. [...] O jovem de Tréveris fez-se socialista e desejou e tentou converter os trabalhadores de que o mundo podia mudar, de que o futuro seria socialista, porque no mundo que lhe coube viver [...] não havia mais remédio que ser – pensava ele – algo mais que liberal (BUEY, 2006, p. 183-5).

Marx e seu legado estavam definitivamente mortos e enterrados e, entretanto, ambos continuavam sendo o principal e referido alvo de ataques. Por que resultava necessário seguir a pedra de sua lápide? Porque o desassossego, longe de diminuir, incrementava-se. O sistema social que tinha resultado vitorioso tinha ficado exposto, diante da ausência de quem fora seu principal oponente, em toda sua obscena impudícia e miséria (2006, p.16).

Nesse sentido, inquietações que envolviam mesmo que de forma indireta a luta de classes, já vinha fazendo parte desse constructo formativo investigativo e que hoje criou sentido para este estudo, desde a vida estudantil na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Logo, entendia-se que os jogos de forças exercidas nessa hierarquia histórica condicionavam e, em parte, ainda condicionam desfavorável socioeconomicamente (considerando, de modo geral, a condição de quem se constitui educativamente para ser um trabalhador em educação) ao mundo que pretendia conquistar intelectualmente (carreira profissional em nível superior) mesmo que ingenuamente, até pela pouca idade, crente no poder do status possibilitado pelo nível de escolarização. Igualmente, mesmo diante daquele velho clichê: “estudar para ser alguém na vida”, evidenciava-se a barreira: quanto mais estudava, mais percebia que se chegava inevitavelmente aos limites constitutivos ao avanço plausível do filho do proletariado⁵. Assim, a romântica promessa de um “futuro promissor”, em vez de aproximar-se em decorrência do percurso natural de quem avança de fase, acabava por se distanciar como possibilidade concreta.

Mesmo que ingenuamente, já compreendia que a educação e o mundo “dentro e fora dos muros da escola” se construía em uma relação dualista, sedutora e perversa e que a lógica tradicional da escola de interior, na qual se estudou toda a infância e adolescência, vivenciando-se a exaltação do culto ao mérito promissor de quem era um “bom aluno”, parecia não condizer diretamente com perfil⁶, diante do

⁵ A compreensão sobre ser “filho proletariado”, é enfatizada sobre aspectos da carga histórica em que “os homens de classe operária tem desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem perder tempo nas escolas. [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de muda-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir”. (TRACY apud FRIGOTTO 1987, p.34).

⁶ Necessita-se esclarecer que não defende-se um conceito estático e fechado sobre a existência de um perfil de estudante, principalmente diante das singularidades individuais e seus diversos contextos (cada vez mais complexos), mas que no sentido atribuído para perfil nesse relato, atribui-se ao caso de não haver uma harmonia entre o rótulo de “bom aluno” e o “futuro imediatamente promissor” de

quadro evidenciado na realidade socioeconômica. Assim, ao passar a estudar na modalidade do Ensino Médio (2002), viveu-se, diga-se de passagem, foi um rito um tanto conturbado, pois parecia pairar na atmosfera escolar um “apelo discursivo” de professores, familiares e amigos, que “era a hora” de realizar urgentemente o processo seletivo na modalidade do Ensino Técnico, mesmo que fosse em qualquer área, desde que tivesse um retorno empregatício e financeiro rápido, como forma de “garantir” imediatamente um futuro.

Em meio a tantas dúvidas, anseios, sonhos e decepções próprios de um adolescente, notava-se que a educação não era uma esfera tão democrática como parecia ser, principalmente quando propagada através de clichês circulantes no discurso pedagógico, como: “quem quer consegue”, ou se não conseguir, estaria fadado ao fracasso pela reprodução determinista do senso comum, assim como: “também olha filho de quem é... e de aonde vem”. Logo, começava-se a perceber a existência latente e, antes de tudo, econômica, que se demonstrava definidora às distinções sociais, ou seja, o reforço indireto da dualidade histórica oriunda da luta de classes.

Destarte, vislumbrava-se para no ensino superior, a carreira jurídica e/ou a pós-graduação no âmbito do Direito, como objetivos de um projeto de vida profissional inicial. Deste modo, houve resistência ao apelo de ir para o ensino técnico, que, na época, não contemplava a proposta de ensino integrado, devido à vigência da medida do Decreto Lei Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que desvinculava os ensino regular propedêutico e o técnico. Assim, assumiram-se os riscos de um futuro ainda mais incerto, seguindo os estudos no Ensino Médio regular, prosseguindo na mesma escola pública do Ensino Fundamental. Todavia, ao final do 3º ano do Ensino Médio, quando para participar do concurso do vestibular para o Curso de Direito na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (na época, a única Universidade Federal da Região e por não poder financiar os estudos na esfera privada), verificaram-se os dados estatísticos dos anos anteriores (relação curso-ponto de corte que eram muito elevados), e que, provavelmente, no ano em questão (2005), seria difícil ficar bem classificado em relação ao ponto corte e obter a aprovação no curso almejado.

outrora, prometido no ideário da sociedade moderna. Apenas, enfatiza-se uma configuração de real, que em síntese, não condiz com um ideal pré-determinado.

Assim, movido pelo sentimento de desespero, optou-se na época o antigo e agora inexistente Programa de Ingresso ao Ensino Superior - PEIES, pelo Curso de Arquivologia, o que, inacreditavelmente, naquele ano, superou até a tradicional concorrência candidato/vaga⁷ do disputadíssimo Curso de Medicina; motivo que pode ser evidenciado para este fato? Certamente, muitos pensaram do mesmo modo: “necessitavam” entrar no mundo universitário e a maneira mais fácil seria inscrever-se em um curso que tivesse a menor concorrência no ano anterior. Todavia, neste mesmo ano, fora implementado o Programa Universidade para Todos - PROUNI⁸, que, em medida governamental, com certo cunho de equidade social⁹, salvo toda a problemática que envolve o deslocamento de investimentos de fundos públicos para a esfera privada, devido à isenção de impostos para a rede de Universidades e Faculdades privadas-comunitárias, foi a maneira que permitiu ingresso para ao nível superior de educação.

E, deste modo, embora com contrariedade, houve o ingresso no Curso de Pedagogia, mesmo não tendo “aquela vocação”, como muitos criticavam, pois ainda é muito forte no Curso em questão, o mito minizador do Curso formar “mocinhas-professorinhas, obviamente vocacionadas, para cuidar, entreter e entre outras atribuições, ensinar letras e números, criar hábitos e rotinas às criancinhas”. Tão logo, como forma de resistência com esse excesso de senso comum, resolveu-se conhecer especificamente a Pedagogia e, a partir daí, essa ciência da educação¹⁰,

⁷ Só a título de curiosidade, sendo que não é dado de relevância para as proposições argumentativas, esse fenômeno do Curso menos concorrido do Peis - 2003, em tornar-se o mais concorrido no ano seguinte- 2004, nos permite analisar a “sangria” que é entrar em uma Instituição Pública Federal, em tempos de concorrência e competitividade desleais, que atravessadas para o âmbito educacional, reproduzem a própria política de mercado. Relação estatística Candidato/vaga 2004, disponível em: <http://sucuri.cpd.ufsm.br/portal2011/noticias/noticia.php?id=6207&busca=1> (Site acessado em 17/04/2012).

⁸ Para maiores informação sobre o Prouni - Programa Universidade para Todos, criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, verificar o site do mesmo. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140 (Site acessado em 17/04/2012).

⁹ O conceito de equidade social, da forma que aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Interacionais ligados à ONU e promotores da Conferencia de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade social implica em oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA 2003, p. 74).

¹⁰ Essa categoria em específico tem sido muito evidenciada nas produções e discussões acadêmicas do Grupo Kairós, e resumidamente (não esgotada/simplificada nessa única definição),

veio orientando-se um projeto de vida profissional e até mesmo pessoal, o que começa a se evidenciar por meio de preocupações e indagações investigativas no âmbito da pós-graduação em educação.

Nessa breve movimentação na retomada da memória sobre a gênese e constituição como sujeito, acredita-se ter aqui, a justificativa concreta e significativa dessa pesquisa, pois as marcas que vieram constituindo o estudante estabeleceram uma realidade de vida, que, atravessada pela luta de classes, implicou em sentidos investigativos que hoje movem o trabalho, desenvolvido como pesquisador no campo educacional, e, sem dúvidas, servirão de força propulsora para outras pesquisas futuras. Além do mais, acredita-se que as nuances educacionais sobre o dualismo classista jamais devem ser esquecidas e naturalizadas, ou até mesmo transferidas para a responsabilidade exclusiva do sujeito, mas devem estar na agenda política dos governantes, salvo, é claro, a forma como essas políticas são implementadas, que suscitam outra discussão.

Assim sendo, essas marcas não só constituem sentidos para a vida acadêmica, mas movem no sentido de pesquisar e contribuir para, se possível, uma transformação, especificamente no que corresponde à modalidade de Ensino Profissional Técnico, que, historicamente, é caracterizada por dualidades e nuances educacionais, materializadas por um apelo constante do capital, ao submeter o tempo e espaço do trabalho às suas necessidades mercadológicas.

Prontamente, essa relação capital-trabalho, veio constituindo enfaticamente os “rumos da educação”, estabelecendo o tipo de estudante de hoje e trabalhador de amanhã que se quer (de) formar. Especificamente essa preocupação surge quando se pensa no trabalho que os estudantes realizam no estágio supervisionado de final de Curso (inclusive- como forma inserção no mundo do trabalho), pois, *a priori* compreende-se este não como a mera reprodução prática de conhecimentos teóricos (separação naturalizada pelo viés positivista¹¹), mas como uma relação

ênfata-se a percepção de Marques (1996), que afirma a Pedagogia como ciência da educação, concebendo-a como: [...] não apenas no aspecto epistêmico de um sujeito que projeta seu mundo para realizá-lo. Trata-se, muito mais, de perceber o processo da educação hermeneuticamente presentificado no contexto sociocultural específico de sua atuação concreta e relançado para a superação de si mesmo no sentido radical da emancipação humana. Subjaz a tudo isso o tratamento pedagógico dos desafios da educação na dimensão da interlocução dos saberes (1996, p. 59).

¹¹ Ao entendimento do viés positivista, Michael Löwy, define em três argumentos: “a) que a sociedade humana é regulada por leis naturais; b) que os métodos e os procedimentos utilizados para conhecer a sociedade não diferem em nada daqueles empregados para conhecer a natureza; e c) que, como conclusão, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo o modelo de objetividade,

crítica consciente constituída através da projeção pedagógica sob o mundo produtivo, e não uma adaptação do sujeito ao se tornar competente para tornar-se exclusivamente empregável. Para tanto, parte-se da defesa de que o estágio não é meramente prática, mas práxis¹², que, em sua essência, imbrica a teoria e a prática na constituição de sentidos e compreensão total do trabalho.

Nessas circunstâncias, é que se justifica os sentidos que a temática de pesquisa constituiu na condição de pesquisador nessa dissertação, apresentando-se o recorte indagativo na problematização desta pesquisa que, em suma, consistiu em: **Como os estudantes que realizaram o Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade Integrada (Turma- 2011), no Instituto Federal Farroupilha - Campus de Júlio de Castilhos/RS, e, atualmente, ingressaram no ensino superior, descrevem o trabalho realizado no tempo e espaço de Estágio Curricular e se este (des)implicaria, hoje, em suas escolhas na continuidade de suas respectivas escolarizações?**

Desse modo, a delimitação dos sujeitos pesquisados foi relativa a estudantes universitários que realizaram o Curso Técnico na modalidade de ensino e Campus supracitado e que, por sua vez, deram progressão em suas escolarizações no ensino superior, problematizando o campo de estágio como o (des)implicador de tais “escolhas” se não, até mesmo, propulsor da “necessidade” em dar continuidade, quando atreladas às condições de empregabilidade. Entretanto, ao conceituar a práxis pedagógica no tempo e espaço de estágio, proposita-se de antemão sob o viés crítico que este “deve” (e aqui se assume o sentido radial) ir além da submissão do estudante à condição exclusiva em ser ou não empregável, mas como uma constituição crítica sobre o trabalho realizado e atento às relações que deste se ramificam. Afinal essa é apenas uma fase inicial de imersão social ao trabalho e é

neutralidade e isenção de juízos de valor das ciências da natureza” (Löwy, 1985, p. 35-36).

¹² “[...] falar da educação como práxis é afirmar que ela não pode ser reduzida a uma técnica, aqui entendida como uma mera aplicação de conhecimentos pré-elaborados, como se estivéssemos a demonstrar um teorema. E assim como a educação, a política e a administração, em geral e, de modo especial, no que se aplica à educação. Para que busquemos, ansiosa e desesperadamente na teoria enquanto teoria, a compreensão e a explicação racionais do universo em que trabalhamos [...]” (CORDOVA, 1994, p.42). E no sentido clássico-filosófico do termo a práxis é “uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. [...] A relação entre a teoria e a práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. Nesse sentido pode-se considerar que a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, corresponde às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁSQUEZ, 2007, p. 109, 117).

um processo essencialmente pedagógico.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento investigativo da pesquisa em consonância com a problematização, antes enfatizada, teve como objetivo geral: investigar como os estudantes – universitários descreveram em seus discursos o trabalho realizado no estágio no curso técnico e suas (des)implicações no processo de “escolhas e/ou necessidades” na progressão de suas escolarizações no ensino superior. Assim, com o intuito de especificar alguns pontos desse propósito maior, objetivou-se no decorrer da pesquisa:

- Realizar um estudo bibliográfico considerando as convergências e divergências entre as categorias centrais da pesquisa: Trabalho. Emprego. Educação Profissional. Institutos Federais;
- Através da consolidação do aporte teórico-metodológico da pesquisa, produzir argumentos para serem balizados no entrelaçamento da pesquisa de campo;
- Produzir dados, por meio de entrevistas, com questões semiestruturadas, para os estudantes- universitários oriundos do ensino técnico da modalidade de Ensino Integrado do IFFarroupilha do município de Júlio de Castilhos;
- Analisar os discursos dos estudantes, utilizando como recurso metodológico, a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), sob a perspectiva dialética do materialismo-histórico;

Nesse contexto, foi inevitável não problematizar o pano de fundo da abordagem exposta acima, que, ao materializar o ideário moderno capitalista, como os seus modos de produção imbricados na divisão internacional do trabalho, configuram quadros feiticizados¹³, efêmeros e superficiais de constituição social. Para tanto, objetivando a constituição da pesquisa, estruturou-se a mesma da seguinte forma:

a) O Capítulo um (este sobre o qual se está discorrendo), apresenta um panorama geral da problemática de pesquisa, a justificativa e os objetivos (geral e específicos), como forma de introduzir e organizar a abordagem da problemática em questão;

b) No segundo capítulo, aborda-se a “contextualização metodológica”, em que

¹³ Marx enfatizara na sua obra magna O Capital, que “[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantem relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias” (2010, p.94).

se enfatizou o contexto e sujeitos da pesquisa, problematizando “a expansão dos IF como uma realidade em evidência”. Nesse sentido, enfatiza-se na descrição metodológica da pesquisa, o enfoque na análise dos discursos dos estudantes, como produção de dados (via entrevistas gravadas e transcritas) e constituição de significações objetivas e precisas ao andamento da própria análise, considerando sua base em Bardin (2011). Deste modo, durante o processo compreendeu-se este capítulo como o próprio “motor” investigativo, seja do já imaginado em âmbito hipotético e/ou até mesmo o outro, o inesperado, compondo em alguns momentos, a necessidade em propulsar revitalizadas proposições;

c) O terceiro capítulo trata da “discussão teórica”, que foi organizada em subcapítulos, com abordagens contínuas das categorias, que foram se imbricando dialeticamente, sem uma organização hierárquica, mas contextualizadas entre si, pois se entende que “os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam como um todo em processo na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos” (KUENZER, 1998, p.64). Assim, ao iniciar a discussão, se propôs grifar: “a centralidade da categoria trabalho: mediações de primeira ordem”; e já, no segundo subcapítulo, o seu contrário, ou seja, “a inversão: processos forjados por mediações de segunda ordem”. Aqui é pertinente enfatizar que esses esclarecimentos constituem um discernimento caro para a tradição da literatura marxiana/marxista, pois as mesmas diferenciam categoricamente os sentidos ontológicos do ser social e a criação dos sentidos no e pelo capital, mas que, na compreensão complexa, sendo a própria constituição do todo social, estão permanentemente imbricados;

d) Na sequência, o terceiro subcapítulo vem abordando “a criação da instituição escolar no advento fabril”, com uma abordagem que enfatiza a “coincidência histórica” da criação/invenção da escola em tempos de expansão e afirmação da fábrica, e conseqüentemente, o seu estreitamento na formação de trabalhadores para o trabalho tecnicamente manual da fábrica. O quarto subcapítulo retoma brevemente o contexto histórico da educação profissional no Brasil. Na sequência, o quinto ponto trata da “reestruturação produtiva do trabalho: aspirações de empregabilidade”, o qual inscreve o contexto contemporâneo do mundo do trabalho, uma abordagem crítica e contestadora dos valores neoliberais e/ou do terceiro setor (conceito defendido por alguns autores, designados pós-estruturalistas), principalmente para os novos estudantes/trabalhadores que estão se

inserindo na esfera produtiva;

e) O quarto capítulo amplamente apresenta a análise em si, os discursos dos estudantes de forma que materializa todo o esforço teórico-metodológico da pesquisa e seus desdobramentos a fim de apontar as limitações e possibilidades no campo investigado e como esse se reelabora na esfera das próprias políticas públicas, que inevitavelmente perpassam todo o processo discursivo.

Ademais, acredita-se que a relevância desta pesquisa esteve na sua capacidade analítica-problematizadora em estabelecer relações e sentidos entre o macro e o microsistema, por entender que “tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (NETTO, 2011, p. 57). Ademais, faz-se necessário descrever essa relação, inicialmente, como uma movimentação histórica e substancial das relações que daí subscreveram o ideário da modernidade, mas que, na universalização do acesso da educação pública, nem sempre estiveram correlacionadas a níveis paralelos de democratização especialmente, em consonância à qualificação profissional, que possibilitavam automaticamente projetar o aumento significativo das chances do trabalhador, que, ao se tornar “competente”, aumentaria quantitativamente suas oportunidades, garantidas outrora pelo “fantasioso consenso social”, da sociedade do pleno emprego, que em síntese consistia:

[...] o pleno emprego Keynesiano parecia funcionar como precisão tanto no seu sentido estritamente econômico como político: previr o caráter inevitavelmente explosivo - na ótica das burocracias governamentais, dos empresários e dos sindicatos - do desemprego de massas. A realidade do pleno emprego estava apoiada em três condições que, nessa fase, atingiam também um desenvolvimento não menos relevante do que os indicadores mencionados anteriormente: a reestruturação profunda do modelo de Estado (a configuração definitiva dos Estados de Bem-Estar Social e a sua marcante presença no planejamento, administração e modernização econômica) (GENTILI, 1998, p. 84).

Prontamente, a educação profissional se constituiu em estreita relação com a dinâmica das esferas produtivas, permitindo que se reconheça em seu nível de intencionalidades economicamente estratégicas (atreladas quase sempre ao pedagógico também) a indissociabilidade entre educação-trabalho-capital (como já apontado na introdução deste). No âmbito da esfera ideológica, pode-se dizer que a primeira se firmou como “necessária” para atender às necessidades da segunda,

mas com princípios regulatórios da terceira. Assim, é possível e pertinente alegar que a escola, em todo o seu processo de institucionalização, é uma criação essencialmente moderna. Deste modo, no transcorrer histórico, vivencia-se, na contemporaneidade o auge das políticas públicas de cunho neoliberal, que, especialmente nas últimas três décadas, se flexibilizam, em consonância com a máxima do Estado burguês¹⁴. Contudo, faz-se mister compreender que essas políticas apesar de constituírem uma esfera maior nas discussões (estrutura do macro sistema econômico), somente ganham sentidos enfaticamente, quando repercutidas e afrontadas nas práxis pedagógicas nos locais educativos, que aqui, nessa pesquisa, se delimita como sendo a partir dos espaços de Estágio Curricular Supervisionado Final do IF de Júlio de Castilhos com progressão nos espaços educativos do ensino superior.

Nesse sentido, entende-se que a efetivação das políticas públicas pode se dar em dois níveis: a) sendo um deles o da crítica consciente sobre a que(m) realmente (para além das aparências) serve(m) as políticas públicas educacionais e a partir dessa compreensão constituir um processo de resistência e luta; e/ou b) comodamente entregar-se à introjeção e à realização de um não trabalho, entendido como o cumprimento de um dado tempo destinado à reprodução ao nível da improdutividade, como forma de adaptar-se ao discurso que faz crer nas imutáveis ordens hierárquicas, reguladoras. Assim, percebe-se a necessidade, mesmo que muitos estudiosos que se auto rotulam como oriundos de um movimento constitutivo “pós- moderno¹⁵” o refutem, em persistir e recriar o viés crítico, com agente efetivamente vigilante às aparências confluídas em seus sentidos, especialmente nas políticas públicas educacionais, que, em partes, (re) configuram especificamente o “novo tipo” de educação e de trabalhador que quer (de) formar.

¹⁴ “A capacidade de exploração dos capitalistas não depende diretamente de seu poder político ou militar. Certamente, os capitalistas necessitam do sustento do Estado, mas seus poderes de extração de mais-valia são puramente econômicos. Sustenta-se em um fato básico: os trabalhadores despossuídos da propriedade de seus meios de produção estão forçados a vender sua força de trabalho por um salário para conseguir acessar ditos meios e procurar sua subsistência” (WOOD, 2006, p. 386).

¹⁵ Quanto à essa polêmica discussão sobre a rotulação dos ‘pós’, compreende-se que “[...] ao mesmo tempo em que as contradições do mundo social se tornam mais fortes do que nunca, manifestando-se em escala cada vez mais global, são repetidamente declaradas ‘superadas’ ou prestes a ser ‘ultrapassadas’ – em uma sucessão interminável de construções ideológicas que se metamorfoseiam, sob um novo rótulo ‘pós’, dissociado, a mesma racionalização apaziguadora, no momento mesmo em que sua versão anterior perde credibilidade” (MÉSZÁROS, 1996, p. 31).

E é com essas e muitas outras indagações que a proposta investigativa não se esgota nela própria, mas abrange questões que vem a somar e a conduzir elaborações mais complexas sobre o fenômeno social pesquisado. Por essas razões, que se reforçam tais preocupações/indagações para a reelaboração investigativa no campo educacional, pois deixar o destino ao acaso é além de iludir-se, uma prova de nossa ingenuidade problematizadora como pesquisadores em educação.

CAPÍTULO II MOVIMENT(AÇÃO) METODOLÓGICA

A seguinte pesquisa fundamenta-se contundentemente nas relações entre a educação profissional, neste caso, a partir do técnico integrado¹⁶, o trabalho no tempo e espaço de estágio à progressão escolar no ensino superior, coadunando esses pontos à complexidade das relações socioeconômicas que se estabelecem na sociedade contemporânea. Para tanto, é pertinente salientar que a noção dessa movimentação temporal e espacial aqui defendida vem a “modificar fundamentalmente as concepções de espaço e tempo. Tem-se de aceitar que o tempo não está completamente separado nem é independente do espaço, mas sim combinado com ele, para formar um objecto chamado espaço-tempo” (HAWKING, 1994, p. 19). Para tanto, nessa seção do estudo, discorreu-se sobre o “campo específico”, ou seja, a constituição contextual do recorte, em sua viabilidade.

2.1 Contextualização introdutória: a expansão dos Institutos Federais

***“[...] faz-se necessário que a Educação Profissional seja compreendida de maneira reflexiva e crítica, para que assim os objetivos que não são explícitos e as influências internacionais e nacionais de empresas privadas possam ser percebidas e assim problematizadas por todos os envolvidos”
(BELONI, WONSIK, PEREIRA, 2009).***

A Era Lula (correspondente ao governo do Ex-Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva - 2003-2010) no campo da política brasileira, “parece” reconfigurar o que se tinha até então, como projeto societário no âmbito da disputa política/ideológica. Aspecto pertinente, especialmente se considerada que é chegada a hora de estar no poder um partido político, que até então, fora compreendido em sua constituição histórica, como de lutas e causas de esquerda. Constitui-se então, “a vez e a voz” do Partido dos Trabalhadores – PT. Este, na oportunidade, ao

¹⁶ A formação integrada assume dois sentidos, em que no primeiro atribui-se um sentido filosófico, ou seja, “ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo [...] possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida humana que estruturam a prática social [...] essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2008, p. 3-4). A mesma autora ainda enfatiza o segundo sentido da formação integrada, “como formas de integração do ensino médio com a educação profissional [...] que a partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional” (idem, p. 10-11).

assumir a Presidência da República, de forma um tanto ambígua, ao passo que promoveu massivamente “políticas de governo”, favorecendo a promoção de uma maior equidade social, não contrapôs a acumulação de capitais, sendo que o país nesse período tornou-se a sexta economia mundial¹⁷. Contudo, nesse último, como destaca o próprio economista Antonio Luiz M. C. Costa, que publicou uma análise sobre “a boa nova” (*site em nota*), “não significa que o Brasil terá qualidade de vida superior à dos países europeus em 2020, nem autoriza ufanismos de grande potência. Mas é sintomático da rapidez inesperada [...]”. Então, cabe aqui, a indagação: Esse “reconfigurado” e ao mesmo tempo, instável contexto socioeconômico, trataria afinal, de um constructo político de maior adaptação aos moldes mercadológicos ou, o seu contrário, a possibilidade de constituição de emancipação, mediante a disputa de um espaço essencialmente político?

Desse modo, é possível afirmar que a política neoliberal¹⁸, mais de que nunca se sofisticou e hoje se confluíu de forma contundentemente perversa, pois não são perceptíveis os polos antagônicos em lutas e disputa, e assim direita e esquerda parecem compor em um único bloco, em uma aparente conciliação, ou seria até mesmo a própria humanização do capitalismo? Ironias à parte – O que se constata é que ambas estão constantemente lutando, e a disputa é exclusivamente pelo capital. E aqui, estende-se também essa discussão para o atual governo brasileiro da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), que sob a mesma base partidária da Era Lula, em seu discurso oficial, vésperas da comemoração simbólica do “Sete de Setembro – Independência do Brasil”, do ano de 2011, profere no mínimo um discurso¹⁹ provocativo, sob apelos recorrentes para a educação, em especial, a profissional e tecnológica:

¹⁷ Notícia extraída do Site - “Carta Capital”, publicada pelo economista Antonio Luiz M.C. Costa <http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-sexta-economia-do-mundo/> (Site acessado em 02/05/2012).

¹⁸ “[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2008, p. 12).

¹⁹ Discurso na íntegra do pronunciamento da Presidenta Dilma Rousseff – Folha.Com - <http://www1.folha.uol.com.br/poder/971445-leia-a-integra-do-pronunciamento-de-dilma-rousseff.shtml> datado em 06/09/2011 - 20h47mim. (com grifos do autor desse projeto) - (Site acessado, 14/09/2011).

[...] vivemos a **melhor época do emprego da história do Brasil**. Mas o que também acontece? Temos setores com **vagas não preenchidas por falta de mão de obra qualificada**. [...] Por isso, estamos ampliando o grande esforço que o Brasil fez no governo Lula, e, até 2014, vamos criar mais quatro novas universidades; mais 47 extensões universitárias; e **mais 208 novas escolas de educação profissional e tecnológica**. [...] Tão logo seja aprovado pelo Congresso Nacional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - o Pronatec - vai começar a capacitar para o trabalho 08 milhões de brasileiros nos próximos quatro anos. Ele vai beneficiar estudantes do ensino médio, vai ajudar trabalhadores desempregados a **recomeçarem a vida profissional** e vai **abrir as portas do mercado de trabalho** para milhares de brasileiros que deixem o Bolsa Família.

Nessa perspectiva, percebe-se que o Estado, ressurgiu em meio a uma “fadada” submissão - por conta das privatizações estratosféricas desde a década de 1990, em que o Estado, parecia estar a ponto de desaparecer de vez. Mas, atualmente, no contexto educacional, como forma de arranjos de um reposicionamento nacional, diante da disputa no campo corporativo econômico, como processo de fortalecimento do país à disputa de mercado, tais evidências se materializam, principalmente, a partir da implementação da Lei Nº. 11.892/2008²⁰, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica. Assim, são recorrentes algumas nuances discursivas, até mesmo nos termos legais, de proposições à facilitação do fluxo entre formação, demanda e trabalho. Tal proposição pode ser conferida na Seção II do Art. 6º, no termo de Lei supracitado, que trata das finalidades e características dos Institutos Federais, especificamente nos termos I e IV:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; **IV** - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.

Percebe-se uma retomada da “velha e clássica” relação estratégica de desenvolvimento socioeconômico capital/trabalho/Estado, inclusive já bem discutida aqui, compreendendo esta como uma movimentação histórica, substancial às relações estabelecidas no imaginário moderno, que a própria qualificação

²⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm (Site acessado em 14/03/2012).

profissional, possibilitava automaticamente “projetar” o devir, ou seja, o aumento significativo das chances do trabalhador, que, ao se tornar “competente”, aumentaria suas oportunidades de um futuro promissor e de pleno emprego.

Destarte, a educação profissional e tecnológica, ao se constituir em meio a fronteiras tênues, reconhecendo historicamente a indissociabilidade da tríade acima apontada, teve, em seu plano estratégico, a dimensão regulatória, na qual a escola, ao comprometer-se com a formação do trabalhador fabril, fundou-se a serviço do capital, com implicações na negação do trabalho humano concreto e substancial a sua existência, adaptando-se às necessidades das esferas produtivas, efêmeras e fetichizadas. E, assim, com princípios arraigados em políticas públicas de cunho liberal, foram historicamente definindo os “caminhos” da educação, e, conseqüentemente, o tipo de (de)formação destinada ao trabalhador.

Na contemporaneidade, mesmo com os avanços educacionais, no sentido da existência legal, a luta pela efetiva democratização da educação básica²¹, como a própria expansão da educação profissional e tecnológica com fomentos de ordem pública, faz-se necessário indagar-se sobre possíveis sentidos que se (re)configuraram para a categoria trabalho, a partir dessa expansão. Esta, contrária à realidade privatista, própria das reformas neoliberais dos anos de 1990, em que o Estado Brasileiro, em constante e forjada “crise estatal” na/para a concepção neoliberal em sua propagação hegemônica, hoje estaria constituindo outro quadro em que, conforme dados do SIPE (Sistema de Indicadores de Percepção Social) do IPEA-2012²² o país vive,

[...] um momento de dinamismo de seu mercado de trabalho, com queda consistente na sua taxa de desemprego e aumento da formalização da mão de obra, com conseqüente aumento da renda média do trabalho no país, como apontam os índices de institutos de pesquisa e os trabalhos acadêmicos que abordam esse tema (IPEA, 2012).

Faz-se mister, indagar-se se essa concepção, reconstituída sob a

²¹ Destaca-se o sentido mais amplo de democratização, que, na proposição de luta democrática, caracteriza um período singular na historiografia desse país, em que a conquista da liberdade política, representada pela luta de inúmeras entidades de base, especialmente nos anos de 1980, conseguiram encaminhar a oficialização legal de direitos básicos de uma nação, em uma Constituição reconhecida Federalmente (1988).

²² http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/120307_sips_intensidadedotrabalho_1.pdf (site acessado em 17/03/12).

compreensão de público, em possíveis sentidos sobre o trabalho e a educação profissional e tecnológica na sua expansão, está promovendo a possibilidade formativa de uma práxis pedagógica, para além da lógica de mercado? E/ou justamente se opondo e, apenas estaria reproduzindo por vias estatais, mas de interesse privado, aquecer sua infraestrutura econômica, fornecida por uma formação imediatista, em grande escala e altamente de ponta, pelos Institutos Federais?

Nesse sentido, faz-se pertinente questionar em que/qual contexto se vive hoje, considerando a superação da lógica privatista da educação, nessa modalidade de ensino aqui abordada (que é o que interessa), (re)configurando outros ou novos arranjos, para o entendimento de “Estado” e de “Público”, com interesses restritamente particulares? Para tanto, complementando a indagação, Peroni (2007) enfatiza ser uma compreensão:

[...] como o público não estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado [...] ou através do público que passa a ser de direito privado ou o Estado faz parcerias com instituições do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais.

Assim, se propaga uma concepção de parceria entre público-privado, ou seja, uma tentativa de fusão harmoniosa no atendimento das políticas sociais e os interesses de mercado, prevista pelo Terceiro Setor²³. Afirmaria ainda, se tratar de “uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (GIDDENS, p.109). Contudo, Antunes faz uma crítica pontual sobre a propagação dessa ideia “Guiddensiana”, destacando que:

[...] se o “Terceiro Setor” vem incorporando trabalhadores(as) que foram expulsos do mercado de trabalho formal e passam a desenvolver atividades não-lucrativas, não-mercantis, reintegrando-os, este pode ser considerado seu traço positivo. Ao incorporar – ainda que de modo também precário – aqueles que foram expulsos do mercado formal de trabalho, estes seres sociais se vêem não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil. Mas devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados (2004, p. 340).

²³ Para Vera Peroni (2007) “o terceiro setor é compreendido como o público não estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e Mercado”.

Nessa perspectiva contextual, especificamente, nas últimas três décadas, com a crise dos modelos fordista/taylorista, a palavra de ordem passou a ser “flexibilidade”, que, em consonância com a máxima do Estado neoliberal, e/ou como compreende Giddens (2001) como o Terceiro Setor, passam a (re)configurar as políticas de Estado, cada vez mais de governo, já que tanto em uma concepção neoliberal, como na de terceira via, não rompem com a falácia do Estado mínimo - “que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital” (PERONI, 2003) – reforçando a necessidade de uma solidariedade por parte da sociedade civil para com as responsabilidades sociais.

Nesse sentido, a execução das políticas pode se constituir em dois níveis: um deles, o da crítica consciente sobre a que(m) serve(m) as políticas públicas educacionais, efetivando-se, de forma crítica e comprometida, com a demanda suscitada; e/ou pela realização de um cumprimento meramente legal-institucional, caracterizado como um não trabalho, entendido como o cumprimento de um dado tempo improdutivo, destinado à reprodução, que, popularmente, no Brasil, é conhecido como algo enganoso, apenas “para inglês ver”.

Dessa maneira, ao resgatar os sentidos da educação profissional e tecnológica que já foram sendo restabelecidas mais enfaticamente, a partir dos anos 1990, percebem-se, nitidamente, profundas modificações reestruturativas na dinâmica do trabalho, como já suscitado acima em graus de reformas educacionais, em um jogo de disputa ideológica²⁴, como reforçava o slogan da “Era FHC” (referente ao governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, compreendido entre 1994-2001).

No campo discursivo, a empregabilidade ganha destaque. A obliquidade adaptativa lhe justifica e legitima socialmente, pois, em um contexto movido pela naturalização das responsabilidades individuais, cada individuo incorpora para si, a responsabilidade exclusiva de seu sucesso ou insucesso nas relações do mundo

²⁴ No campo educacional, com o Decreto N° 2.208/97, que, em síntese, desarticulava o ensino médio regular do ensino médio profissionalizante, mas já revogado pelo 5.154/04, ficara muito claro o norteamento de um projeto de fragmentações e necessário dismantelamento educacional, em nome de um capitalismo em metamorfose. (Link- Decreto N° 2.208/97 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm, (acessado em 12/03/12); Link- Decreto N° 5.154/04 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm (acessado em 12/03/12)

produtivo. É mais do que nunca, uma relação ideológica, que, na pretensão de hegemonia, dada pela mundialização do capital, não pode ser negada como querem aqueles que a negam, por já não a visualizar de forma aberta, como outrora, as lutas entre ideais distintos: capitalismo x socialismo. Mutações sistêmicas, tanto que hoje, a própria conceituação de classes sociais abrange, segundo Antunes, “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres, que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho” (1995 e 1999), pois somente essa recontextualização sustentaria a possibilidade analítica das contradições do próprio sistema. Desse modo, na modificação das relações de trabalho, logo na organização socioeconômica, é possível perceber o livre ditame de mercado, próprio da estrutura capitalista, que, ao se metamorfosear, ao propagar discursos naturalizados, tem como falácia a sua perpetuação, como lógica eterna ao capital.

Por conseguinte, é nesse movimento dialético, em primeiro conceituar o contexto de expansão da própria educação profissional e tecnológica, materializados nos Institutos Federais, que se fez necessário na seção que segue debruçar-se especificamente sob a descrição metodológica e descrever o recorte do campo a ser investigado.

2.2 Descrição e recorte do Campo da pesquisa

A pesquisa realizou-se com estudantes universitários egressos de um Campi do IFFarroupilha, situado no município de Júlio de Castilhos - Região Central do Estado Gaúcho, que deram progressão imediata a seus processos de escolarizações no ensino superior. Destarte, apresenta-se na tabela abaixo o contexto regional²⁵ em que se desenvolveu a mesma:

²⁵ Sobre região - “[...] num primeiro momento se entendeu que o capitalismo homogeneizante faria desaparecer a região. Combatendo essa visão - região no capitalismo é a dimensão espacial do desenvolvimento desigual e combinado: região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado [...] Ela não tem nada da preconizada harmonia, não é única [...] mas particular, ou seja, é a especificação de uma totalidade da qual faz parte” (CORRÉA, 1986, p. 45-6). Também na perspectiva de totalidade, “as regiões são subdivididas em espaços: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local- são espaços de conveniência, lugares funcionais do todo, um produto social” (SANTOS, 1988, p. 01).

FIGURA 1 – Localização do campo de pesquisa

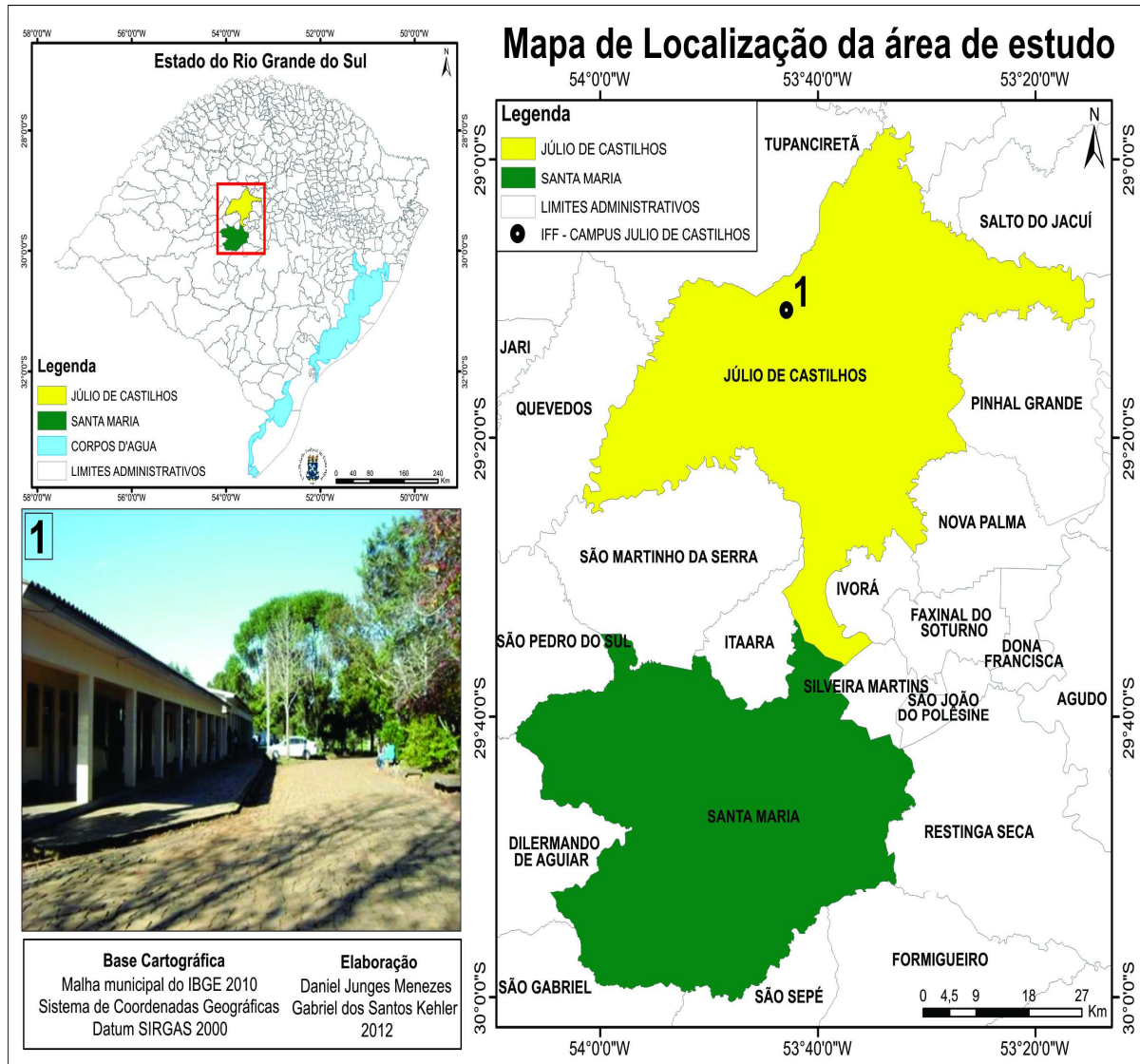


Figura 1 – Mapa de localização da área de estudo.

Durante essa delimitação do campo sentiu-se a necessidade de selecionar sujeitos que fossem oriundos de apenas uma modalidade de ensino no curso técnico, até mesmo para, no decorrer das análises, conseguir analisar, evitando variações discursivas desnecessárias e comprometedoras a essa fase. Assim, a modalidade de Ensino Integrado como recorte, foi crucial e assumidamente intencional, por duas proposições iniciais e que depois se comprovaram contundentemente na fase de análise:

a) Primeiramente, a escolha desta modalidade de ensino e não outras, como a concomitante e/ou a subsequente, refletiram, de modo geral, uma compreensão, de realmente ser a mais significativa aos objetivos da pesquisa, por entender que o

ensino propedêutico-regular quando ofertado no mesmo tempo e espaço institucional do ensino técnico, via regra geral, evidencia que os seus níveis de qualidade (domínio teórico-prático e crítico) se equivalem. Assim, a especificidade da área técnica não se sobressai contundentemente à primeira, podendo elevar o nível crítico dos estudantes sobre a reprodução tecnicista, que historicamente é característica marcante no segundo;

b) A segunda proposição situou-se também em âmbito de compreensão de que os estudantes do ensino integrado, em sua maioria, quando em Estágio Curricular Supervisionado Final, não estavam “exclusivamente obstinados” a permanecer na condição necessária para empregar-se junto ao seu local de estágio. Afirma-se isso, por ser característico do recorte desse público, é claro, de modo geral, que estes estavam preocupados também em realizar processo seletivo, como o vestibular e ingressar no ensino superior, do que simplesmente se adaptar às condições existentes de um possível emprego em nível técnico.

Como já enfatizado anteriormente, ambas as hipóteses vieram a se evidenciar e comprovaram nos discursos dos estudantes entrevistados (pode ser visto no capítulo de análise). Assim, entre os vinte três (23) estudantes do IFF (JC) da modalidade integrada, se identificou treze (13) estudantes em processo de progressão imediata em suas respectivas escolarizações no nível superior (foco da problemática).

Nesse sentido, com a finalidade de melhor apresentar e (re) contextualizar os sujeitos da pesquisa organizou-se em tabelas e gráficos os dados basilares sobre os perfis destes, obtendo informações sobre o número total de estudantes; a divisão entre os ativos e não ativos na infeliz, mas necessária díade de estados entre “com vida - e em óbito”; o número de participantes que efetivamente aceitaram participar cedendo entrevistas; suas respectivas idades; a (auto) denominação sobre seus sexos; quais as instituições de ensino superior “optadas”, ou “não”, (aqui no sentido de poder ter sido a segunda opção) para continuidade de suas escolarizações e tão logo os respectivos municípios; e por fim os cursos de ensino superior/tecnólogo que estão sendo cursados. Segue-se então, a sistematização anunciada:

GRÁFICO 1 – Dos sujeitos

a). Total de Estudantes do Curso Técnico em Agropecuária (Integrado) = 23 estudantes;

b). Número de estudantes que deram progressão em suas respectivas escolarizações no nível superior/tecnólogo = 13 estudantes;

C). Aceitabilidade de participação da pesquisa = 08 estudantes:

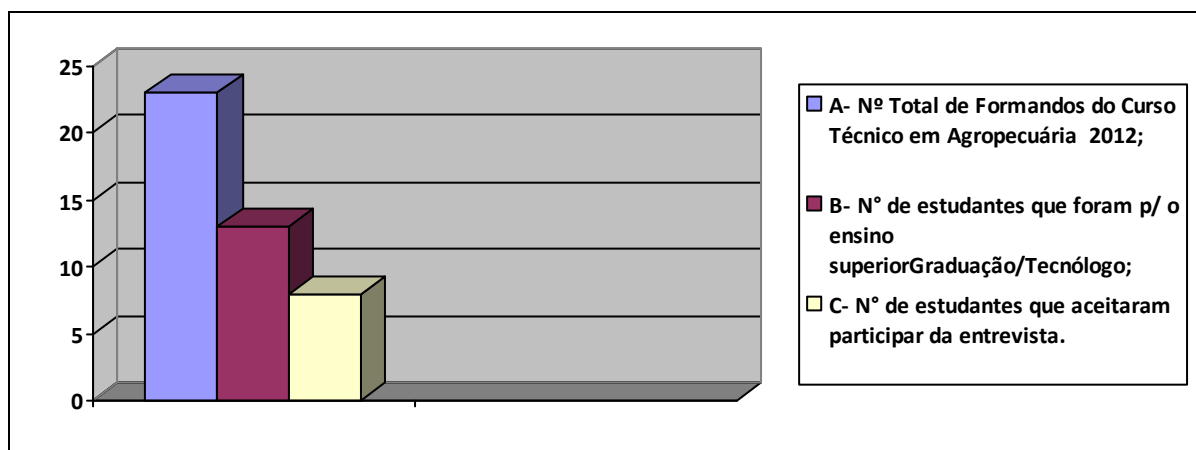


Gráfico 1- Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Como pode ser observado apenas oito (08) estudantes efetivamente aceitaram participar da pesquisa. Enfatiza-se isso, por descartar aqueles que não responderam às solicitações seja via e-mail, via celular/telefone, e também não compareceram às entrevistas que tinham sido marcadas, faltando sem justificativa, ou inviabilizando a realização das mesmas, tendo sempre “outros compromissos inadiáveis”. Contudo, desses oito entrevistados, infelizmente um deles veio a óbito (o qual recebe uma dedicatória no início desta dissertação), e assim necessitou-se classificar os sujeitos, como pode ser visto na próxima figura, como ativos e não ativos. Todavia, a entrevista desse sujeito da segunda situação, é analisada como se estivesse enquadrada na primeira opção, pois na oportunidade da realização de sua entrevista (datada em 14/12/2012), fora assinado o termo de compromisso (assim como os demais) sobre a permissão a utilização de seu discurso cedido na entrevista e o comprometimento da parte do pesquisador e orientadora, como responsável técnica, em primar com os princípios éticos (previsto no termo de compromisso) que regem a mesma. Assim, explana-se:

GRÁFICO 2 – Situação dos sujeitos

Sujeitos em situação “Ativa” em cor azul (07) e sujeito em situação “não ativa” em cor bordo (01):

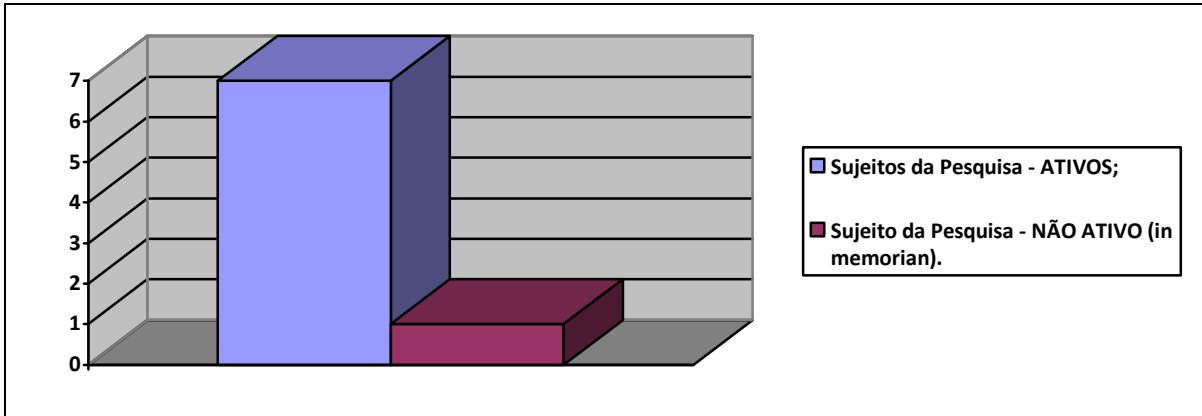


Gráfico 2 - Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao quesito faixa etária desses oito (08) sujeitos entrevistados, não se apresentam variações significativas entre as idades, caracterizando uma variação, que não passa de no mínimo dezessete (17) anos e no máximo de vinte (20) anos. No geral, um público jovem e em “idade ideal” (em acordo com as políticas de regulação de sistemas educacionais) ao ingresso no ensino superior, ou seja, até vinte e quatro (24), anos como pode ser observado no próximo gráfico

GRÁFICO 3 - Faixa Etária

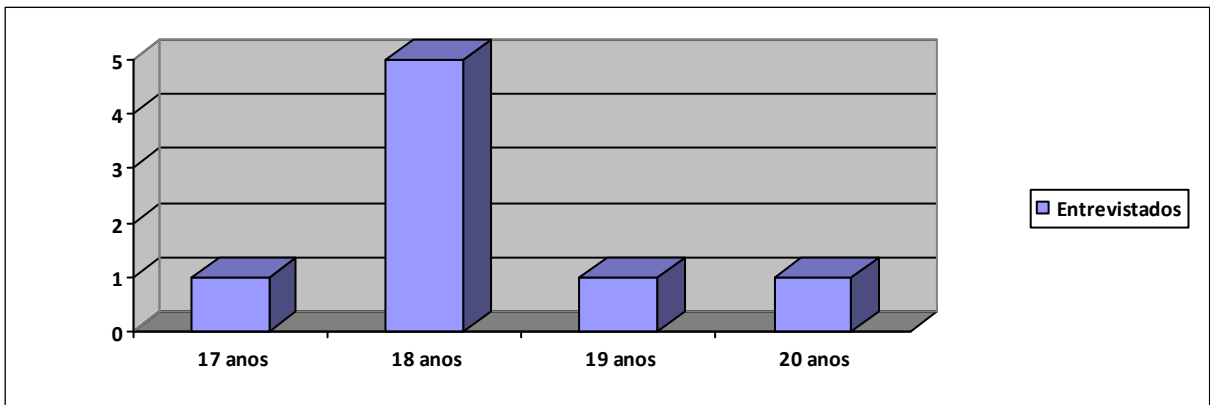


Gráfico 3- Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

estudantes, de modo geral, ainda é predominante o público masculino em cursos ligados às áreas rurais, principalmente quando se tratando de um recorte tão específico como é o deste estudo, que trata da inserção no ensino superior/tecnólogo de estudantes oriundos de um Curso Técnico em Agropecuária. Assim, dos entrevistados consta apenas uma (01) entrevistada declarada do sexo feminino, como pode ser visualizado na exposição que segue:

GRÁFICO 4 - (Auto) denominação por sexo:

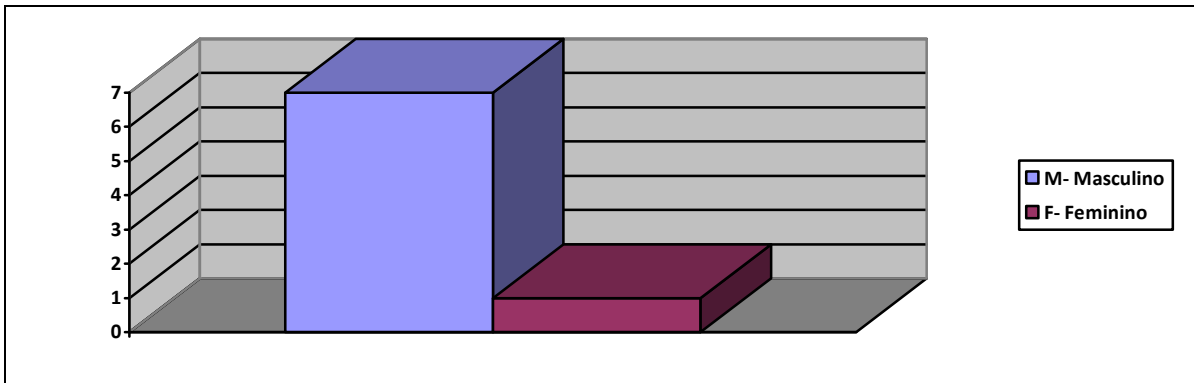


Gráfico 4 - Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Nessa movimentação progressiva nas escolarizações no nível superior dos entrevistados, os municípios evidenciados foram apenas dois, sendo o próprio município de Júlio de Castilhos nos cursos tecnológicos do IFFarroupilha de JC, com dois (02) sujeitos e o município de Santa Maria, que, por sua vez, dividiu-se entre cinco (05) estudantes que foram para a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e um (01) para a o Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, como organiza-se na tabela:

GRÁFICO 5 - Divisão das Instituições de nível superior:

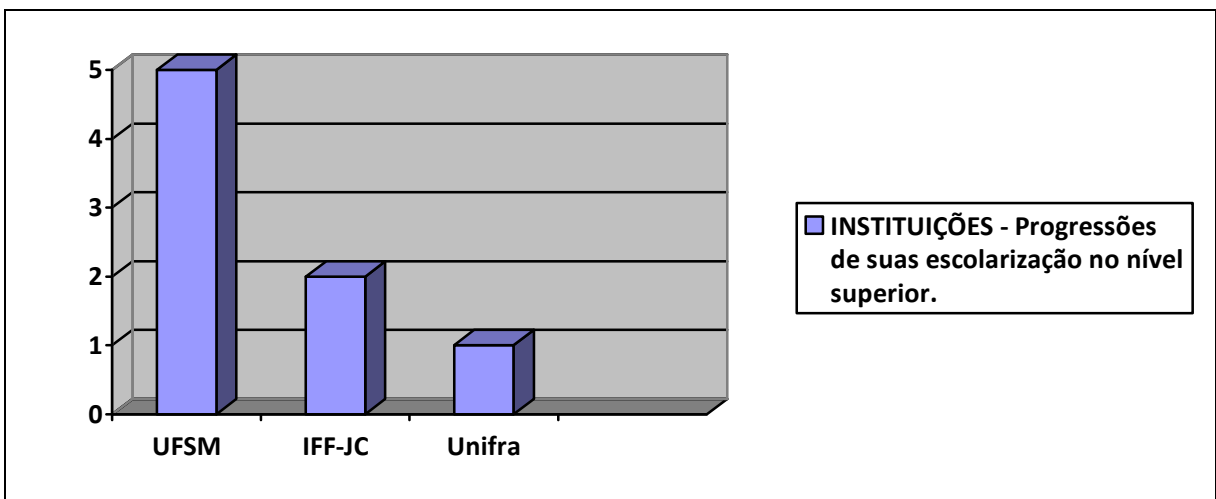


Gráfico 5 - Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Entre essas três instituições de ensino superior/tecnólogo, as “opções” e/ou melhor, como já havia sido enfatizado anteriormente, as oportunidades de cursos a serem realizados para o momento, diante da oferta, são bastante variadas, por considerar a pequena quantidade de sujeitos pesquisados, construindo assim uma variação de cinco (05) “opções” diferenciadas para oito (08) estudantes, que quase

por uma “tradição”, de modo geral, permanecem na área, ou seja, de um Curso Técnico em Agropecuária direcionam suas escolarizações para cursos como: Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária. A variação abaixo:

GRÁFICO 6 - Cursos que estão sendo realizados:

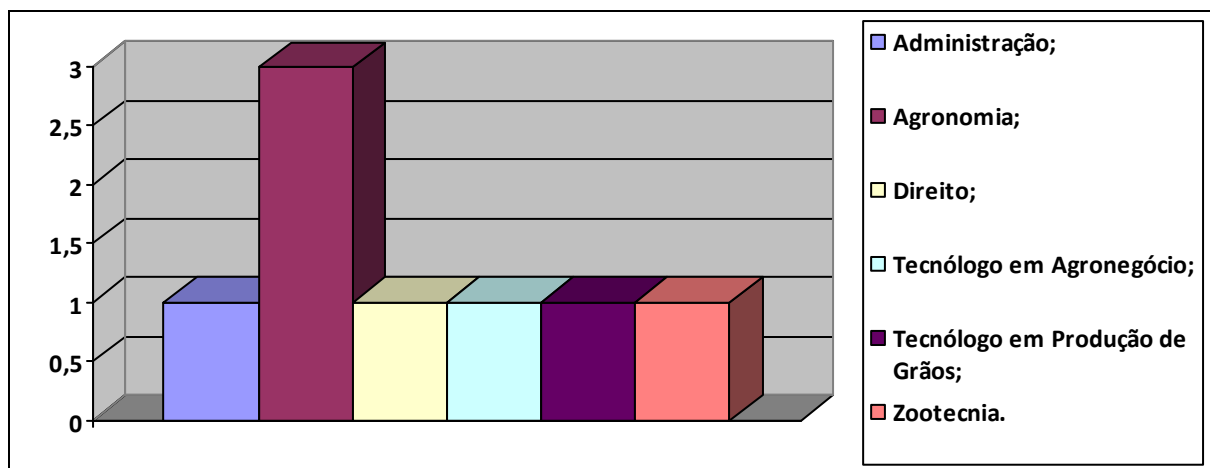


Gráfico 6 - Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Esse é o panorama geral, como tentativa de elucidar/sistematizar um perfil dos sujeitos pesquisados em seus contextos, em articulação unitária da diversidade de sentidos expressos, que também se tentou manter no decorrer do desenvolvimento da análise. Ademais, outro ponto necessário a ser discutido, no intuito de findar essa seção é sobre a cultura de pesquisa do Grupo Kairós, o momento do Grupo de interlocução²⁶, que, em suma, é a apresentação dos resultados aos sujeitos pesquisados, como forma de constituir dentro da dialética, o que pode ser chamado de síntese transformativa, movimentação nunca estática, mas constitutiva de outras possibilidades mediadas pela contradição. Entretanto, nesta dissertação tal processo não será realizado diretamente, cabendo na oportunidade destinar à equipe do setor pedagógico do IFFarroupilha de Júlio de Castilhos uma versão final impressa e digitalizada, para que todos da comunidade escolar, que tiverem interesse em ler, manusear e até discutir a dissertação, em seu lócus, com os seus colegas.

²⁶ Para melhor explicar esse momento, o grupo de interlocução metodologicamente consiste em ir além de apresentar para os sujeitos de pesquisa, os resultados obtidos e sistematizados através da mesma, produzir outros/novos possíveis sentidos a partir dessa interação- as reações. Estas podem ser as mais diversas, seja de aceitação passivo-ativa, de contestação, problematização, indignação e tantas outras probabilidades. Mas, sempre imbuídas de um processo de ressignificação discursiva sobre os dados analisados.

Ainda sobre o contexto de campo destaca-se que compreender a práxis pedagógica²⁷, própria do tempo e espaço de estágio (recorte diretivo da investigação), em que o estudante, ao realizar um trabalho, constitui um processo diferente de simplesmente fazer prática sob condições de empregabilidade, vem a ser um dos pontos defendidos nesta proposta, em consonância com o que se vêm pesquisando, lendo e produzindo sobre trabalho e educação. Basicamente, as convergências e divergências sobre a díade teoria e prática vem a justificar uma das formulações que instigou saber como os estudantes consideram esses processos em seu trabalho a partir do tempo e espaço pedagógico de estágio e, tão logo, as possíveis implicações de suas condições de empregar-se imediatamente e/ou como projeções futuras. Para tanto, faz-se mister enfatizar que o que se propôs como indicativo para o diferencial ao Integrado, é que realmente este se constituísse em seu potencial crítico, para que, de fato, fosse possível superar o entendimento simplista de seus arranjos pela junção de várias técnicas, apenas “reunindo” disciplinas, enfim, elementos (in)diferentes, que não dialogam.

Nessa perspectiva, para a descrição do campo “desbravado” incluiu-se e descreveu-se o Curso que compõe a Modalidade Integrada do Instituto em questão, trechos caracterizadores, encontrados no site oficial (com datas consideravelmente atualizadas) do campus²⁸:

O Instituto Federal Farroupilha – **Campus Júlio de Castilhos**²⁹ localizado a 360 Km da capital do Estado, caracteriza-se por estar situado entre a região do Planalto e Depressão Central do estado onde é marcante a influência da Instituição junto à comunidade externa no intuito de contemplar seus objetivos de trazer conhecimento e desenvolvimento na região a qual está inserido, visa oportunizar à comunidade escolar, inclusive estudantes egressos do próprio IFF – Campus Júlio de Castilhos, uma verticalização do ensino a partir de cursos que estejam intimamente agregados à realidade da produção regional.

É perceptível, nas descrições da Instituição, a preocupação em compatibilizar os objetivos da educação profissional e tecnológica com as necessidades e exigências do contexto produtivo da Região em que está inserida. De fato, acredita-

²⁷ A compreensão de práxis pedagógica se constitui conforme Ferreira (2008), no “arcabouço epistemológico que o fundamenta, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, sem atrelamento excessivo à prática, em detrimento de um contínuo estudo, um revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. Significa, finalmente, revelar aos próprios professores às bases”.

²⁸ <http://www.jc.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=55> (Site acessado em 10/02/13).

²⁹ Grifo da autoria do autor-pesquisador desse projeto, para melhor identificar do IF referenciado.

se que essa preocupação situa-se em dois planos opostamente paralelos: primeiro, tornar-se interessante ao ponto de demonstrarem-se “visivelmente” engajadas com um projeto de desenvolvimento integral da realidade local, em que se inserem, e, conseqüentemente, somar ao desejo de contribuir para a transformação regional, através da produção do conhecimento, logo ciência e tecnologia; já, em segundo plano, destaca-se como preocupante o risco de flexibilizar-se exclusivamente ao atendimento das exigências de mercado e deslocar o sentido integrador da formação humana às nuances adaptativas do sistema capitalista, em sua fase neoliberal, como reforçar a exclusividade da formação para atender ao mercado.

Como o tempo e espaço de análise desta pesquisa situa-se a partir do campo de estágio, é necessário também apontar alguns aspectos destes. Afinal, é nesse constructo que a problemática dessa pesquisa produz sentidos e ganha ou não significados para a práxis pedagógica. Ademais, o referido Instituto ao descrever o estágio, recorre ao o Art. 1º da Lei nº 11.788/08:

O Estágio Curricular é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam cursando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Lei nº 11.788/08).

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório (que de fato interessa aqui), nos cursos da Modalidade Integrada do campi também está em conformidade com o Art. 1º, que enfatiza que “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”.

Desta forma, essa seção teve como finalidade contextualizar e (re) contextualizar o *locus* pesquisa, discorrendo sobre o seu “campo” específico e tempos organizativos de investigação, ou seja, a constituição contextual do recorte “necessário” à mesma. Na segunda seção, abordou-se “o método teórico-metodológico”, que se acredita constituir de maneira instigante na defesa de uma análise dos fatos, ou seja, é o momento de trazer à tona as motivações como pesquisador, para tão logo, defender a técnica de análise, que antes é teórica e base para a mesma.

2.3 Perspectivas teórico-metodológicas

Ao desenvolver uma pesquisa, compreende-se que as perspectivas teórico-metodológicas são essenciais na definição do lócus de interesse investigativo, em que o pesquisador (não neutro), mas necessariamente distanciado do objeto de análise (até pelo teor científico), deve se deter em preservar um olhar investigativo, sensato e crítico sobre a abordagem de seu problema de pesquisa. Contudo, o pesquisador parte para o campo investigativo em termos de domínio teórico-metodológico do conhecimento que, até então, constituiu, ao longo de sua trajetória e da realidade e cultura que está inserido.

Logo, a sua realidade cotidiana, assim como as suas afinidades, por exemplo, o constructo investigativo de um grupo de pesquisa e estudos, também são partes fundamentais nessa construção, pois envolvem uma espécie de “crença”, e aqui não se está referindo a dogmas e/ou verdades absolutas, mas àquilo que está subjacente à propulsão de transformação significativa (de alguma forma, por mais simples que seja) da realidade investigada. Para Goldmann “[...] toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto” (1979, p. 06). Ou seja, há um imbricamento entre parte - todo no processo análise, e assim “[...] o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais” (GOLDMANN, 1979, p. 06). Portanto, conhecer o objeto dialeticamente implica em “[...] uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente” (GOLDMANN, 1979, p. 06).

E como já mencionado anteriormente (seção de apresentação), manifesta-se a apreciação às explicações e indagações, enfaticamente coerentes das contradições históricas³⁰, que Marx, em seu legado e os seus reescritores, na medida do possível, elucidaram em seus respectivos contextos históricos, no campo da sociologia do trabalho. Igualmente, esta pesquisa tem como aporte teórico e metodológico a análise dialética, compreendida como probabilidade crítica de análise dos fatos, com base no Materialismo Histórico. O método dialético, para Boron é constituído em “[...]”

³⁰ Nas explicações das contradições históricas, ou seja, a luta dos contrários, Marx e Engels, foram acusados que seu método teórico-metodológico apresentava-se demasiadamente o fator econômico pra explicar e solucionar todos os problemas. Contudo em resposta a tais acusações, Engels, em 1890, revida: “a produção e a reprodução da vida real apenas em última instância determina a história [...] nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda” (Marx; Engels, op. Cit., p. 103-4).

reproduzir, no plano do intelecto, o desenvolvimento que tem lugar no processo histórico” (2006, p. 40), e compreende-se que “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2001, p.77). Desse modo, a perspectiva teórica é anterior ao método e este realiza “[...] mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (idem, p.77).

Destarte, a relação conhecimento- sujeito- objeto, é elucidada por Netto (2011), sendo:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal que com ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constituiu propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20-1).

Ademais, parte-se da compreensão que “[...] os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva”, havendo um “[...] esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 17), na constituição do conhecimento histórico. Marx, contrário à tese idealista de Hegel, propõe seu método de análise a partir da realidade concreta, salientando o seu diferencial de análise, em que, “[...] para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 1968, p. 16).

Nessa perspectiva, a materialização do pensamento se constitui pela compreensão real dos fatos, em que “o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento caótico - ao concreto pensado ou conhecimento” (FRIGOTTO, 2001, p. 17). Contudo, o “conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo” (idem, p. 18). Nessa lógica, conhecer algo expressa algo que vai além de uma lei única e absoluta sobre sua análise, pois isso implica diretamente no contexto e sujeitos que conhecem, ou seja, em realidades distintas e complexas. Deste modo, trazer essa discussão sobre a perspectiva crítica, consiste, como pode ser observado:

[...] em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais [...] não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, melhor em hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal” (NETO, 2011, p. 18).

É com esse olhar criterioso, para não se precipitar com as aparências do objeto investigado, que se propôs nesse processo dialético, uma investigação que utilizou tecnicamente a abordagem qualitativa. Contudo, esta não é reduzida a esse único viés, pois é próprio da “análise em conteúdo”, transitar seguramente na perspectiva quanti-qualitativa³¹. Apenas, diferentemente de uma análise positivista, que aplicado ao método dialético,

[...] todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformados pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário (LÖWY, 1988, p. 15).

Entretanto, faz-se mister ressaltar, que Bardin (2011), mesmo não tendo problemas em utilizar métodos quanti-qualitativos, em determinadas pesquisas, os diferencia como condição de campo, em que,

[...] a abordagem quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos por meio de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise é, no entanto, útil nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (ou da situação de comunicação) (2011, p. 145).

De tal modo, percebe-se que uma não anula a outra. Pelo contrário, juntas, podem constituir-se em um poderoso método investigativo, principalmente para os

³¹ “[...] A análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes [...] pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência” – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 146).

estudos no campo educacional, que, muitas vezes, perdem respaldo científico por serem resistentes em procurar embasar parte de seus argumentos em dados estatísticos da realidade, que são sempre históricos e suscetíveis a mudanças. Nesse sentido, a Bardin alerta sobre o risco existente na utilização técnica qualitativa específica, em que:

[...] o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? Por outro lado, a abordagem qualitativa evolutiva confronta-se com o perigo da “circularidade” em maior grau do que a abordagem quantitativa e fixa. As hipóteses inicialmente formuladas podem ser influenciadas no decorrer do procedimento por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem (idem, p. 145).

São justamente, esses, os cuidados tão necessários ao processo investigativo de análise dos dados, seja na sua preparação, na referenciação dos índices, na elaboração dos indicadores, suas inferências, que fazem toda a diferença, e conduz a pesquisa ao respaldo crítico e coerente ao objeto/ campo em análise. Ademais, é sempre bom lembrar, que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1974, p. 939); “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, 1982, p. 158). É nesse entendimento cauteloso sobre a produção de conhecimento, que, através do viés investigativo de uma pesquisa, constitui-se compreensão científica, que se concorda com o alerta de Marx, sobre as negligências que podem imbricar em um determinado conhecimento científico, se o investigador se deixar seduzir meramente pelas aparências e não compreende os sentidos da totalidade, que para Lukács (2007), apresenta-se como:

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo-histórico, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas (2007, p. 59).

No decorrer da pesquisa, com tal opção teórica, compartilha-se da compreensão de Triviños, que enfatiza: “no enfoque marxista, diferentes tipos de teoria podem orientar atividade do investigador [...] todas elas, porém, serão baseadas na pesquisa social, no materialismo histórico” (2008, p.74). Conforme Löwy, para a dialética “[...] não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto” (LÖWY, 1988, p. 14), pois, “[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LÖWY, 1988, p. 16).

Deste modo, é possível perceber a constituição de proposições significativas à compreensão dos sentidos, que determinam a problemática no desvelar da pesquisa. Para tanto, a seção seguinte dessa proposta de pesquisa trata especificamente de como a sistematização e análise dos discursos dos estudantes, ao ser arguidos pelo processo de análise dialética, através da técnica de Análise de conteúdo, em Bardin (2011), resultam inferências da correlação teórico-metodológica.

2.4 Sistematização e análise dos dados

A análise dos discursos dos estudantes, que foram cedidos por meio de entrevistas (gravadas em Audio ICD-PX312 da marca Sony) e transcritos, passou por três critérios básicos no processo de análise, que, apontados por Bardin (2011), consistem: 1º) na pré-análise; 2º) a exploração do material; e 3º) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A organização inicial do material incidiu em fazer a “leitura flutuante”. Como a nomenclatura sugere, aconteceu uma leitura descomprometida com uma análise mais profunda, mas não menos importante, pois este é o momento de conhecer no geral o material coletado para explorar,³² em análises categóricas *a posteriori*. Contudo, é relevante alertar que “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte de texto em unidades comparáveis de categorização para

³² “Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas; Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou em operações efetuadas por computador” (BARDIN, p. 131).

análise temática e de modalidade de codificação para registro dos dados” (idem, p.130). Logo, na preparação do material “suportes materiais de um tipo específico podem facilitar a manipulação da análise: entrevistas digitadas e impressas em papel, dispondo de colunas vazias à esquerda e à direita para o código, e respostas a questionários em fichas-padrão para que se possam marcar os contrastes” (idem, 131).

Em um terceiro momento, já transposta pela pré-análise e a exploração do material, obteve-se o tratamento dos dados, que se constitui pelas inferências que, em síntese, compõem a necessidade de induzir a partir dos fatos. Todavia, para alcançar esse processo de análise é necessário codificá-lo, ou seja, transformá-lo, dar o salto de processos meramente pragmáticos, próprios de sua organização inicial, para o seu tratamento, propriamente em análise. De tal modo que para Bardin (2011), codificar:

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (idem, 133).

Nessa perspectiva, é necessário diferenciar a unidade de registro, que, por sua vez, consiste no processo de contagem e a regra de enumeração, que é o modo de contagem. Isso implica, primeiramente, nas medidas de intensidade³³ em que as categorias aparecem e a sua ordem, sendo que, nessa segunda, pode significar uma importância maior para a inferência, vindo a desencadear a investigação do porquê, algo a vir à tona primeiro (e, às vezes, nem tão significativo para o pesquisador) de que outro.

Também faz-se mister ressaltar que “a ausência de elementos (relativa à certa provisão) pode, em alguns casos, veicular um sentido [...] com efeito, para certos tipos de mensagem, como para certos objetivos de análise, a ausência constitui a variável importante” (idem, 138). E aqui, se ainda enfatizaria que, em pesquisas no campo de discursos sobre as políticas públicas educacionais, o “não dito” ganha força significativa à análise, possibilitando interpretações para além das

³³ “Na medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes [...] para facilitar a avaliação do grau de intensidade a codificar, podemos nos basear, como sugeria Osgood, em critérios precisos: intensidade (semântica) do verbo, tempo do verbo (condicional, futuro, imperativo...), advérbios de modo, adjetivos qualificativo” (idem, p. 141).

ambiguidades e naturalizações, sempre ideológicas, que se materializam, por exemplo, em grande parte nos textos legais. Entretanto, na pesquisa, mesmo que tendo claramente as hipóteses sobre as quais se desdobram a problemática, é necessário fazer associações, e quando necessário, relativizar (no sentido de um olhar atento), a relação entre as regras investigativas, que para Bardin (2011) é tratada como:

[...] qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis indeferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente (BARDIN, 2011, p. 143).

E, nesse processo, a categorização, ou seja, bem como o nome suscita a separação-classificação por afinidades, conceituações, etc., é primordial para a que haja certa organização no tratamento das categorias. A autora, ao sistematizar esse processo, enfatiza:

[...] a categorização à uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 147).

Resumidamente, Bardin, ao compreender o aspecto estruturante do processo de categorização, mas necessário a esse tipo de técnica, ressalta que “[...] a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos); e a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (idem, 148).

Contudo, essa estruturação, quando no campo do tratamento dos dados, não tem a finalidade de enrijecer a análise, como algo mecânico, até porque o mesmo vai além da simples contagem de índices. Desse modo, os discursos não podem ser reduzidos a dados, que, coletados, serão postos à prova (concepção demasiadamente positivista), mas como um processo, em que uma comunicação será analisada em sua compreensão total. Além do mais, a intencionalidade da

mesma será analisar, nos discursos, aspectos que revelem a materialidade dos sentidos que os estudantes-universitários atribuíram ao trabalho que realizam no tempo e espaço de estágio no curso técnico, em uma relação entre a práxis pedagógica e as aspirações por empregabilidade. E isso, só foi possível ser analisado, a partir da fidedignidade analítica do todo. Destarte, as condições em que o discurso foi produzido, com as interferências ou não do investigador, foram consideradas sempre, pois estas foram essenciais e incisivas na compreensão dos fatos, dos ditos e não ditos. Assim, Bardin (2011) elabora a concepção sobre o que é enunciado, entendendo que:

[...] a análise da enunciação assenta uma concepção do discurso como palavra em ato [...] na altura da produção das palavras é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existem de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (idem, 218).

Para finalizar a exposição sobre a análise de conteúdo, pode-se afirmar que a mesma “constituiu um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis indeferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referencias do texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de fatos conhecidos, ainda não esteja ao alcance das nossas capacidades” (idem, 169). E é nesse conjunto de técnicas organizadas objetivamente a fins investigativos, que a análise de conteúdo alia-se ao método dialético do materialismo-histórico, como uma proeminente ferramenta, comprometida significativamente com processo metodológico. Ademais, é necessário enfatizar que a análise qualitativa dos dados obteve a utilização do *software* de dados Atlas TI³⁴, que por sua vez consiste em quatro conceitos básicos: visualização, integração, intuição e exploração.

³⁴ “Atlas.TI é uma ferramenta poderosa de análise de dados, cuja principal característica é a interatividade com os mais diversos formatos de arquivos. Atlas TI atua sobre bases de dados dinâmicas e não possui restrições de tamanho ou variedade de arquivos, podendo efetuar análises a partir de arquivos PDF e Word simultaneamente, mesmo que estes arquivos possuam interações com outras extensões, como tabelas do Excel ou imagens”. Disponível em <http://www.software.com.br/pesquisa-analise-qualitativa/atlas-ti.html> (Site acessado em 04/03/2013).

CAPÍTULO III CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* TEÓRICO

3.1 A centralidade da categoria trabalho: mediações de primeira ordem

“[...] o que faz a importância do trabalho na vida humana não é somente o fato de ser a maneira de interferir na natureza, gerando o necessário para a sua existência. Inclui também a possibilidade de, através do trabalho, o ser humano se autoproduzir, tornar-se cada vez mais humano entender-se e ampliar suas possibilidades de vida cidadã”
(FERREIRA, 2010, p.92).

Quando se propõe pensar a categoria trabalho, é recorrente reduzi-la à análise corriqueira, como sentidos de função, ocupação, serviço, emprego, ramificações próprias dos modos de produção na condição mercadológica. Ademais, as políticas públicas educacionais especificamente para a educação profissional e tecnológica acabam, muitas vezes, reforçando essa compreensão, impossibilitando o desenvolvimento do sentido emancipador crítico da educação. Assim como enfatizada, em sua essência, em quase nada, se relaciona com o sentido primeiro, originário e criativo da condição existencial da vida humana.

Pensar sobre o trabalho, além de situá-lo como central na mediação entre o ser humano³⁵ e a natureza, é inscrevê-lo no seu sentido ontológico, que para o precursor da análise do materialismo-histórico, com perfil de pensador original, Marx significa:

[...] antes de tudo o trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (2004, p.36).

Percebe-se que o trabalho, nessa perspectiva, além de ser essencial para o processo de apropriação do ser humano sobre a natureza, na busca de satisfazer as suas necessidades vitais, como atribuídas aos valores de uso, tem uma capacidade de autocriação do próprio ser humano, em sua condição essencialmente humana. É esse processo intermediário que se transcende da ordem natural das coisas para a

³⁵ O sentido atribuído à terminologia “ser humano” no decorrer desse estudo, supera a discussão específica de gênero (homem-mulher), pois se constituiu no entendimento exclusivo do ser que se constitui na totalidade social.

capacidade de projetar, logo, criar, produzir, transformar a realidade. “Somente o trabalho tem em sua natureza ontológica um caráter intermediário. Ele é essencialmente uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objetos de trabalho etc.), como orgânica, inter-relação [...] que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, 1981, p. 14).

Este seria o salto ontológico³⁶, que, o filósofo húngaro, reescritor de Marx, Georg Lukács (1979), em sua obra máxima “Ontologia do Ser Social”, enfatiza como sendo a capacidade humana de construir um mundo permeado historicamente por seus atos e não por uma evolução natural da história, mas sendo uma fundamentação da evolução ontológica do ser, que se constitui no social, pelo trabalho.

Assim, na relação que intermedia as relações sociais, o trabalho apenas “pode ser fundante do mundo dos homens se fundar complexos sociais dele distintos [...] do ponto de vista ontológico, ser fundante significa ser a gênese de categorias que são distintas de si próprias. O trabalho funda o mundo dos homens; este é tudo menos redutível de si próprio” (JUNIOR e GONZÁLES, 2001, p. 12 e 3). Nessa perspectiva, o trabalho concreto, compreendido no seu sentido útil e indispensável às reais necessidades humanas, tanto no que concerne à subsistência, como na constituição das relações sociais, é elucidado por Marx (1968, p. 50), como sendo:

[...] o trabalho, objeto de “criação de valores-de-uso, como trabalho útil, indispensável à existência do homem em quaisquer que sejam as formas de sociedade” [...] sendo necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Complementando essa compreensão, pode-se afirmar também que, “o trabalho comporta condições para que o mundo humano seja viável [...]. Ou seja, o trabalho cria algo, para além do ser humano, algo diferente do ser que produz” (SILVA & GONZALEZ, 2001, p. 13). Assim, ao abordar as mediações de primeira ordem (valores de uso, constituídos pelo trabalho concreto), que, pela ontologia no sentido orgânico-humano do trabalho, produz e autoproduz o ser social, o filósofo

³⁶ “Com certeza entre o salto e o novo ser que se desenvolve a partir dele há uma relação fundamental: sem o salto o novo ser não pode se consubstanciar, todavia o salto não esgota em si próprio, o novo ser, este apenas pode se explicitar mediante uma processualidade evolutiva que, por sua essência, está para além do salto enquanto tal” (LESSA, 2007, p. 29).

húngaro Mészáros (1995), destaca alguns pontos cruciais para a efetivação das mediações de primeira ordem, como:

[...] a necessária e mais ou menos espontânea regulação da atividade biológica reprodutiva em conjunção com os recursos existentes; a regulação do processo de trabalho, pela qual o necessário intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas; o estabelecimento de um sistema de trocas compatíveis com as necessidades requeridas, historicamente mutáveis e visando a otimizar os recursos naturais e produtivos existentes; a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando ao atendimento de uma sistema de reprodução social cada vez mais complexo; a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra as formas de escassez, por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) viável dos meios de produção, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites socioeconômicos existentes; a constituição e organização de regulamentos sociais designados para a totalidade dos seres sociais, em conjunção com as demais determinações e funções de medição primárias (1995, p. 139).

Em síntese, compreende-se que as mediações de primeira ordem constituem um comprometimento com as reais condições da manutenção da vida humana, ou seja, a constituição ideal de “transformação” do mundo dos homens. E justamente esse sentido de transformação é de fato o único ponto em que a compreensão do materialismo-histórico ³⁷de Marx aglutina-se ao idealismo hegeliano, pois, no restante, se contrapunha, por compreensões enfaticamente distintas:

[...] em Hegel, o ser humano que promovia o movimento da história era uma abstrata "autoconsciência", ligada a tal da Ideia Absoluta, praticamente desvinculada dos problemas que afetam o corpo dos homens, de modo que a "natureza humana", tal como Hegel a entendia, era idealizada, tinha muito pouco de "natureza" e por isso lhe faltava uma dimensão histórica mais concreta (KONDER, 1987, p. 52).

Nessa perspectiva, a apropriação do materialismo-histórico da e na realidade cotidiana, somente é possível, pelo trabalho concreto- útil à vida societal. E esse processo de potencialização e domínio coletivo na apropriação humana sobre a

³⁷ “No decurso de toda a história da Europa moderna na Europa e, sobretudo no final do século XVIII, na França [...] o materialismo foi a única filosofia coerente, fiel a todos os ensinamentos das ciências naturais, hostil às superstições, ao beatismo etc. [...] Porém, Marx não se deteve no materialismo do século XVIII: fez avançar a filosofia clássica alemã, sobretudo o sistema de Hegel, que tinha, por sua vez, conduzido ao materialismo de Feuerbach. A principal dessas aquisições é a dialética, isto é, a doutrina da evolução no seu aspecto mais completo, mais profundo, mais isento de unilateralidade; doutrina da relatividade do conhecimento do homem, que reflete a matéria em perpétuo desenvolvimento” (LENIN, 2009, p. 66,7).

natureza, pelo desenvolvimento da ciência e da técnica na manutenção e aprimoramento de sua condição de existência, se faz fundamental pela via educativa o desenvolvimento da consciência e produção do conhecimento. Assim, “ao operar sobre a natureza e transformá-la, o homem muda ao mesmo tempo a sua própria natureza. Desenvolve as potências que nela estão adormecidas e sujeita o jogo das suas forças ao seu próprio saber” (LUKÁCS, 1981, p. 52).

Contudo, é relevante destacar que, ao compreender o trabalho como categoria central na constituição estruturante do ser social, como tão bem elucida Lukács, relacionado ao seu sentido de práxis, em nenhum momento se defende uma compreensão reducionista e unilateral de toda a complexidade da sociedade, logo da educação contemporânea. Aqui, para esclarecer o entendimento sobre o status de sociedade contemporânea, salienta-se, conforme a professora de ciência política a Universidade de York – Toronto, Ellen Wood, se “tratar da fase em que transformações econômicas, as mudanças na produção e nos mercados, as mudanças culturais, geralmente associadas ao termo ‘pós-modernismo’, estariam, em verdade, conformando um momento de maturação e universalização do capitalismo, muito mais do que um trânsito da ‘modernidade’ para ‘pós-modernidade’ (1997, p. 539-40).

Portanto, a categoria trabalho por si só, apesar de sua centralidade, nem tem a pretensão de explicar as ramificações das diversas reconfigurações narrativas (culto à diversidade cultural- enfoques nas experiências individuais), que hoje quase como “moda” compõem o discurso do social. E ainda se enfatiza: esse foi um grave equívoco de antimarxistas³⁸ e até mesmo, se não mais incisivamente, dos próprios seguidores do legado de Marx e Engels (1820-1895), que difundiram, em uma crítica vulgar³⁹, ranços de uma verdade absoluta, sobre a interpretação universalizante-unilateral do contexto sócio- histórico. Contudo, o que há de se conferir de forma

³⁸ Primeiramente, faz-se mister, indagar o que significa se dizer “anti”, prefixo denominado o contrário de algo. Automaticamente se compreende como algo que nega e é contra alguma determinação. No caso de se dizer antimarxista compartilho o preceito ideológico de Netto, que “durante o século XX, nas chamadas sociedades democráticas, ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas. [...] a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário” (NETTO, 2011, p. 10).

³⁹ A crítica vulgar consiste em julgar o conhecimento existente, recusando ou definindo como “bom” ou “mal”. “Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-se conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo que faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir de processos sociais reais” (NETTO, 2011, p.18).

contundente, que, dialeticamente, “toda a história escrita até os nossos dias foi à história da luta de classes, da dominação e das vitórias de certas classes sociais, umas sobre as outras” (LENIN, 2009, p. 54). Justamente por isso ser propriamente dialético, se faz necessário elucidar a correlação com outras categorias, não fundantes, mas imprescindíveis para compreender a totalidade histórica, que conforme Konder (1987):

[...] no conceito de totalidade para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. [...] Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (1987, p. 36).

Nessa perspectiva, a constituição social em moldes hierarquizados historicamente inverte as instâncias valorativas do trabalho útil, que, sob a ótica do capital, passam a ter, no trabalho abstrato, respaldo em mediações de segunda ordem, em detrimento das de primeira. Entretanto, Mészáros (2009), ressalta que:

[...] o capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece - na forma de capital “monetário”, “mercantil”, etc. - vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar. De fato, Marx estava muito interessado em apreender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma para outra, até finalmente o capital industrial se tornar a força dominante do metabolismo socioeconômico e objetivamente definir a fase clássica da formação capitalista (2009, p.76).

Logo, de forma alienada, a constituição do social está restrita, em atender às necessidades e aos interesses de expansão perpétua do capitalismo, como forma única e possível ao capital. No entanto, o autor alerta que capital e capitalismo são fenômenos distintos, pois:

[...] o sistema de capital, segundo o autor, antecede o capitalismo e tem vigência também nas sociedades pós-estruturalistas. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital, que Marx denominava como capitalismo pleno (idem, p.10).

Cabe aqui enfatizar que essa generalização adaptativa do trabalho ao capital no constructo social, encontra na educação institucionalizada, fins pedagógicos de

enquadramento, por excelência alienantes, e muitas intenções pedagógicas da educação escolar forjadas no reducionismo econômico, que, em vez de criar condições viáveis para a produção de conhecimentos significativos à vida coletiva, forjam meios ideologicamente necessários à exclusividade da manutenção da estrutura do capital.

Este é o ponto que será abordado na próxima seção, por justamente entender que o mesmo esboça o pano de fundo das discussões subsequentes da pesquisa.

3.2 A inversão: processos forjados por mediações de segunda ordem

*“se o bicho-da-seda fiasse para manter a sua existência de lagarta, seria então um autêntico operário assalariado”
(MARX, 2006, p.37).*

Ao deslocar o sentido ontológico do trabalho humano útil à sociabilidade humana, abandonam-se os valores com bases constitutivas na solidariedade social e de reprodução vital da vida, emaranham-se em uma linear rede de valores de troca, cujos objetivos se focalizam exclusivamente na obtenção de mais-valia⁴⁰. É com essa afirmação um tanto fatalista, mas não menos comprometida com a análise real das relações sociais da sociedade capitalista em seu estágio atual, que se enfatiza, no desenrolar desse capítulo, a compreensão crítica, em sua totalidade, das limitações estruturais da “escolha da sociedade moderna” para o desenvolvimento socioeconômico, entendendo-as como mediações inversas às condições vitais à seguridade da existência humana e da vida em si.

A discussão, que incide em declarações sobre as mediações de segunda ordem, tem em Mészáros (1995) correspondência a “[...] um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem ao introduzir elementos feitichizadores e alienantes de controle social metabólico”. Ademais, as condições necessárias para o intermédio das mediações de segunda ordem podem ser identificadas em quatro pontos:

⁴⁰ Mais-valia pode ser compreendida como: “[...] o operário a serviço do capitalista não se limita a repor o valor de sua força de trabalho, que lhe é pago, mas que, além disso, cria uma mais-valia que, no momento, é apropriada pelo capitalista e em seguida é repartida segundo determinadas leis econômicas entre toda a classe capitalista. Essa mais-valia constitui o fundo básico de onde emanam a renda da terra, o lucro, a acumulação do capital; numa palavra, todas as riquezas consumidas ou acumuladas pelas classes que não trabalham. (ENGELS, 1976, 209)

[...] primeiro, a separação e alienação entre trabalhador e os meios de produção; segundo a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; terceiro a personificação do capital como um valor egoísta – com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpadas -, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; e quarto a equivalente personificação do trabalho, isto é, a personificação dos operários como trabalho, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa personificação reduz a identidade do sujeito desse trabalho (1995, p. 139-40).

Em *O Capital*, Marx elucida que essa lógica se faz basilar para ao processo de acúmulo de capital, em que:

[...] a mais-valia realizada em dinheiro desempenha então funções específicas de capital fora do ciclo industrial donde se originou fundações que nada têm a ver com esse ciclo considerado em si mesmo, e, além disso, supõem funções de capital que ainda não foram estudadas, distintas das funções de capital industrial [...] o tesouro que representa a mais-valia é fundo de acumulação de dinheiro, a forma dinheiro que a acumulação de capital possui transitoriamente, e, sob esse aspecto, condição da acumulação de capital (2011, p. 94-5).

Nessa inversão das ordens, as necessidades vitais, da manutenção da vida humana para a manutenção (a qualquer preço do capital), interesses ideológicos⁴¹, a seu serviço, predominam e forjam todo um contexto, como a imposição de consumo para que os sujeitos sejam aceitos socialmente. Assim, uma minoria detentora dos meios de produção e, vulgo, classe dominante (que também vive do trabalho, mas do trabalho alheio), deliberam, através dos aparatos Estatais (relações de poderes-interesses), as distintas posições sociais, ou seja, os lugares sociais que devem ser ocupados. Eis que, entra em debate a deflagrada luta de classes, em que interesses opostos se defrontam constantemente e constituem a história⁴² da sociedade moderna.

Para essa engrenagem funcionar, sem maiores questionamentos “ousados”

⁴¹ Como interesses ideológicos, compactua-se ao entendimento de Mészáros, em que “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica e consciência social, materialmente ancorada e sustentada. [...] Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão de ordem oscila, correta e apropriada como um todo abrangente” (1996, p. 22-3).

⁴² “Trata-se doravante de levar a história a sério, não mais como uma abstração religiosa, da qual os indivíduos vivos seriam suas humildes criaturas, mas como desenvolvimento real das relações de conflito” (BENSAID, 1999, p. 36).

(daqueles que são explorados para criar e gerar inesgotavelmente mais-valia aos seus detentores), até discursos com crédulo moralizante-adaptadores foram lançados sobre a concepção de trabalho, reproduzindo clichês do tipo: “o trabalho dignifica o homem e este é dado conforme a “ordem natural”, como uma vontade Divina”. Nesse ponto, a educação escolar veio reproduzindo com ênfase essa “missão”, em que, sob a influência de correntes pedagógicas cristãs, reproduziu os interesses dominantes sobre as camadas populares, com propostas que se restringiam a julgar e separar o que é bom do mal, assim como o certo do errado. Entende-se essa perspectiva como o berço dos ranços da formalidade adestradora da educação tradicional.

Contudo, fora em meio às contradições desse contexto que a ciência, logo a tecnologia, desenvolveram-se em meio à rígida e massiva produção de conhecimento técnico, ou seja, a noção de ciência na modernidade restringida ao entendimento pragmático de “testes de comprovação”. Assim, faz-se mister compreender que “[...] o trabalho vivo, em conjugação com a ciência e tecnologia, constituiu numa complexa e contraditória unidade” (ANTUNES, 1999, p. 121).

Prontamente, é necessário tecer a crítica justamente na apropriação que o capital faz dessa díade ciência e tecnologia, ao atender prioritariamente a esfera produtiva privada. Aqui, enfatiza-se a apropriação privada sobre aquilo que é público, como o conhecimento técnico-científico desenvolvido principalmente no campo da educação profissional pública (como foco as áreas tecnológicas- saúde e agrárias) que, geralmente, passam a ser apropriadas pelo setor privado, por meio de convênios e investimentos de capital de empresas, que, por sua vez, se apropriam deste (através das patentes) e comercializam a altos custos justamente para sociedade civil em geral, que outrora financiou o estudo para que se desenvolvesse ciência e tecnologia para chegar na fase de produto. Exemplo mais naturalizado e, diria, mais grave, acontece na indústria farmacêutica que presa aos interesses lucrativos dos laboratórios, é capaz de submeter-se em manter o uso dos coquetéis, de que produzir estudos para desenvolver uma medicação capaz de curar, por exemplo, doenças como o câncer e a Aids. Ironia para quem financiou os estudos de estudantes/pesquisadores para produzirem o conhecimento científico-tecnológico. Levantando essa lógica, não seria uma anomalia da funcionalidade do Estado,

representado pela educação pública em função do bem comum⁴³?

Deste modo, mais uma vez enfatiza-se que se subtrai o potencial socializador e útil do sentido de ser, voltando-se para a produção específica de valores de troca. Tal lógica, conseqüentemente, volta-se para a exploração do trabalho humano, que, em vez de ser facilitado (menos penoso), pela introdução da máquina, acaba se tornando o seu mais novo concorrente, como força de trabalho. E nessa lógica desigual o trabalhador menos “preparado” para a “concorrer e/ou manipular” a máquina, fica a mercê de um exército de reserva⁴⁴. E ainda,

“ [...] a constituição do sistema de capital é idêntica à emergência de suas mediações de segunda ordem. De fato, o capital, como tal, nada é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas” (MÉSZÁROS, 1995, p. 117).

Nessa relação de estruturas, Marx, em seu prefácio da “Contribuição à Crítica da Economia Política”, elabora a compreensão de que:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência” (1946. p. 30-2).

Nessa perspectiva, McLennan (1983, p. 104) problematiza, no sentido de avançar na discussão (não se fixando na condição determinista – dual, da relação entre estrutura e superestrutura), alerta que “a superestrutura possui uma autonomia relativa com respeito à base”, conforme pode ser conferido abaixo:

⁴³ O sentido atribuído à bem comum aqui não pode ser distanciado do entendimento base de participação democrática, ou seja, constitui-se a partir do respeito à decisão de uma maioria, dentro de um determinado grupo e realidade. Nada pode ser imposto, a não ser a vontade dessa maioria.

⁴⁴ “O aumento dos trabalhadores que vivenciam as condições de desemprego (a expressão dos ‘excluídos’, frequentemente usada para designá-los, contém um sentido crítico e de denúncia, mas analiticamente insuficiente) é parte constitutiva crescente do desemprego estrutural, que atinge o mundo do trabalho, em função da lógica destrutiva que preside seu sistema de metabolismo societal” (ANTUNES, 2009, p. 121).

A relação entre estrutura e superestrutura não é uma relação de “expressão” em que as superestruturas são reflexos ou “fenômenos” derivados da estrutura ou essência econômica. Antes, as superestruturas poderiam ser vistas como sendo as condições necessárias de existência da base econômica. A relação é de determinação porque ela é governada pela determinação em última instância pelo econômico. Nesse sentido, a superestrutura possui uma autonomia relativa com respeito à base: ela tem uma independência definitiva da “determinação em última instância” (MC LENNAN, 1983, p. 104).

De tal modo, as mediações de segunda ordem se constituem em um núcleo formado pelo tripé ‘Capital, trabalho e Estado’, sendo que “[...] estas três dimensões fundamentais do sistema são materialidade inter-relacionadas, tornando-se impossível superá-las sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema” (ANTUNES, 2009, p. 24). Com referência à discussão, Mészáros (1995, p. 494) enfatiza:

[...] dada à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital, que são completamente articuladas-Capital, trabalho e Estado- é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e também o Estado. Isso porque, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital [...] Enquanto as funções controladoras vitais do metabolismo social não forem efetivamente tomadas e automaticamente exercidas pelos produtores associados, mas permanecerem sob a autoridade de um controle pessoal separado (isto é, o novo tipo de personificação do capital), o trabalho como tal continuará reproduzindo o poder do capital sobre si mesmo, mantendo e ampliando materialmente a regência da riqueza alienada sobre a sociedade.

Destarte, o capital, tendo em sua reprodução sistêmica de dependência estrutural, influencia direta e indireta sobre o trabalho, acabando por assumir, em seu processo, conforme ressalta Antunes (2009):

[...] uma lógica em que o valor de uso das coisas foi totalmente subordinado ao seu valor de troca. O sistema de mediações de segunda ordem passou a se sobrepor e a conduzir as mediações de primeira ordem. A lógica societal se inverte e se transfigura, forjando um novo sistema de metabolismo societal estruturado pelo capital (2009, p.19).

Nessa perspectiva, o ideário moderno – da evolução e mundialização do capital, parece realmente constituir um valorativo poder de dominação e naturalização ideológica, em que pouco se questiona e/ou se analisa, para além das aparências, como na busca pelas reais e úteis necessárias, no que concerne ao

sentido coletivo da/para a existência humana. Pode-se evidenciar uma balança de “dois pesos e duas medidas” (ditado comum para expressar algo contraditório), tendo em seus sentidos, confluências discursivas constantes, que para Dagnino (2004) passam:

[...] a assumir então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns nos abrigam significados muito distintos, instala o que pode chamar de crise discursiva: linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos (2004, p. 142).

Logo, o “não dito, as entrelinhas”, acaba sendo o que mais se evidencia, mas nunca como um processo ingênuo⁴⁵. De tal modo, o “mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo esconde [...] o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário” (KOSIK, 1976, p.13). Tão logo, a urgência em reelaborar sentidos para a relação trabalho-educação tem como desafio, superar o contexto atual, em que restritamente:

[...] vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência” (MÉSZÁROS, 2005, p.59).

Nesse jogo de confluências dos sentidos, a própria educação institucionalizada, e, mais especificamente, as relações imbricadas para a educação profissional e tecnológica, se fizeram cruciais na propagação dos valores capitalistas, sob a estruturação social. Na sequência dessa seção, a discussão presente vem a enfatizar esta “coincidência” histórica: a escola como criação do advento fabril.

⁴⁵ “Politicamente, os homens foram sempre vítimas ingênuas dos outros e deles próprios, e serão sempre enquanto não tiverem aprendido a discernir por trás das frases, das declarações e das promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os “interesses” destas ou daquelas classes” (LENIN, 2009, p. 71).

3.3 A criação da instituição escolar no advento fabril

***“O sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital”
(ANTUNES, 2009, p. 12).***

O imbricamento entre a tríade “capital, trabalho e educação”, como vem sendo discorrido no ideário da modernidade, sob as formas da organização social do Estado Burguês, evidencia-se com a “coincidência histórica” na institucionalização da educação, ou seja, a criação da instituição escolar no auge do advento fabril. Logo, a escola serviu (e) de subsídio para “classificar” a força de trabalho para a fábrica, formando a mão-de-obra braçal que o trabalho na indústria necessitava em seu teor técnico-específico e, em sua contrapartida, formando “cérebros” em uma formação mais geral-erudita para comandar essa engrenagem, pois afinal “um corpo não funciona sem os “comandos” do cérebro. Esse merece uma diferenciação, um cuidado maior, pois, de fato, este é visto como a parte mais importante da engrenagem”. Essa relação dual e muito bem demarcada conseguiu impor os moldes dominantes, reforçando essa sutileza histórica de diferenciações. No âmbito da organização das classes sociais, a institucionalização da educação, sob preceitos dominantes, se fez crucial nesse processo, criando um valorativo hegemônico, representado pelo Estado:

[...] isso justifica a valorização expressa nos discursos dos representantes do Estado e difundidos entre a população, destacando o valor da educação não somente para a inclusão no mercado de trabalho, mas para a manutenção nos melhores postos. Por vezes, a instituição escolar simplesmente reproduz os valores dominantes, que lhe chegam quase sempre por força da ação do Estado; por vezes, apresenta propostas e ações de resistência, fazendo valer um outro discurso e uma outra ação capaz de subverter o discurso dominante. Nesses casos, a inspiração provém de movimentos sociais organizados. De modo geral, entretanto, as escolas atendem ao discurso dominante, propondo educação como manutenção da sociedade vigente e seus valores (FERREIRA, 2010, p. 90).

Desta maneira, o enquadramento educacional forjado por sentidos de dominação acaba por negar o que Ramos (2008) apresenta como a “forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimento”. Todavia, se o trabalho que reproduz as necessidades de segunda ordem, que não condizem com as reais necessidades sociais dos seres humanos, por serem demasiadamente feitichizadas e hierárquicas,

estão coadunadas com a educação institucionalizada sucumbida ideologicamente por um Estado burguês, produz ou apenas reproduz conhecimento útil? Com essa indagação, é que se reafirma criticamente a frase de abertura dessa seção “o trabalho que tem sentido estruturante para humanidade é potencialmente desestruturante para o capital” (ANTUNES, 2009, p. 12). Contudo, Mészáros (2005), outrora, já havia alertado, que justamente “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (p.25).

Nessa perspectiva, a educação, legitimada pelos fins da base econômica, reduz-se às exigências e às necessidades de mercado, o que até hoje cria “consenso” e configura políticas públicas educacionais com proposições exacerbadamente economicistas. Ao compreender tal processo, chega-se a compreensões mais elaboradas sobre como e por que a instituição escolar ainda é projetada, a partir de percepções de interesses sociais, ideologicamente estruturados e deterministas de/sobre a produção e reprodução social capitalista, que Lukács (2007) sintetiza como a “base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser”.

Na reprodução, a força de trabalho sob a lógica mercadológica, deve ser convertida em força “apta e competente”, atendendo sempre às novas exigências dos meios produtivos. Corroborando com essa ideia, o autor essencialmente estruturalista, mas perspicazmente enfático à abordagem aqui proposta, Althusser (1985, p. 57), destaca:

[...] não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais de sua reprodução pra que se reproduza como força de trabalho. Dissemos que a força de trabalho disponível deve ser “competente”, isto é, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção. O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num dado momento determinam que a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e então reproduzida como tal. Diversamente: Conforme às exigências da divisão sócio técnica do trabalho, nos seus diferentes ‘cargos’ e ‘empregos’”.

Percebe-se que preparar essa força-de-trabalho no reducionismo econômico centra-se basicamente em redimensionar os conhecimentos historicamente constituídos, para as funcionalidades positivistas, na divisão sócio técnica do trabalho, que para Mohun (1988) entende-se:

Primeiro, há a divisão social do trabalho, entendida como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente uma das outras por produtores privados, ou seja, no caso do capitalismo, uma divisão do trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros. Em segundo lugar, existe a divisão do trabalho entre os trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são, todas, executadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo. Esta é uma divisão do trabalho que se dá na produção, entre o capital e o trabalho em seu confronto dentro do processo de produção. Embora esta divisão do trabalho na produção e a divisão de trabalho na troca estejam mutuamente relacionadas, suas origens e seu desenvolvimento são de todo diferentes (MOHUN, 1988, p.112).

É nesse constructo dual que a educação moderna veio adaptando-se aos preceitos de um Estado com “teor Democrático”, promovendo a democratização⁴⁶ da educação, que nas formas laica e gratuita, passa a “preocupar-se” com o acesso do proletariado ao “básico da educação básica⁴⁷”. Contudo, nessa confluência de sentidos, faz-se necessário compreender que,

[...] o capitalismo é - em sua análise final - incompatível com a democracia, se por ‘democracia’ entendermos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo. [...] o capitalismo é estruturante antiético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível (WOOD, 2006, p. 382).

A autora, ao abordar as relações entre democracia e capitalismo, ainda afirma que “[...] toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir na mão da ‘desmercantilização’. Mas desmercantilização por definição significa o final

⁴⁶ Para discutir essa questão, salienta-se a perspectiva de que “[...] o capitalismo criou uma relação inteiramente nova entre poder político e econômico que torna impossível que a dominação de classe se mantenha coexistindo com os direitos políticos universais. Foi o capitalismo que tornou possível uma democracia limitada, “formal” antes que “substantiva”, algo que nunca foi factível antes. E é por isso que o capitalismo pode tolerar algum tipo de democracia [...] nas condições do capitalismo global atual e do novo imperialismo, a democracia pode ameaçar converter-se em algo mais que um regime meramente formal” (WOOD, 2006, p. 382).

⁴⁷ O básico aqui é compreendido na delegação de um tipo de educação específica para o proletariado, que preferencialmente o aliene ao ponto de não compreender os modos de produção, em um viés crítico, vigilante e questionador. Assim, a inquietação de István Mészáros, tem relevância ao indagar-se: “será que a aprendizagem conduz à auto realização dos indivíduos [...] ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrollável do capital?” (MÉSZÁROS, 2005, p.47).

do capitalismo” (idem, p. 382).

Considerando as interfaces do trabalho na institucionalização da educação, como um projeto moderno na determinação do ser social, faz-se mister salientar que essa relação configura uma vasta rede da estrutura social, em que os sujeitos, compreendidos como históricos, dinamizam-se, entre o protagonismo e o coadjuvantíssimo assujeitador, compreendendo uma estrutura dinâmica, que para Marx (1982) é:

[...] o modo de produção da vida material condiciona o progresso em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existente [...] De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões (MARX, 1982).

Em meio a essas confluências, denominadas por Marx como grilhões, faz-se necessário uma cautelosa vigilância para com as “armadilhas”, que, muitas vezes, atravessam discursivamente o campo de políticas públicas materializam-se nos cotidianos escolares, ao “bel prazer” do sistema capitalista, o que, de fato, impossibilita a emancipação dos sujeitos no processo educativo. Todavia, o que se sabe, é que a instituição escolar, para além desse contexto, pode ser um “espaço e tempo potencializador” para negação de sua condição de utilidade positivista, ou seja, transpor-se à sua função originária - rompe com sua subordinação aos interesses reprodutivos econômicos. Em contrapartida, é fundamental, compreender conforme Mészáros, que:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal (2005, p.11).

Assim, constituir um tempo e espaço de resistência é mais que necessidade, em que sua função social⁴⁸ pode reconfigurar um quadro de lutas a constituir alternativas para outra sociedade, outro viés de educação e condições de trabalho. Nessa perspectiva, Frigotto (1993) destaca:

⁴⁸ Como função social de resistência na escola, defende-se uma análise fiel ao contexto cultural de determinada realidade, que de acordo com os anseios da comunidade escolar, cria sentidos e significações à vida de cada sujeito.

[...] educar neste contexto é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizado pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa (FRIGOTTO, 1993).

E aqui como o próprio autor expõe ser pelo trabalho que o ser humano produz sua existência, mas que é pela técnica mediatizada que este o faz, ou seja, evidencia-se o papel fundamental da educação institucionalizada nesse processo, desde que se rompa com a lógica das amarras do trabalho pela técnica fragmentada do trabalho.

Para tanto, ao possibilitar alternativas que ressignifiquem o modelo de escola, e atrele ao sentido do trabalho que, em Antônio Gramsci, constitui-se em “princípio educativo”, tem na escola como espaço social de formação da intelectualidade orgânica, sob a hegemonia da classe trabalhadora. E, como a escola não deveria estar exclusivamente atrelada ao utilitarismo econômico da formação de mão-de-obra para os meios produtivos, o mesmo defende a “escola unitária”, que se destina à “transmissão dos conhecimentos científicos, produzidos historicamente pela humanidade, sempre compreendendo o trabalho como categoria central” (GRAMSCI, 2001).

Contudo, o autor ainda enfatiza uma crítica perspicaz ao modelo de escola existente:

[...] na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (idem, p. 49).

Assim, a concepção de escola unitária que está ligada diretamente ao entendimento de integração, pode ser compreendida a partir da:

[...] educação de qualidade como um direito de todos à apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Esse pressuposto remete à negação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, e a afirmação de que é preciso uma educação unitária em que [...] todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008).

Explorando outro aspecto que se imbrica ao princípio defendido por Gramsci, Silva (2008) enfatiza a integração como processo formativo:

[...] as finalidades da integração, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, estariam em viabilizar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e em particular dos processos de trabalho, consolidando uma formação profissional que ultrapasse o caráter restrito e utilitarista do preparo imediato para o exercício de funções técnicas e que conduza a um processo formativo capaz de gerar, de forma consistente, o conhecimento acerca das bases científicas, históricas e culturais que explicam o trabalho e a tecnologia na contemporaneidade (2008, p. 02).

Nesse embate de forças, em disputas de projetos societários distintos, é que a educação e trabalho, ao mesmo tempo em que convergem por estarem em condições de indissociabilidade, divergem no que há de mais trivial para ambos, sua essência, pois são projetos estritamente em condições de produção antagônicas. Projetos socialmente políticos, só que constituídos às avessas, pois sua promessa ufanista não corresponde mais (se é que algum dia correspondeu) à realidade concreta. Ademais, no capitalismo, a educação, ao ser reduzida e passível de “câmbio”, sob o valor mercador, despotencializa a condição transformador-criativa, tão cara, simplificando-se a mera reprodução adaptativa das necessidades produtivas.

3.3.1 Educação Profissional: apontamentos de uma dualidade histórica

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico profissionalizantes, “interessados”, mas pela sua função, a de preparar diferentemente intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores. (KUENZER, 2002, p. 38).

No contexto educacional brasileiro, mais precisamente no ano de mil novecentos e nove - 1909, é criada oficialmente a educação profissional brasileira – com as famosas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, através do Decreto – Lei Nº. 7.566. As mesmas eram especificamente destinadas aos não favorecidos socioeconomicamente, que, em síntese, deveriam enquadrar-se a esse modelo e atender os interesses produtivos dominantes. Tal proposição pode ser exemplificada em consonância à Moura (2010, p. 62):

[...] nesse mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Observa-se claramente o caráter elitista de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização [...] torna-se importante lembrar que, na mesma década, foram criadas várias escolas – oficinas- para a formação de ferroviários, as quais também se tornaram uma experiência marcante na organização do ensino técnico, mediante a sua estruturação básica de aliar teoria e prática (2010, p. 62).

Diante do processo de industrialização do país, mais tarde, o presidente Getúlio Vargas (1930) adotou uma política industrializante, substituindo a mão de obra imigrante pela nacional. Foi necessária a criação de um projeto de educação profissional que atendesse a acelerada demanda causada pelo rápido ritmo de urbanização e industrialização naquele momento histórico (BELONI, WONSIK, PEREIRA, 2009). É nítida a preocupação dos governantes em favorecer principalmente pelos meios educacionais, a implementação urgente, de um projeto nacional de industrialização. Contudo, um avanço - mesmo diante das preocupações educacionais estarem voltadas para uma questão de interesses dominantes, foi que

[...] a Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez, uma constituição criou a vinculação de recursos à educação (MOURA, 2010, p.63).

Readaptando, como já enfatizado anteriormente, aos interesses econômicos, a Constituição Brasileira de 1937 (Ditadura Vargas) veio a desvincular, justamente o que se materializava como um avanço e “[...] acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação” (MOURA, 2010, p. 63). E ainda, o autor denuncia que “[...] é nela que aparece pela primeira vez a definição de ‘escolas vocacionais ou pré-vocacionais’ (Art. 129), destinadas a preparar filhos de operários para os ofícios e deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias” (idem). Em outras palavras, ou mais precisamente, conforme elucidado Kuenzer (1997) sobre a definição “[...] havia um curso primário com duração de quatro anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural e profissional, destinados às crianças das classes populares”. Tão logo, percebe-se que os sentidos democráticos educacionais confluem-se em dualidades escancaradas. Ora se nem a lei maior (a

Constituição de um país), não trata, no seu teor discursivo, seus cidadãos como sujeitos dotados de direitos-garantias à acessibilidade da educação formal, de maneira igual, eis que se constata a existência de seus ranços com essa modalidade de ensino, já de longa data.

Com respaldo normativo Constitucional na década de 1940 “[...] são promulgados vários decretos-lei para organizar a educação básica coerentemente com a lógica estabelecida. Esses decretos ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional- a Reforma Capanema⁴⁹” (MOURA, 2010, p. 64). Assim, passando essa fase de reforma a educação brasileira (regular) fica estruturada em dois níveis a educação básica e a superior, como descreve Moura (2010) nessa divisão:

[...] a educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário, com duração de cinco anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com três anos. [...] a vertente profissionalizante do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto, não habilitava para o ingresso no ensino superior (idem, p.65).

Nesse sentido e em concordância com o caráter dualista, cria-se o “Sistema S”, com contribuições de interesse das categorias profissionais e econômicas, composto na época- e ainda, mas, já acrescido por outros seis sistemas: o desbravador, ou seja, o primeiro a ser criado, o SENAI - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial; logo mais, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); o Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI). Em suma, a criação desses “S” ao longo das décadas seguintes, “revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo” (MOURA, 2010 p. 65).

Nesse contexto, a parceria entre o Estado Brasileiro e o empresariado parece ser o novo modelo a ser seguido, havendo, de certo modo, uma euforia desenvolvimentista no país, que não poderia ser ameaçada. Mas, contrariando a

⁴⁹ Para saber mais sobre a Reforma Capanema- acessar o site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm (acessado em 01/05/2012).

esse “desejo”, o que já estava acontecendo em âmbito mundial⁵⁰, o “pacto”, logo demonstrou seus primeiros sinais de fragilidade, por várias razões:

[...] pressão das camadas subalternas aviltadas pelos salários, já que o modelo revelou-se extremamente concentrador de riquezas; parte as classes médias (profissionais liberais, Forças Armadas) empobrecidas pela inflação sente-se excluída das decisões tomadas pelo Estado populista; e o capital estrangeiro vê no modelo vigente uma barreira aos seus interesses de absorção do mercado interno (MOURA, 2010, p. 66).

Desse modo, a educação, na década de 1960, ainda se reduzia intensamente a treinamentos para produção em série, e os operários eram semiqualiificados, desempenhavam atividades simples, delimitadas sem nenhuma autonomia. Até esse momento a baixa escolarização dos funcionários não influenciava na expansão econômica das indústrias (BELONI, WONSIK, PEREIRA, 2009). E é exatamente em 1961, datada a primeira LDB- Lei de Diretrizes e Bases, que redefine a que(m) serviria dali pra diante, a educação brasileira, e assim:

[...] a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro lado, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento (MOURA, 2010, p. 67).

Nessa mesma década em que se cria a LDB, o país vivencia um golpe civil-militar, configurando a Ditadura Militar de 1964 (até aproximadamente 1985), e imediatamente a educação é colocada como em primeiro lugar nas prioridades, pois “a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro de desenvolvimento” (NISKIER, 1974 p. 19). Com esse objetivo, “pacotes” como o do MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), para aliar-se politicamente aos Estados Unidos da América- USA, eram impostos a realidade brasileira (bem diferente - país de industrialização tardia), como forma de garantir o futuro do país na competitividade

⁵⁰ Contextualizando a expressão de ameaça - crise em nível mundial, destacaria: “[...] o surgimento de excesso de capacidade e de produção, acarretando perda de lucratividade nas indústrias de transformação a partir do final da década de 60, foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro a partir do final da década de 70. [...] As raízes da estagnação e da crise atual estão na compreensão dos lucros do setor manufatureiro que se originou no excesso de capacidade e de produção fabril, que era em si a expressão da acirrada competição internacional” (BRENNER, 1999, p. 12-3).

internacional. Desse modo, “a educação aparece como a grande alavanca do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação ideológica do governo autoritário” (MOURA, 2010, p. 67).

Ainda sob a influência ditatorial, em 1970, a Lei 5.692/71 é criada e “instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória, porém por falta de docentes habilitados, em 1982, o Estado extinguiu a profissionalização compulsória” (BELONI, WONSIK, PEREIRA, 2009). Nesse período, enfaticamente, o Brasil promoveu,

[...] associações com o modelo de desenvolvimento capital, pois apesar de o país possuir um sistema industrial diversificado, não se equiparava aos sistemas das economias centrais. Assim funde-se a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como maneira de atingir as metas estabelecidas pelo desenvolvimento econômico global, deste modo à educação tem como objetivo atender as exigências do mercado de trabalho” (BELONI, WONSIK, PEREIRA, 2009).

Recentemente, na década de 1990, com a expansão plena da política neoliberal, a mundialização do capital, sob o discurso de globalização, promove-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁵¹, em Jomtien, como forma de criar mecanismos- políticas públicas de financiamento da educação básica, principalmente em países de terceiro mundo. Logo, no caso brasileiro cria-se a LDB – Lei 9394/96, instituída até hoje (2012), vem definindo os caminhos a serem seguidos na educação do país, em todos os seus níveis de escolaridade. Assim, muitas ações tiveram início no Governo do Presidente Fernando Collor de Mello, porém a continuidade se constituiu durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Essas ações que foram articuladas e implementadas na educação, como por exemplo, a LDB, provém dos financiamentos internacionais como FMI, UNESCO. A educação passa a pertencer à esfera do mercado e, portanto, é orientada pelas políticas neoliberais (BELONI, WONSIK, PEREIRA, 2009).

Contudo, nesse contexto, a nova Legislação propõe a oferta pública da educação profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Esses princípios estão imbricados e são norteadores na organização curricular integrada ao ensino médio (BELONI, WONSIK, PEREIRA,

⁵¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível no Site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> (Site acessado em 02/05/2012).

2009). Sob esses preceitos, aparentemente organizativos, em termos de desencadeamento de um processo humanamente emancipador à transformação social através da educação, faz-se pertinente à indagação: será que a educação vem se firmando como uma esfera aberta a enfrentar e trabalhar os diversos desafios socioeconômicos- culturais contemporâneos e/ou somente vem a favorecer a promoção do individualismo exacerbado, protagonizando-o na busca incessante dos interesses do/pelo capital? É com essa questão que se passa para a sessão seguinte, em que se discutirá, mais enfaticamente, o pano de fundo das transformações das esferas produtivas e as implicações para trabalho na “era da empregabilidade”.

3.4 Reestruturação produtiva do trabalho: aspirações à empregabilidade

“[...] cada assalariado assumindo a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado”
(LUDKE, BOING, 2004, 1167).

Inicialmente evoca-se a discussão a partir desta citação ilustrativa, que, por ora, tem a finalidade de ilustrar como a seção se organiza em função da discussão teórica, mas aqui sente-se a necessidade em problematizar a sua atual complexidade, diante das relações que se estabelecem entre o indivíduo e o todo social no contexto da competitividade de mercado. Pois bem, percebe-se que é quase um consenso entre estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento e sociedade civil em geral, que o sujeito do século XXI é um sujeito dotado de liberdade(s) e autonomia(s), mesmo (sobre) vivendo fadado às “necessidades” criadas, pela sociedade de consumo⁵². Logo, pode-se relacionar que, especificamente na sociedade brasileira, esse sentimento está relacionado, diretamente à conquista inquestionável da luta dos movimentos sociais organizados de base (sindicatos, estudantes, professores, juventude em geral “os caras

⁵² Na lógica da sociedade de consumo, praticamente tudo é compreendido como mercadoria. Conforme Antunes há “uma necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil ao mercado” (2009, p. 52).

pintadas”, enfim) à formulação e instituição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁵³. Esta, diga-se de passagem, é considerada pelos órgãos internacionais (ONU, Unicef, etc.) uma das mais avançadas do planeta, e assegura, como Lei Suprema⁵⁴, os direitos básicos e subsistências à manutenção e promoção da vida humana.

Contudo, sem fazer muito esforço, ao pensar a atual situação dos trabalhadores para manter condições básicas e essenciais de sobre(vivência), não é difícil se reportar, se não mesmo à sua própria situação, e/ou de algum amigo, parente ou conhecido, situações de desemprego, precarização, intensificação e auto-intensificação de seu trabalho no contexto contemporâneo. Diria que são tempos difíceis, em que se reproduz, no cotidiano, naturalizações que, em forma de clichê, operam discursivamente, como no tipo: “se não quer, tem quem queira”. E assim, entre “migalhas” de oportunidades e com um vasto mercado de reserva, ficam comprometidos vários princípios fundamentais, que se encontram no “Título I” da Constituição referendada na discussão:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa⁵⁵;

V - o pluralismo político.

Especificamente no item IV, como já apontado em nota, a confluência de sentidos entre proteção social e contradição, respectivamente nos termos “valores sociais do trabalho e livre iniciativa”, indicam a amplitude flexível do mundo produtivo, aplicada até na legislação maior, que incondicionalmente deve zelar pelos direitos sociais básicos de todo cidadão. Deste modo, são destacados alguns fundamentos (com grifos meus) do Art. 7º, que se considera mais relevantes entre o que é assegurado na Constituição, justamente para provocar a reflexão com o

⁵³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

⁵⁴ Na expressão “Lei Suprema”, ênfase que a Constituição Federal do Brasil de 1988 em nível hierárquico para qualquer regulamentação jurídica, é o limite máximo, ou seja, a partir desta e não ferindo-a é que outras regulamentações podem ser desenvolvidas.

⁵⁵ Grifo de autoria do autor-pesquisador desse projeto, para enfatizar o quão amplo demonstra-se o fundamento nº IV, em que o valor social do trabalho é assegurado paralelamente a livre iniciativa, que por sua vez condiz com um processo de desregulamentação estrutural do trabalho pelo capital.

embate com/na realidade do mundo concreto. Assim, são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos; [...] IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim; [...] V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho; [...] XI - participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei; [...] XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; (vide Decreto-Lei nº 5.452, de 1943); [...] XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; [...] XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

Muitos desses direitos sociais materializados por anos de luta, hoje mais do que nunca, correm o risco de desaparecer, pois é a lógica da empregabilidade sendo introjetada pelos sujeitos, através da competência individual. O sucesso e/ou insucesso individual passa a ser de responsabilidade exclusiva do indivíduo. Assim, com a sua adaptação flexível às demandas de mercado, em que o mesmo deve estar sempre em constante e eterno aperfeiçoamento profissional, para permanecer “interessante” à lógica competitiva e permanecer no páreo de disputa, como aponta Gentili (1999):

O apelo à empregabilidade, e seu uso numa neo-teoria do capital humano cujo conteúdo tem-se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, [...] a tese a empregabilidade recupera a concepção individualista a teoria do capital humano, só que acaba como nexos que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração e todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 1999, p.88).

Nessa relação mercadoria e educação, são elementos que se equiparam, sendo possível fazer relação entre a vida relativamente útil de um produto e a vida

útil - em termos de validade do conhecimento de um trabalhador. Em partes, ambos se equivalem, ou seja, a aparência de um produto e trabalhador valem mais do que a utilidade do primeiro e a profundidade de conhecimento do segundo. Ricardo Antunes (2009) problematiza essa questão, que sob a ótica da qualidade total, aprisiona-se:

[...] precisando acompanhar a competitividade em seu setor, cria-se uma lógica que se intensifica, e da qual a “qualidade total” está totalmente prisioneira. Mais que isso, ela se torna mecanismo intrínseco de seu funcionamento e funcionalidade. Com a redução dos ciclos de vida útil dos produtos, os capitais não tem outra opção, para a sua sobrevivência, senão inovar ou correr o risco de ser ultrapassados pelas empresas concorrentes (ANTUNES, 2009, p. 53).

Mas, aqui, faz-se pertinente questionar: “onde foi parar aquela seguridade social de outrora?”, um devir capitalista, que tudo resolvia e garantia um futuro promissor para todos os que o aderissem, como filosofia de vida. Nesse tempo e espaço, aparentemente não precisava competir o tempo todo. Uma promessa que virou conto? Se descompromissou? Contextualizando essas indagações, Antunes enfatiza:

[...] durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradora e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho, mediado pelo Estado (2009, p.40).

De tal modo, da promessa à realidade, desde o início da década de 1970, marca-se um preocupante diagnóstico, como aponta Antunes (2009), que o parafraseando, dar-se-á após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase Keynesiana, o capitalismo, começa a dar sinais de um quadro crítico, como: queda da taxa de lucros; o esgotamento no padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; fusão de empresas monopolista e oligopolistas; o que estimulou a concentração de capitais; a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar-social”; incremento acentuado das privatizações. O autor, ainda enfatiza afirmando que,

[...] era também a manifestação [...] tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontabilidade do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de “regulação” que vigorou durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados,

especialmente da Europa (ANTUNES, 2009, p. 33).

Em resposta à sua própria crise, a alternativa encontrada foi reestruturar o capital, através de seu sistema ideológico político dominante, que basicamente consistiu:

[...] no advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] seguiu também um intenso processo de reestruturação produtiva da produção e do trabalho, com vistas a adotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expressões anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Saviani (2002) destaca que as influências desse advento para o âmbito educacional, demarcam um conjunto de medidas e reformas, que ainda em andamento, vão (re) adaptando a educação às necessidades de produção mercadológica, assim:

[...] entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toytismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação aperfeiçoam-se os mecanismos de controle inserindo-se no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002, p.23)

Nessa perspectiva, a condução das políticas públicas educacionais durante esse período de reestruturação produtiva, foram as mais perversas possíveis, pois, sutilmente, ou seja, confluídas em discursos que, aparentemente, primam por princípios de “democracia, descentralização dos processos de gestão e autonomia”, acabam mascarando as formas mais ‘sofisticadas-invisíveis’ de controle e regulação, inclusive sobre o trabalho. Logo, a década de 1990, é incisivamente caracterizada, como a década dos ajustes sociais e educacionais ao remodelado plano neoliberal (expansão e perpetuação econômica do capitalismo, como sistema possível e eterno ao capital). Programa-se, então, no campo estratégico de efetivação, finalidades para a educação, como a preparação para o trabalho, mas nesse “novo contexto”. Sobre as políticas, Frigotto (2001), destaca que:

[...] as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões, pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para a concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade. (2001, p. 64).

De tal modo, o discurso da empregabilidade é reforçado, como uma nova forma “inovadora” - de organizar e constituir sentidos à educação, em especial a profissional, em que parece ser inevitável não se adaptar as “vontades” e necessidades do mercado. Nesse sentido, Oliveira (2004), contundentemente, conduz a discussão, compreendendo que esse processo,

[...] passa a ser um imperativo dos sistemas escolares, formar indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo e que deveria desempenhar papel preponderante na condução das políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contensão da pobreza. As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade* (OLIVEIRA, 2004, p. 1129)

Na oportunidade dessa recondução, então, a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação (MEC) no governo Lula, teve por finalidade a reconstituição da mesma como forma de:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p.2).

Considerando contexto argumentativo semelhante, Kuenzer (2001) afirma que esse discurso, na dinâmica do mundo do trabalho, refere-se enfaticamente a formação de:

[...] um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível [...]

o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador [...] as palavras de ordem passam a ser qualidade e competitividade (2001, p.37).

Entretanto, eis aqui uma das fragilidades da reestruturação produtiva do trabalho, pois, nesse discurso, fica claro que não há vagas no mercado para todos, ocasionando uma crescente taxa de desempregados, que vem aumentando até mesmo para as pessoas com um nível maior de escolarização.

Desta maneira, a elevação dos níveis de escolaridade – em um quadro de estagnação econômica e baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho - acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração do trabalho (POCHMANN, 2004). Portanto, os empregos mais rentáveis e de maior prestígio social ficam nas mãos dos mais bem colocados socialmente e mesmo os menos favorecidos e com escolaridade de alto nível, ficam em situação de desemprego, pois a expansão da escolaridade, no ponto de vista produtivo tem sido inviável ao sistema. Castel (1998), tratando do assunto, permite a reflexão sobre a “não empregabilidade dos qualificados”, em que “é ilusório deduzir daí que os não empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade” (1998, p. 521). Essa proposição pode ser observada, como discute Frigotto (1999), em que,

[...] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar ‘requalificação’ e ‘reconversão profissional’ para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência. Estes compõem mais de um bilhão de pessoas no mundo e vivem o tempo todo procurando emprego (FRIGOTTO, 1999, p. 15).

Diante desse quadro exposto sobre a reestruturação produtiva, que, em sua aparência salvadora, o culto das liberdades individuais, acaba por apenas “maquiar” as suas falhas e defeitos, mas nunca no sentido de promover um processo real e efetivo de transformação. Antunes (2009) destaca, que “[...] a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista” (2009, p. 38). Deste modo, pode-se constatar que:

[...] a estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na

tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro de uma estrutura estabelecida de sociedade. Dessa forma torna-se claro que o objeto real do reformismo não é de forma alguma aquele que ele reivindica para si próprio: a verdadeira solução para os inegáveis defeitos específicos, mesmo que o modo planejado para lidar com eles seja reconhecidamente (mas de forma a isentar a própria responsabilidade (MESZÁROS, 2005, p, 62).

Em meio a este ‘conservadorismo – com aspecto jovial’, os desafios para a educação, em particular, a profissional, pela sua relação mais contundente com as esferas produtivas, acaba sempre que avança, no sentido de se tornar atrativa ao gosto dos jovens estudantes, incorporando a lógica de mercado, que pelo comprometimento na produção do conhecimento técnico-científico, se minimiza as necessidades lucrativas e não mais úteis socialmente.

CAPÍTULO IV

DISCURSOS EM ANÁLISE: APONTAMENTOS E PROPOSIÇÕES

Esta seção da pesquisa inegavelmente se constitui, como a mais relevante e isso se deve em função de seu próprio caráter, pois se trata do momento em que o pesquisador analisa, discute, problematiza e até propõe sobre alguns pontos, como forma de constatar se os objetivos traçados *a priori* foram alcançados ou não, na tentativa de abordar a problematização proposta. Ademais, para a perspectiva teórica metodológica aqui optada, o materialismo histórico, a análise sobre o campo de pesquisa, ou seja, os dados produzidos pelos sujeitos (sempre históricos) constituídos em suas relações no tempo e espaço reais (modos de produção sobre o próprio real) são imprescindíveis a esta fase, pois é pela realidade prática que a teorização produz efeitos de sentidos e dialeticamente retorna para o mesmo, problematizando-o de forma contundentemente crítica.

Nesse sentido, as categorias “trabalho, emprego, profissão e instituto federal” ao serem postas sob análise na forma de entrevistas semiestruturadas (categorias já direcionadas na constituição das próprias perguntas), evidenciaram além das marcas pragmáticas de aparições por repetições, característica fundamental na constituição “quanti-qualitativa” da técnica de análise de conteúdo (computadas pelo *Software Atlas TI*), algumas marcas discursivas que fazem questionar primeiramente, as próprias condições de produção dos discursos dos entrevistados, estabelecendo assim, relação direta entre parte e todo, pois tal oscilação é compreendida como indissociável no processo analítico. Assim, em um primeiro momento apresentam-se, no gráfico abaixo, as evidências categóricas na totalidade dos discursos:

GRÁFICO 7 – Evidências categóricas nos discursos

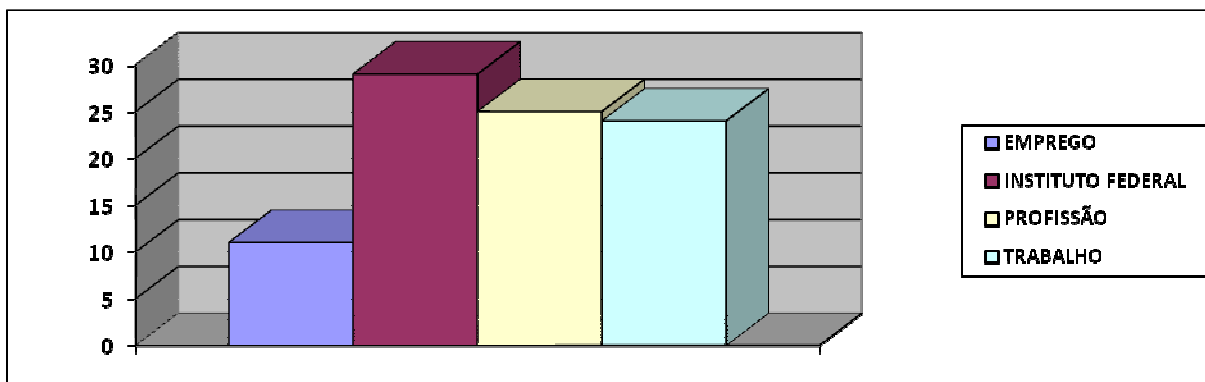


Gráfico 7- Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Em uma análise geral, evidencia-se, de antemão, ao analisar o gráfico exposto, algo relativamente interessante e ao mesmo tempo instigante, pois em um *ranking* de aparições por repetições das categorias, obter-se-ia a seguinte ordem: 1º) Instituto Federal; 2º) Profissão; 3º) Trabalho e 4º) Emprego. Nessa sequência, a aparição de Instituto Federal como a mais evidenciada em quase todos os discursos, até que não surpreende, pois a designação para tal categoria teve justamente a intenção de abarcar de forma mais ampla, as múltiplas variações de codificadores, como “currículo, trabalho dos professores, gestão institucional, expansão enquanto política”. Assim, pode-se afirmar que a mesma foi utilizada como estratégia, para unir em apenas um código, mesmo que ainda de forma ampla, as dispersões dos múltiplos codificadores que pudessem emergir. Isso em função de uma atitude como pesquisador, pois, às vezes, é necessário em algum momento, controlar também os sentidos (mesmo que não se trabalhe com Análise de Discurso - AD), caso contrário, os mesmos deslocam o conteúdo em análise (AC).

Em um segundo patamar, evidenciou-se respectivamente as categorias profissão e trabalho, quase que se equiparando no quesito aparições por repetições, o que, de certo modo, surpreende, e aqui não por serem categorias contundentemente mais críticas e que permeiam o campo da autonomia discursiva, de constituição dos sujeitos como agentes, pois isso já foi comprovado para além de uma hipótese, quando se fez o recorte e delimitou-se o perfil dos estudantes para a investigação, mas surpreende pela categoria emprego ter ocupado o quarto e último lugar, sendo que o codificador empregabilidade se fez presente em praticamente todos os discursos. Em alguns trechos é evidenciado que a continuidade imediata dos processos de escolarização no ensino superior justifica-se em função de ser obrigação do sujeito estar permanentemente qualificado e em busca das condições necessárias para empregar-se. A problemática do emprego parece transitar do âmbito social, em termos de responsabilidade, para o domínio subjetivo do sujeito.

Apresenta-se assim, as mesmas categorias por discurso dos sujeitos entrevistados⁵⁶ e percebe-se, sem demora, que a categoria emprego nem aparece no discurso de dois sujeitos,

⁵⁶ Todos os sujeitos foram representados pela letra inicial “S” e suas respectivas ordens numéricas, conforme a ordem da relação dos entrevistados. Medida necessária, em cumprimento à norma de não identificação dos mesmos, firmado no termo de compromisso, assinado por ambas as partes, no ato de realização das entrevistas.

GRÁFICO 8 – Evidências categóricas por discurso

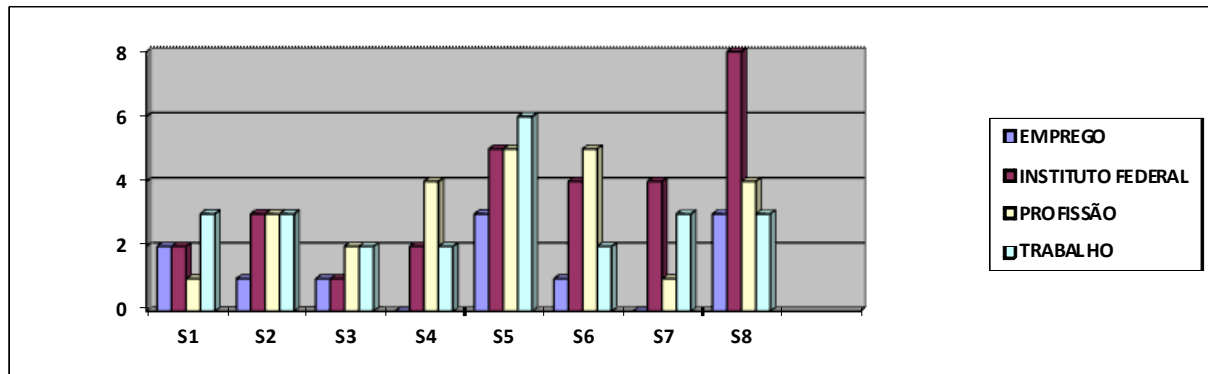


Gráfico 8 - Dados produzidos a partir das entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Em contrapartida, analisando a “amplitude” atribuída à categoria Instituto Federal, como a mais evidenciada, foi no discurso do sujeito denominado - S8, que a mesma obteve seu “pico” alcançando uma marca de oito (08) aparições e seu o mínimo em termos de evidenciações com o sujeito S3, que, por sua vez, também não obteve uma expressão significativa nas demais marcas categóricas, limitando-se a duas (02) aparições no máximo, sendo a mais baixa entre todos os entrevistados.

Para o momento, essa foi uma exposição ampla de como as categorias foram evidenciadas, mais no sentido de apresentar, mas agora no discorrer da seção se especificam, sendo a própria análise em si das categorias, que em alguns momentos se ratificam e em outros momentos se afastam, pois se evidenciam nos contextos de produção de seus codificadores, sentidos diferenciados, que os fazem afastarem-se, que, de todo modo, sob a perspectiva de análise não é um problema, mas uma orientação, pois é pelas contradições que os discursos mais se revelam. Salienta-se para tal, que a sequência das abordagens categóricas no decorrer dos subitens a seguir, obedece exclusivamente, à importância elaborada pelo pesquisador em seu constructo teórico organizativo e não a ordem hierárquica de aparições nos discursos supracitados.

4.1 Evidências da categoria Trabalho

Trabalho como categoria contempla toda a problemática e contextualização desse estudo, pode-se afirmar que é a mais importante, pois é organizativa ao modo de pensar todo um contexto social, constitui-se assim uma centralidade que

possibilita dialeticamente a problematização com e sob as demais categorias. Contudo, nos discursos dos estudantes, a mesma aparece em terceiro lugar, e mesmo assim restringe-se a um sentido bem peculiar, como “*mercado de trabalho*” com cinco (05) aparições, uma unilateralidade à lógica economicista no sentido mais de adaptação de que propriamente emancipação. Esta e outras evidências podem ser observadas na tabela que segue, assim como ao questionar as suas respectivas situações de ocupação hoje, contundentemente seis (06) dos oito (08) estudantes afirmaram que “*só estudam*”, ou seja, estudar mesmo que depois apareça, até como uma aspiração profissional para dois (02) estudantes, como o trabalho intelectual que um professor na academia desenvolve, não é visto nesse contexto como trabalho, mas apenas estudo. Observa-se a tabela:

TABELA 1 – Codificações da categoria Trabalho

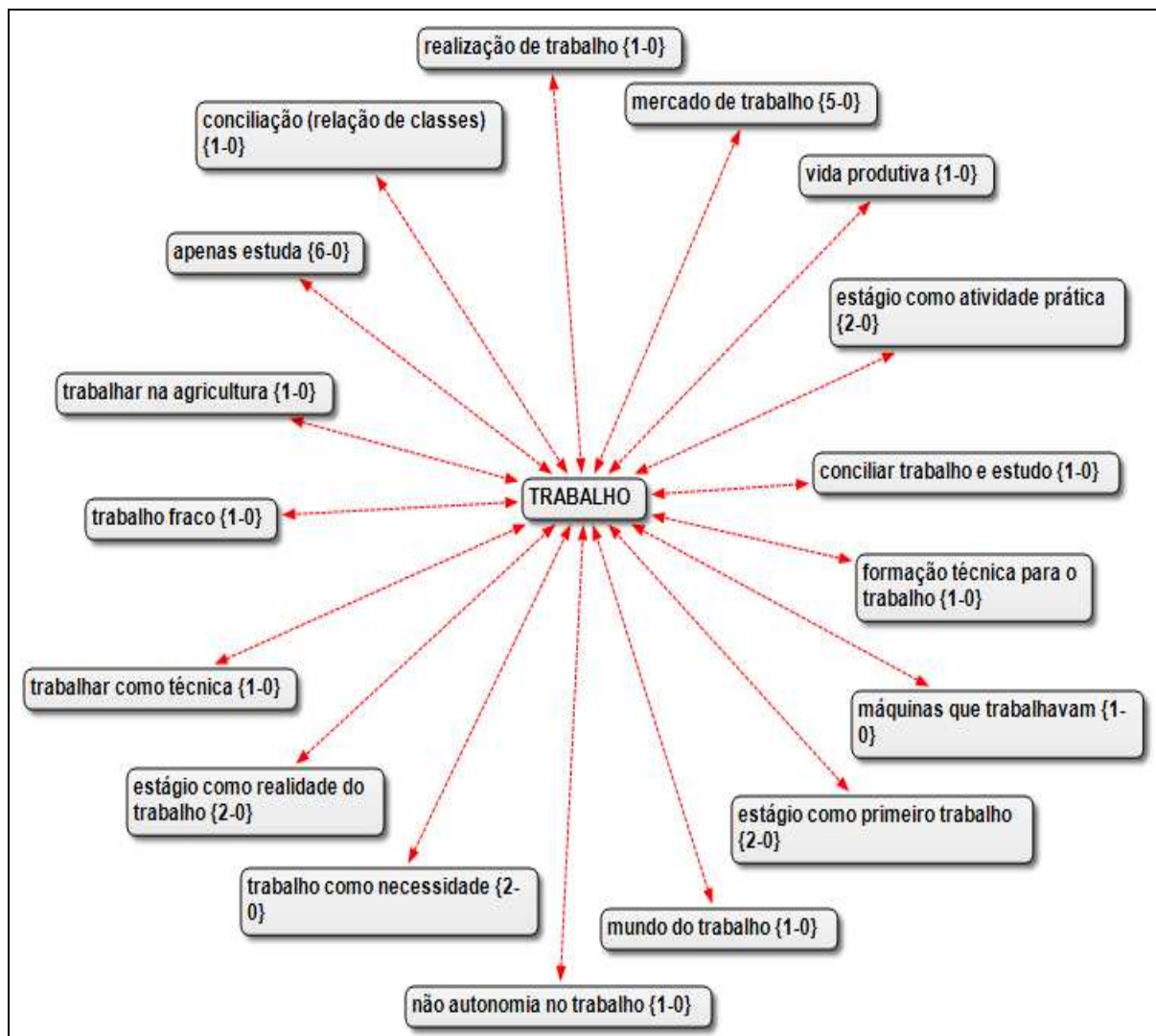


Tabela 1- Dados produzidos pelo próprio software Atlas TI.

Observando as ramificações que se atribuem quando tratado sobre a categoria

em questão, chama-se a atenção para as duas (02) aparições que o trabalho no tempo e espaço de estágio (era justamente o principal foco do problema de pesquisa), apresenta quando apontam o “*estágio como primeiro trabalho*”, uma real inserção no mundo do trabalho, e diretamente ligada a esta questão, duas (02) aparições do “*estágio como realidade do trabalho*”, o que, de algum modo, pode ser interpretado como uma fusão do ensino ao mundo que os circunda, fazendo sentido e possibilitando transformações em suas vidas por meio do processo formativo.

Nessa perspectiva, ainda trabalhando com configuração de realidade do trabalho, em duas aparições (02) obtem-se o “*trabalho como necessidade*”, que, por sua vez, fala e muito das condições que se produz esse discurso, pois se evidencia objetivamente aqui, o seu sentido mais “lato”, o da necessidade, podendo ser analisado pelo viés sociológico do trabalho, a existência direta da atribuição à escolarização, na díade histórica entre educação e trabalho.

Com o intuito de demonstrar mais concretamente essas evidenciações expostas e outras que emergiram, se organizou em blocos algumas codificações específicas, começando por um aspecto já enfatizado, como “**só estudar**”, logo, não trabalhar⁵⁷:

S4 – “Eu não trabalho ainda, já tentei fazer monitoria, mas não consegui. Por enquanto **só estou estudando** pela manhã e usando à tarde para trabalhos e estudar para provas”;

[...]

S7 – “Por enquanto eu **estou só estudando**, mas eu **deixei currículos** lá no setor de ovino”;

[...]

S8. “Primeiramente eu não estou fazendo nenhum estágio extracurricular aqui na instituição, mas pretendo, **estou só estudando** e analisando entre duas áreas, fiquei com essa dúvida após o estágio e creio que esses estágios extracurriculares, essas atividades acrescentam e muito para o aluno”;

[...]

S1 – “**Só estudo** é, mas acho que como técnico **conseguiria emprego fácil hoje**, tipo para fazer estágio aqui dá, tem maneiras. Mas, hoje não estou fazendo porque tenho matérias difíceis e tenho que estudar bastante mesmo, tenho dificuldades! Mas, para o semestre que vem quero ver se consigo, tipo um estágio, porque eu acho que ajuda bastante a formação profissional”.

Em dois dos discursos é possível observar que além dessa situação de “não trabalhar, pois só estudam”, ambos demonstraram certa preocupação em termos de possibilidades de trabalho, um justificando que enviou currículos e não obteve êxito

⁵⁷ Cabe ressaltar, que a oposição entre estudar e trabalhar se constitui, exclusivamente, a partir dos discursos dos entrevistados, não sendo um entendimento do pesquisador.

na área e outro de que se precisasse estaria não necessariamente trabalhando, mas empregado (aspecto mais evidenciado no próximo subitem - emprego), mas que emergiram quanto ao fato de não trabalhar.

Contudo, em outro perfil (apenas um – 01, mas com marcas discursivas significativas) de um estudante declarado trabalhador, analisa-se os trechos a seguir que enfatizam desde a escolha pelo seu curso superior, a percepção da realidade no mercado de trabalho aos aspectos da necessidade de sobrevivência:

S5 – “O curso X veio mais como uma forma de [...] vou te dizer alguns quesitos para a escolha do curso: **a oportunidade de trabalhar e estudar**, que para eu **trabalhar era mais importante**, pelo menos para este ano. Então foi o curso noturno, foi a minha influência da família e também o gosto, apreço pela área e eu tive umas matérias no Curso de Agropecuária que me fizeram a enxergar o lado da economia, aí eu tive uma ideia de outras coisas, fora da agropecuária, pois eu tinha uma mente mais aberta pra entender”.

[...]

S5 - É! Eu consigo ter uma ideia a mais, porque eu tive o Curso de Agropecuária e estou tendo no Curso X, então a gente tem os conhecimentos de outras áreas também. E justamente agora eu **estou no mercado de trabalho**, né! Então a gente já consegue ter um âmbito maior, tu já tens uma **percepção como é na realidade** uma empresa privada;

[...]

S5 - Se eu não conseguisse um trabalho com a agropecuária, eu iria estudar, na verdade eu sempre tive vontade em ficar o dia inteiro estudando, poder me dedicar exclusivamente aos estudos, mas como a gente não pode, **a gente tem que sobreviver né! O trabalho serve, é uma necessidade.**

Outros não com uma experiência de trabalho contratual, emprego, mas também com uma noção dessa realidade e de que o estágio curricular no final do curso técnico fora uma inserção inicial e constitui-se como uma primeira experiência no ramo, enfatizam:

S1 – “Eu fiz estágio na X, parte de melhoramento de soja. Bá! O **estágio uma das partes mais importantes**, porque tudo o que tu aprendeu, tu vai ver lá, mesmo como funciona lá mesmo, mesmo que o curso tenha prática, lá tu vai ver a **realidade do trabalho** que tu vai exercer no caso, é bem legal **fazer o estágio, tu tem o teu primeiro trabalho ali mesmo**. Primeiro contato com o mercado de trabalho, vendo coisas boas, algumas ruins também, vê que poderia fazer melhor”;

[...]

S8 – “Estar no mercado de trabalho, porque de certa forma estando no estágio, tu meio que tem **uma prévia** como vai ser o mercado de trabalho né, **como vai ser estar tralhando**”.

Em um âmbito de avaliação pedagógica do tempo e espaço de estágio, em sua importância prática (mesmo com o perigo da aclamação da pedagogia pragmática do “saber fazendo”), faz-se mister destacar os fragmentos a seguir:

S6 – “Eu realizei meu estágio na X, é localizada em Júlio de Castilhos, e eu tenho **o estágio como a parte mais importante o curso**, porque eu acho que lá a gente desenvolve de um modo prático o que a gente vê no curso, e como é um colégio novo, um Instituto novo, está sendo construída ainda uma estrutura para que os alunos possam realizar as atividades de forma mais prática”.

[...]

S7 – “E **o estágio** é sempre bom, porque você **acompanha na prática** o que você viu na teoria e até mesmo o que não viu na teoria”.

Entretanto, em contrapartida à satisfação demonstrada nos discursos acima, o sujeito – S3 fez uma reclamação crucial, quanto à concepção o trabalho que realizou no estágio, enfatizando-o como limitado e ainda aponta a falta de autonomia na relação “imposta” pelo seu supervisor, como um dos fatores:

S3 – “O meu estágio aconteceu na X aqui em Júlio de Castilhos e teve enfoque no beneficiamento e recebimento de sementes. Sei lá! **O trabalho que realizei no estágio** acredito que tenha sido fraco, **na verdade foi fraco**, pois o meu estágio foi fraco em relação que eu fui lá, mas não tanto para participar no caso. O meu supervisor de estágio lá tinha mais de quarenta, trinta anos de firma, assim **eu não tinha muita voz ativa** né! E no caso da classificação é mais para eu ver e observar, não tem o que eu participar, porque é mais as máquinas em geral que trabalham. Então eu mais cuidava o caimento a saída lá, se saia bem, **não tinha muita participação não!**”

Nesse fragmento, prepondera o teor crítico no discurso do estudante, assim como na sua formação como profissional, pois os motivos que o mesmo “denuncia” como comprometedores para a realização de um estágio significativo é o que, de modo geral, muitos profissionais nem se queixariam, pois na velha lógica “quanto menos trabalho melhor” (trabalho como penoso) isso não seria um problema. Ademais, o mesmo sujeito, ainda faz indiretamente menção à divisão social do trabalho entre a dualidade entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual, que pode ser um indicativo do seu descontentamento no estágio, pois o mesmo não ocupou um lugar de pertença profissional⁵⁸, já que elevara sua escolarização:

S3 – “Sim, acredito que sim né, até próprio de tu **entrar no universo do**

⁵⁸ Nessa proposição a colega do Grupo Kairós, doutoranda Claudia Letícia de Castro do Amaral, na época de sua defesa dissertativa (2010), argumentou que a Pertença Profissional é compreendida como “uma construção social, uma realidade sócio histórica, produzida pela ação dos atores sociais. Nesse sentido, não é uma lista de atributos de base, definidos em sentido determinista. [...] Pautando-se nesses pressupostos, entende-se o processo de subjetivação dos professores não como exaurida em si, mas como uma fase de identificação do ser e sua relação com o meio”. (<http://ppge.rswa.com.br/wp-content/uploads/2011/03/CI%C3%A1udia-Let%C3%ADcia-de-Castro-do-Amaral.pdf>) (Site acessado em 28/02/2013).

trabalho, porque geralmente antes, **antigamente** na mesma firma **tu tinha que entrar no armazém de graneleiro, na poeira**, agora não, com a realidade dos estudos, entra **mais qualificado**, não precisa tanto esforço manual, assim **mais intelectual** no caso”.

Nessa perspectiva, o teor dessa formação é questionado pelo sujeito - (S5), que apresenta algumas ponderações no mínimo interessantes e que também vêm ao encontro a questionamentos sobre a própria política de formação nos Institutos Federais, o público que atende e seus fins:

S5 – “O Instituto [...] eu acho que os estudos federais, que fazem formação técnica, eles tem que ser específicos, eles tem que formar o profissional para executar aquela tarefa, não tem como tu, em um curso técnico dar uma formação profissional para abranger várias áreas. Então, é interessante, por exemplo, na região lá a área é agropecuária, então eles tem esse foco na agropecuária, mas eu acho que falta bastante porque eles trabalham com os jovens de ensino médio, então não tem certa preocupação em executar as tarefas, diferente de um curso subsequente, que daí você já tem mais de dezoito anos e já tem uma experiência de falta de emprego, de necessidade de saber alguma coisa para poder sobreviver”.

Essas questões levantadas pelo sujeito - (S-5) permitem uma discussão interessante ao campo da teoria marxiana, quanto à problemática da classe social, pois se percebe que o público que se formou no curso técnico e foi para o ensino superior não se compreende como trabalhador, pois permanece “só estudando”, como apontam seus discursos. Assim, perde-se, em grande parte, o sentido de formação no curso técnico, pois se o foco passa a ser ingressar no Instituto, em função do ensino médio propedêutico (classificado pelos próprios estudantes, como de qualidade superior às demais redes de ensino) a política de formação é falha, pelo menos no foco do público, ao qual deveria atender. E aqui, de modo algum, se deve compreender equivocadamente que se é contra às aspirações de ingresso no ensino superior, mas o que se questiona é, justamente o não cumprimento da inserção no mundo do trabalho, como profissional técnico. Destarte, no máximo, acumulam-se conhecimentos técnicos para embasar suas respectivas formações no ensino superior, afinal, fazendo relação à disputa entre forças contrárias, já se cumpriu o ideário burguês de ingresso no ensino superior.

Ainda, o sujeito- S5 ao ser questionado sobre o estágio e o trabalho realizado, aponta uma possibilidade relativamente ambígua para a crise de falta de oportunidades que muitos jovens enfrentam mesmo tendo escolarizações mais

elevadas, mas desprovidos de experiência. Assim, esse parece compactuar com uma tendência de humanização do capitalismo, lógica da terceira via (discutida no constructo teórico), que sob ordens gerenciais, crê na conciliação dos opostos, ou melhor, na possível negociação entre os interesses de quem compra e quem vende a força de trabalho:

S5 – “Estágio e mercado de trabalho, como posso avaliar isso aí? Assim o mercado de trabalho, a meu ver, impõe certas restrições, a falta de experiência! Muitas empresas estão valorizando mais as experiências de que propriamente o currículo, porque você sai formado com um baita currículo e não consegue lugar, oportunidades, digamos assim. Daí o estágio, serve como uma maneira, uma saída para quebrar essa barreira, porque você é estagiário, recém se formou e não tem muita experiência, ou se tem é pouca. Então, **para a empresa é bom o estágio, porque é mão de obra barata** e é uma oportunidade para a empresa poder te avaliar, sem compromisso sério, assim vão te avaliar e depois vão efetivar ou não, e **para o estagiário também é importantíssimo** porque é aquela “**oportunidade de errar**”⁵⁹, porque às vezes, **o mercado de trabalho não tolera o erro**. Dessa forma o estágio é uma oportunidade de aprender mais e também poder errar, então é acho que é **importante para os dois lados**”.

Rematando a sistematização nesse subitem sobre a categoria trabalho, aponta-se no âmbito da forma de que propriamente do conteúdo, duas marcas discursivas conjugadas no verbo “realizar e gostar” quando atreladas ao trabalho, verifica-se:

S4 – “**Trabalho eu realizei**, fiz estágio na área de topografia, eu e o pessoal da empresa lá. Eu e mais dois saímos pra fazenda, e dormimos lá até, ficamos uns três dias cada vez, **trabalho eu realizei**, e foi pertinente ao curso na área de topografia pelo menos, considerado que a gente não fez nada na área de pecuária, agricultura, isso não vi nada, pois a maior parte também foi no escritório. Assim, foram três meses de estágio e uma semana e pouco desses dias foi prática mesmo, na X em Júlio de Castilhos”.

[...]

S7 – “É! Eu **procuro** sempre **trabalhar no que gosto** e como gosto muito de bovino de corte, aqui no estado por enquanto está pouco pra oferecer, aí a alternativa seria sair pra fora, mas sair pra fora é brabo também, assim, eu iria procurar aqui, por enquanto”.

Assim, fazendo uma análise dos codificadores sobre trabalho e inferindo sobre elas, percebe-se que a mesma se restringe quando reduzida ao contexto de mercado, mas, por outro lado, tais relações são denunciadas em alguns discursos dos sujeitos, mesmo que de forma inconsciente, como contradições existentes entre

⁵⁹ Chama-se a atenção para o teor pedagógico em tal afirmação, pois o sentido do “erro” nessa perspectiva constitui a noção de movimento, de processo formativo. Assim, não é um processo estático, de forma que só se espere acertar, rompendo de certa forma, com o ideal de perfeição e exatidão cartesiana.

a formação e a lógica perversa do modo de produção capitalista, em que a ânsia pela autonomia profissional (em seu caráter ainda introdutório, por tratar-se de jovens) se tenciona com a realidade, mas, sobretudo faz mover como crítica formativa.

4.2 Evidências da categoria Emprego

A categoria emprego mesmo ocupando o quarto (4º) e último lugar em termos de aparições por repetições é discorrida na sequência à discussão sobre trabalho, pois a sua relação é quase que indissociável e em alguns casos até confundida. Pode-se verificar na tabela abaixo, essa confluência e tão logo o discurso sobre a constituição do processo de formação, embasado nas condições de empregabilidade, em que o sujeito por meio, quase que exclusivo de suas competências ou ausência delas, é responsável em empregar-se e garantir o seu sucesso profissional.

TABELA 2 – Codificações da categoria Emprego

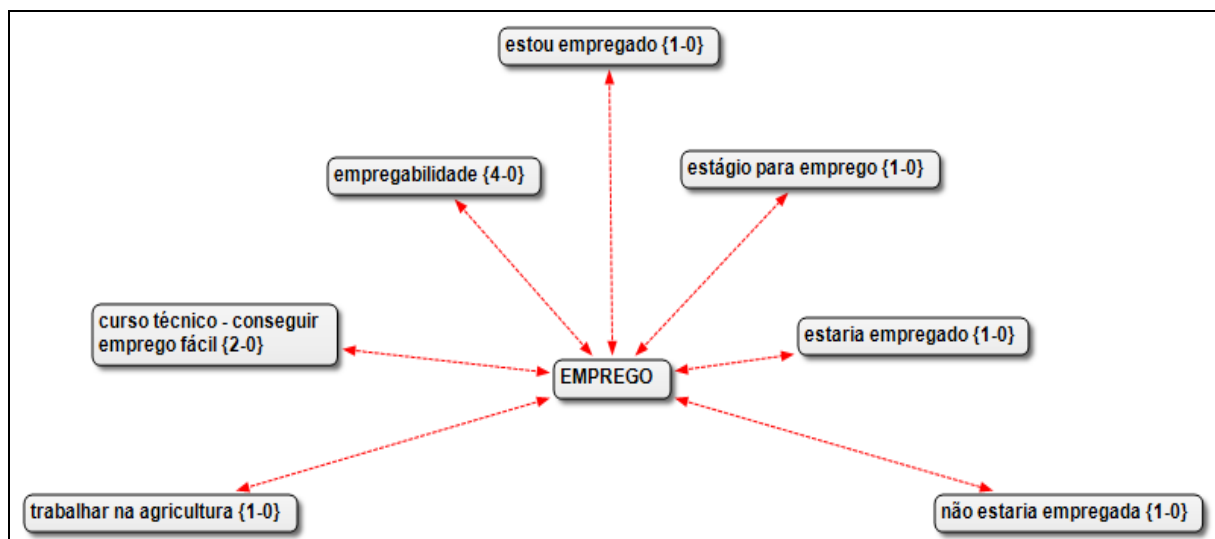


Tabela 2- Dados produzidos pelo próprio software Atlas TI.

Imprimindo percepções à exposição da tabela, encontra-se em um dos discursos, mais especificamente no sujeito- S6, que se não estivesse estudando não estaria empregado em função de não se sentir preparado para as exigências do mercado de trabalho e em outro sujeito S4, confessa que também não estaria empregado, mas com uma justificativa diferente, pois apenas cumpriu a finalização

do curso, porque realmente não gostou do mesmo:

S6 – “Olha, **somente com o técnico eu acho que não**, a minha opinião seria que não. Claro, se fosse mais na área que eu trabalhei no estágio, que eu tenho mais conhecimento, que eu tenho mais confiança em dizer uma coisa certa, tudo bem. Mas assim, se fosse **só com o técnico, em um concurso, eu não estaria totalmente qualificada para isso**, teria que ter um estudo pra isso, entende”.

[...]

S4 - “mas se não estivesse estudando em nenhuma faculdade, eu acho, que **não estaria empregado nessa área**, mas pelo menos estaria fazendo monitoria, fazendo cursinho e estudando para o vestibular deste ano. Porque **realmente eu não gostei**, porque no segundo ano de Agropecuária eu **vi que não gostava daquilo**, só terminei para ter no currículo mesmo”.

Ademais, para o caso do primeiro fragmento que aponta a sua suposta não empregabilidade por “não sentir-se qualificada”, alguns de seus colegas apontam o revés desse ponto, naturalizando que o mercado de trabalho é assim mesmo, e que são os sujeitos que devem estar em constante busca por qualificação, caso queiram ocupar um lugar como profissional. Essas marcas discursivas, que enfatizam “a sangria” por empregabilidade, se revelam praticamente em todos os discursos dos entrevistados, que se manifestam como se fosse uma necessidade ao desenvolvimento do bem comum, uma obrigação por parte dos sujeitos, sendo estes, em suas particularidades, os que devem, através de suas competências e habilidades, empreender e superar a problemática da falta de emprego. Como observa-se abaixo:

S5 – “**As portas estão abertas para quem** tem, digamos assim, quem **tem a capacidade**, não importa se você é técnico ou é agrônomo se você tem conhecimento é importante, mas o problema é que nas empresas, quando tu chegas e diz que eu sou técnico e sei tudo o que um agrônomo sabe, eles não vão acreditar muito nisso, então é importante **o título hoje em dia, é imprescindível**”.

[...]

S8 – “É claro a gente tem que **sempre se especializar**, porque mercado de trabalho está sempre em evolução, então temos que estar acompanhando **pra não ficar para trás**”.

[...]

S8- “Então, eu acho, é isso tentar um mestrado, doutorado **seguir se especializando**, conhecimento nunca é demais é sempre é muito importante para si próprio e para as pessoas do entorno. Então, serão mais ou menos essas minhas metas”.

Em um contexto de incessante busca por profissionalização, os sujeitos S5 e S3 parecem ter sido estratégicos até na escolha de seus estágios, como forma de estarem constituindo a continuidade em suas escolarizações no nível superior,

pu dessem trabalhar. Contudo, aqui se tem uma ressalva, ambos não se empregaram no ramo específico da agropecuária, sendo que um deles destaca a sua busca individual para dominar a área que hoje trabalha e o outro pelo fato de permanecer na empresa, mesmo que não na função que realizara durante o estágio no curso técnico:

S5 – “Então nesse período de estágio eu pude aprender e agora eu estou efetivado na empresa de topografia, **eu estou contratado como Técnico Agropecuário e atuo como projetista**. Mas, uma coisa eu posso dizer, que o conhecimento que eu tenho sobre a área, que atuo, eu praticamente consegui fora de sala de aula, porque dentro da sala de aula tem uma carga horária muito pequena né. Então vai bastante de cada um, do **esforço de cada um em buscar o conhecimento**. Foi na raça mesmo, livros, apostilas, internet principalmente”.

[...]

S5 – “E daí, eu avalei essa oportunidade de estágio aqui em Santa Maria, em uma empresa em que eu **pudesse ser efetivado depois** né. Assim, a minha escolha maior foi pela **oportunidade de efetivação** após o período de seis meses, ou seja, depois do estágio”.

[...]

S3 – “Eu **estou empregado**, eu sou recepcionista da própria firma, na X, não atrapalha porque no meu caso sou recepcionista, trabalho um dia e falho outro, aí nos estudos não atrapalha tanto, tem tempo para estudar né. Meu irmão me traz, porque saio as sete e começo as sete, sempre chego atrasado. Contudo, **estaria empregado em outra firma** acredito que sim, porque eu tive propostas, mas não fui para conciliar com a continuidade dos meus estudos”.

Outros dois comentam sobre as propostas que lhes foram ofertadas, sendo que, em favor da continuidade de suas respectivas escolarizações, não aceitaram:

S8 – “Sim, teria, até quando eu sai **tive propostas** e tal, foi bem interessante e **acho que teria sim**, teria uma, até no técnico é bem ampla a área de trabalho, é claro a gente tem que sempre se especializar, porque mercado de trabalho está sempre em evolução, então **temos que estar acompanhando pra não ficar para trás**”.

[...]

S2 – “Ao fim do meu estágio eu **fui convidada para ficar continuando a trabalhando** na empresa, a qual eu prestei o estágio e eu não fiquei justamente pelo curso né, porque além de ser longe de casa eu era menor de idade naquela época, e por causa do curso mesmo. Já que eu passei vou fazer, hoje em dia eu **só estou estudando**, tenho uma bolsa aqui no IFF, aí **eu trabalho aqui**. Na verdade é considerada uma atividade extracurricular, pois estágio seria outro. Aí entra em cargos diferentes. E meus pais, eu moro na área rural, então eles tem um “tambo de leite”, e **eu trabalho em casa também**, pois a hora que eu não estou aqui estudando, estou lá ajudando. Mas, com certeza se eu não tivesse vindo fazer o curso eu ficaria trabalhando lá, **estaria trabalhando hoje**. E mesmo agora, depois que eu não fiquei lá, tempos atrás ele ligou, porque precisa de pessoal, pois é uma coisa nova e está gerando bastante mão de obra. Está precisando bastante de mão de obra, e aqui em Júlio também já vieram empresas que vieram atrás, que convidaram, mas às vezes a proposta não é boa né, porque só agora que está se desenvolvendo essa ideia do Técnico em

Agropecuária no mercado aqui em Júlio, né!”

Contudo, o que chama a atenção nesse segundo fragmento são as marcas no seu discurso, como *“só estudo”*; *“fui convidada para continuar trabalhando”*; *“trabalho aqui”*; *“estaria trabalhando hoje”*; Aqui, percebe-se que o estágio extracurricular realizado hoje pela estudante possui uma valoração no sentido de realizar um trabalho, pois a mesma afirma, “eu trabalho”, no entanto, acredita-se que a negação da condição para se reconhecer como tal, dar-se-á pela ausência de um vínculo formal, pois a mesma não está empregada como Técnica em Agropecuária. Com essa reflexão encerra-se a discussão direta sobre emprego, mas no próximo subitem, discute-se a categoria profissão.

4.3 Evidências da categoria Profissão

Há certa peculiaridade na discussão sobre a categoria profissão, pois como enfatizado no subcapítulo que apresenta alguns apontamentos para a educação profissional e tecnológica em seu percurso histórico, inegavelmente, na configuração social da contratualidade do trabalho, a mesma se direciona a atender as necessidades de mercado nos diversos postos de empregos e, de certa forma, parece reduutivo pensar em autonomia profissional se a própria “vida útil dos empregos” está subordinada exclusivamente aos interesses e fusões econômicas.

Entretanto, alguns aspectos sobre profissão que são apontados pelos estudantes em seus discursos possibilitam pensar que, por meio da formação crítica, e aqui se destaca o papel fundamental da modalidade de ensino integrada, ainda é possível traçar estratégias e fissuras que superam o reducionismo passivo à lógica de mercado e o profissional, em sua conduta frente aos “desafios impostos”, se sobressaia como um agente transformador ativo. Destarte, apresentam-se algumas observações necessárias:

TABELA 3 - Codificações da categoria Profissão

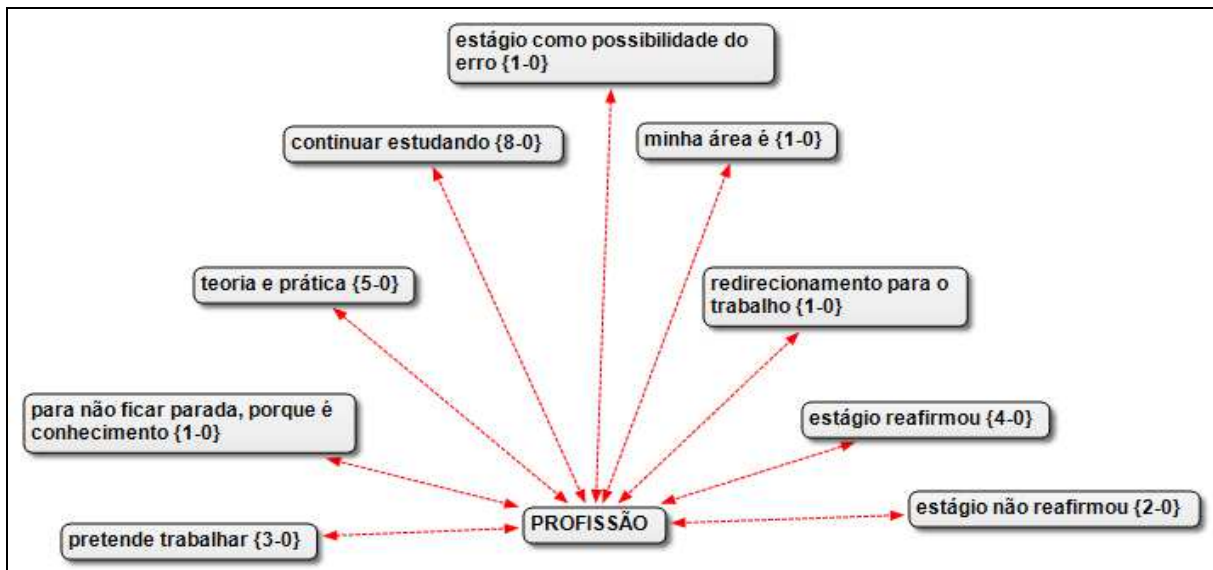


Tabela 3 - Dados produzidos pelo próprio software Atlas TI.

Um aspecto unânime nos discursos dos oito (08) estudantes, é a continuidade de seus estudos, revelando que esse processo formativo se constitui como meta para todos, como mostra alguns apontamentos:

S5 – “Então minha ideia sempre foi **nunca parar nos estudos**, sempre buscar mais”.

[...]

S5 – “Então a minha perspectiva e **continuar estudando** a medida do possível e **almejar concursos públicos** e se for necessário até sair da região, almejar algo maior”.

[...]

S6 – “É! Eu tenho em mente, terminar o curso, **continuar** no mestrado e doutorado, pretendo fazer concursos, **trabalhar com pesquisas**”.

[...]

S8 – “Sim, é cedo ainda, eu pretendo, tenho como grande objetivo **tentar não parar de estudar**, tentar um mestrado. Agora estou procurando a área, ainda estou estudando as duas áreas pra não errar e já seguir em frente pra entrar mesmo no mestrado, já que o técnico me deu uma base então, já sei as áreas que eu tenho mais afinidade, o estágio também. Então, eu acho, é isso tentar um mestrado, doutorado **seguir se especializando**, conhecimento nunca é demais é sempre é muito importante para si próprio e para as pessoas do entorno”.

Todavia, o curioso é que nos discursos dos dois (02) estudantes que permanecem no IFFarrouopilha, de Júlio de Castilhos, em Cursos Tecnólogos (considerado equivalente ao nível superior), quando falam em prosseguir seus processos de escolarizações, direcionam o mesmo à realização de cursos de graduação na “Federal” (referindo-se à Universidade Federal de Santa Maria - UFSM), o que pode ser interpretado como efeito de sentidos: a) certa

discriminação em termos de reconhecimento social, que os cursos tecnólogos ainda vêm sofrendo; b) simplesmente porque suas aspirações são específicas pelos cursos de Medicina Veterinária e Agronomia (existentes na Universidade citada), como fica registrado na fala do sujeito S2- *“quero fazer a minha área”*:

S2 – “Na verdade foi assim, eu fiz o meu estágio curricular na área de bovinocultura de leite, mais voltado para áreas da zootecnia, e o curso é totalmente voltado para a área agrícola, então você não tem muito essa parte animal e a **minha área é a zootecnia**, quando eu me inscrevi para o curso foi porque os professores estavam entusiasmados com o curso e convidaram. Aí eu prestei vestibular na UFSM para Medicina Veterinária, só que eu estava bem envolvida aqui, eu fazia, participava de projetos e final de ano é sempre corrido, então não fiz cursinho nem estudei, fui para o vestibular para tentar passar, foi a primeira vez que eu tentei. Então, **como eu não passei lá, mas aqui eu passei** em uns dos primeiros colocados em “Grãos”, aí **optei por fazer o curso** né, **para não ficar parada** um ano, porque é conhecimento, não ocupar lugar, mas também é uma coisa que você tem a mais. Mas, **não pretendo continuar nesta área**, eu pretendo fazer Medicina Veterinária”.

[...]

S2- “Bom eu quero **continuar estudando não parar**, porque eu **quero fazer a minha área** como eu já disse é zootecnia. Então, quero fazer Medicina Veterinária, logo que eu acabar o curso, ou se eu prestar vestibular esse ano, eu estou com o projeto, então eu não poderia sair do curso pelo projeto, porque ele é científico, mas ano que vem com certeza se eu prestar vestibular e passar, eu mudo, eu largo, tranco esse para fazer o outro, e se caso eu não passe e vou continuar até o final, assim eu pretendo trabalhar e ingressar na Medicina Veterinária”.

[...]

S3 – “Eu quero quando terminar o curso na **minha perspectiva é continuar estudando**, eu quero fazer Agronomia, que é o curso que eu tentei fazer esse ano e não consegui, a minha perspectiva é essa. No caso eu estava muito mal em física aqui, eu me inscrevi no vestibular da UFSM, mas não pude ir, se não eu ia rodar aqui, tive que optar, aí fui fazer Agronegócio”.

Quando a pergunta se **direciona** para uma das **questões centrais da pesquisa**, pois se constitui como base para **tentar responder ao problema** (propósito da realização deste estudo), que seria a influência ou não, do estágio no curso técnico para a escolha de suas respectivas escolarizações hoje, as respostas se dividem. Cinco (05) do total de oito (08) estudantes, afirmam positivamente para a influência do estágio em suas escolhas, o que demarca um valor pedagógico para esse tempo e espaço educativo:

Observam-se os fragmentos, em que, o estágio **reafirmou** e, hoje, também reafirmaria as suas escolhas profissionais:

S1 – “Ah, **com certeza! Desde sempre** queria fazer Agronomia mesmo, **desde sempre**, pois meus pais trabalhavam com agricultura”.

[...]

S6 – “**Reafirma**, porque antes quando só era só o curso, aulas, eu já tinha vontade de fazer Agronomia, só que eu tinha (...) não era uma dúvida, mas

eu tinha comigo: Ah! Será que era isso? Uma dúvida que eu acho que quase todo mundo tem quando não pratica isso, porque eu não vim de uma família de agricultores e nem nada, “caí lá” e lá aprendi a gostar e **depois do estágio eu vi que era isso que eu queria mesmo**. Mas, foi decisivo, até porque eu pretendo agora, fazer mestrado e doutorado para atuar nessa área de ensino”.

[...]

S8 – “Eu já tinha o objetivo de entrar pra Agronomia, **desde antes de entrar no técnico e fazendo o técnico isso se afirmou mais forte** na minha cabeça, o estágio também seguiu a mesma linhagem. O estágio reafirmou, tanto que se não tivesse conseguido passado esse ano, iria estudar, me empenhar e passar neste vestibular”.

[...]

S2- “E o estágio ah! Até antes de fazer o estágio eu não tinha certeza, **mas hoje tenho certeza** que é a Medicina Veterinária”.

[...]

S7 – “Se não tivesse vindo pra cá eu iria “abrir para outras possibilidades”. Assim, a Zootecnia é para eu dar continuidade. Por enquanto a gente não viu bem o que é a zootecnia, pois todos os cursos começam na base, para só depois obter um objetivo sobre ela. Ali na Agropecuária ela tem vantagem que é o básico tanto da agricultura como da Zootecnia, e **se eu não conseguisse na zootecnia iria para a Agronomia**, que hoje em dia, é uma das maiores atividades aqui do estado e vem aumentando cada vez mais”.

Agora os trechos em que o mesmo **não reafirmou** ou não teve ligação direta com as escolhas:

S4 – “Assim, **não influenciou quando eu estava lá**, eu não fui lá e tive a experiência do ensino médio e resolvi ir para o Direito por causa disso, porque não gostei ou fui contra, então isso não influenciou”.

[...]

S5 – “**O estágio eu acho que não teve muito a ver** com meu curso, e **com minha decisão** pelo curso de Administração”.

[...]

S3 – “O que mais **influenciou foi o próprio curso**, por dar continuidade ao Curso de Técnico em Agropecuária, o Agronegócio, **não tanto pelo estágio**, mas dar continuidade aos estudos”.

Nesse ponto, cabe ressaltar que no caso do estudante S4 – mesmo ao declarar que nem o estágio e nem o curso técnico, influenciaram em sua escolha profissional para o ensino superior, o mesmo faz uma ressignificação pertinente ao seu futuro como profissional, por conta de uma incisiva crítica aos professores da área da pecuária do “Instituto em questão”. Na oportunidade, o mesmo ao criticar as posturas desses professores, considerando a relação pesquisador-objeto, ou mais precisamente, ser humano (pesquisador) – animais (cobaias) - aqui cabe ampliar a crítica, pois se trata de um questionamento contra uma postura científica, respaldada em um paradigma de ciência positivista - não agiam de forma correta, o que de fato, propulsiona o futuro profissional desse estudante do Curso de Direito em combater tal tipo de postura:

S4 – “[...] Eu esperava ter uma estabilidade maior na carreira profissional. Mas, o Curso também vai me influenciar no futuro direcionamento que eu vou usar no Direito, com coisas que eu vi lá, porque nas aulas de pecuária, os professores tratavam os animais como “objetos”, sabe! Vejo agora, que não deve ser assim essa relação, pois o homem não tem direito sobre eles, eu espero que através do curso depois eu vá para essa área aí de preservação ambiental e direitos dos animais. A escolha não tem nada a ver e também minha família tem muitos advogados, também foi por isso da escolha”.

Além do tempo e espaço de estágio curricular, alguns sujeitos apontam como de suma importância no âmbito formativo, outras atividades extracurriculares, como estágios e pesquisas durante o percurso do curso:

S8 – “Acho também, muito importante, e como perguntas sobre o trabalho, no caso do estágio, fiz durante o curso técnico **vários estágios** dentro da instituição, **extracurricular**, e achei muito importante também, porque o conhecimento que a gente tem em ambos os estágios é muito grande, só tem a acrescentar e nada a perder. E conhecimento, não só na área focada, **a gente aprende assim, de forma abrangente**”.

[...]

S6 – “E como eu acompanhei uma cultura inteira, uma cultura assim não, é como eu **trabalhei na área pesquisa**, eu trabalhei alguns experimentos desde o plantio à colheita, isso facilita o entendimento, para que tu entendas desde morfológicamente. Assim, facilita é bem melhor o aprendizado de que de modo prático e batido que passa assim nas aulas, por ser um curso técnico não é aprofundado né, então **na pesquisa exige que você se aprofunde mais**”.

Com o intuito de sistematizar a problematização dessa categoria, ao expor o discurso do sujeito- S6 é perceptível que este, além de conceber com otimismo a projeção profissional para os técnicos, aponta que esse tipo de formação poderia ser mais direcionado, como a quem quer realmente trabalhar na área, ou até mesmo já trabalha com ramo, mas não tem uma certificação que lhe dê suporte, como profissional “capacitado”, remetendo ao que já se tem como política governamental, o **Certifique**⁶⁰:

S6 - “Olha! Hoje em dia **os técnicos estão “tomando conta**”, porque eu acredito que seja bom, para quem não quer trabalhar, não gosta de fazer uma faculdade sei lá de repente às vezes não gosta de estudar, ou de repente trabalha para fora e quer ter um técnico para ter um conhecimento a mais, então eu acho que isso é um meio de aprendizado bom. E quem **já**

⁶⁰ “A Rede Certific é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. Você que é profissional de música, construção civil, turismo e hospitalidade, eletroeletrônica ou pesca e não tem sua qualificação reconhecida, pode entrar em contato com uma das 37 escolas que oferecem a formação e conseguir o seu diploma. Os trabalhadores terão seus conhecimentos avaliados e também podem receber cursos para melhorar a sua formação. Não há custos e nem limite de vagas”. Disponível em <http://certific.mec.gov.br/> (Site acessado em 01/03/2013).

trabalha com meio já tem base e lá tiraria suas dúvidas, digamos assim, te **reafirma profissionalmente**".

Aqui o que chama a atenção, mais uma vez, é a contradição que pode ser apontada sobre o público que o curso técnico atende, pois, como no discurso do estudante acima, que está justamente constituindo progressão "direta" de sua escolarização no ensino superior, se fosse direcionado as vagas dos cursos técnicos a quem já trabalha e ou realmente quer trabalhar como técnico, a sua vaga no mesmo teria sido comprometida, pois a interpretação que pode ser realizada é de que o interesse maior se constitui principalmente na vaga do ensino propedêutico do ensino médio da modalidade integrada com intuito de prestar o vestibular e não para trabalhar como técnico.

4.4 Evidências da categoria Instituto Federal

No início dessa seção, antes mesmo de entrar na discussão específica de cada categoria, sejam em suas aparições por repetições, nos contextos gerais e singulares em que foram produzidas e nas inferências realizadas sobre as mesmas, anunciou-se, de antemão, a categoria "Instituto Federal" como a mais "ampla" entre todas, que, por sua vez, obteve o primeiro lugar no *ranking*, em termos de aparições. Para tanto, como já explicado anteriormente, sobre os motivos para ser julgada pelo pesquisador com tal adjetivação, cabe ainda elucidar alguns pontos. Assim, destaca-se: no direcionamento da pesquisa já existiam três categorias demasiadamente fechadas entre si, sendo a tríade "trabalho, emprego e profissão", em que estas tendenciavam em imbricar-se constantemente, o que realmente se comprovou depois nos discursos, pois ora os sujeitos, ao falar de uma, já mencionavam a outra e, assim sucessivamente. Sem demora, havia a necessidade em propor uma categoria com respaldo das inúmeras codificações que emergiriam, das partes à unidade, mas com o cuidado de não se enrijecer.

Opção necessária por parte do pesquisador, e aqui se assume até as consequências e riscos dessa atitude, mas acredita-se que a mesma fora significativa e agora se apresenta uma análise sobre a categoria "Instituto Federal":

TABELA 4 - Codificações da categoria Instituto Federal

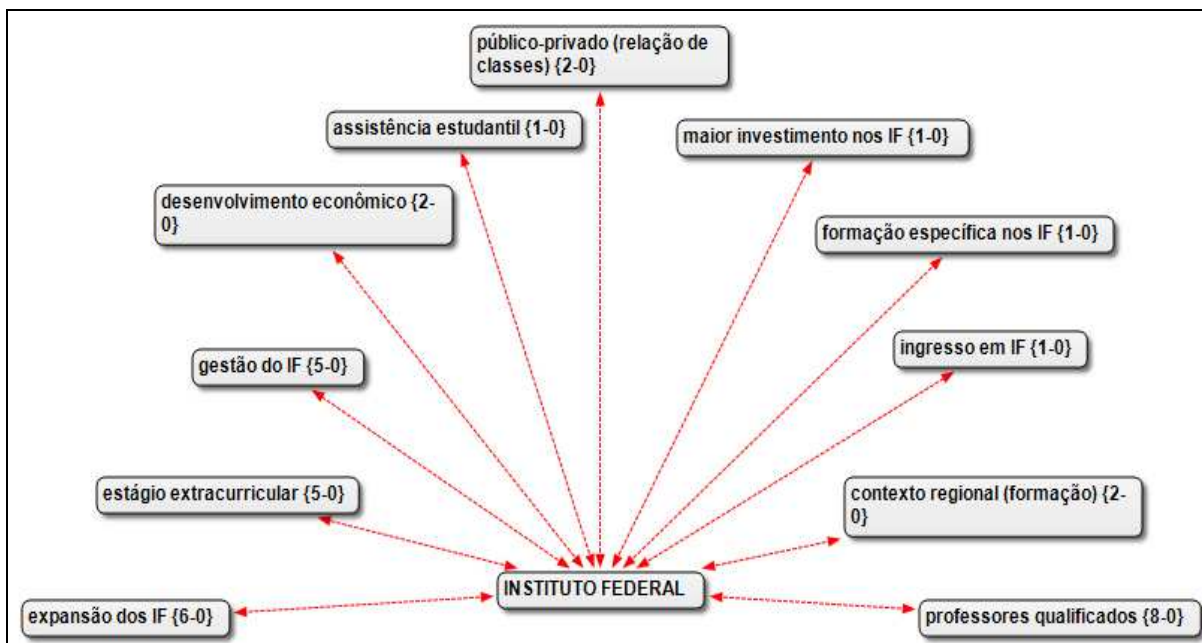


Tabela 4 - Dados produzidos pelo próprio software Atlas TI.

Quando os estudantes foram instigados a pensar sobre a importância dos Institutos Federais, enquanto uma política pública de expansão em todo o território nacional, com efeito específico na materialização do Campi de Júlio de Castilhos, os mesmos foram unânimes em suas argumentações, principalmente no que se refere ao desenvolvimento econômico do município e região, como pode ser verificado nas declarações:

S8 – “Muitos **Institutos Federais espalhados no país**, isso deixa o **mercado de trabalho mais qualificado**, ou seja, vamos ter melhorias e não é só na área da agropecuária, mas **em todas as áreas dos técnicos**. Então, isso dá uma noção bem mais abrangente para o pessoal”.

[...]

S7 – “Ah **teve!** Tanto **econômica** como regional né, uma é que as pessoas não precisam sair de Júlio pra estudar, outra a econômica, pois vem às pessoas de fora pra estudar ali, gera a economia dentro da cidade né, o **próprio capital**”.

[...]

S8 – “E outra, a cidade só nesses anos que teve, acho quatro, cinco anos de Instituto Federal **deu um salto na economia**, o desenvolvimento foi interessante”.

[...]

S6 – “Estou vendo que o colégio tá evoluindo, que eles estão melhorando, então acredito que futuramente vai ser como posso falar, um foco da cidade, sendo que hoje **já é um foco da cidade, mas vai ser mais ainda**, porque está tendo uma estrutura, está vindo novo cursos, abrindo um “leque assim” pra quem mora lá, porque queira ou não Júlio de Castilhos é uma cidade pequena, tem o que? Duas escolas estaduais que tem o ensino médio lá”.

Diante desse inquestionável desenvolvimento socioeconômico da região em

função da criação do IFFarroupilha em Júlio de Castilhos, como apontam os estudantes, dois (02) deles ainda enfatizam a importância do investimento de dinheiro público e suas implicações na criação de condições para permanecerem estudando:

S1 – “[...] o que **fazia falta** lá é um internato né, **moradia estudantil**, porque eu também não sou de Júlio, tinha que morar em uma pensão”.

[...]

S8 – “Sim, claro se não nem todos teriam as mesmas condições, eu seria um que **se fosse particular no caso, não teria condições** de estar estudando”.

Aproveita-se a discussão em relação às condições básicas em manter-se estudando e seu contexto socioeconômico, que inevitavelmente, traz “a tona” à análise das tensões existentes entre classes sociais, há uma declaração, no mínimo, polêmica de um dos sujeitos sobre a necessidade de expansão dos Institutos Federais e o público a ser atendido, mediando os desafios de constituir ou não, suas escolarizações no ensino superior, como pode ser observada:

S4 – “Eu inclusive acho que **devia ter mais**, que o **governo federal deveria investir mais em Institutos Federais e menos em faculdades**, pois as **faculdades deviam ser mais privatizadas**, porque veja: para quem se forma no técnico, já faz estágio e muitas vezes, já fica na empresa do estágio, é mais fácil para começar a vida profissional, porque se tu és pobre, faz lá o curso técnico e pode sair e conseguir um emprego logo que sai com salário bom, e juntando dinheiro pode economizar e fazer um curso superior em uma faculdade particular, que geralmente tem um ensino melhor. Um monte não consegue entrar na faculdade porque é muito difícil, e as escolas não preparam, assim como **os Institutos Federais também não preparam muito para o vestibular, mas mais para trabalhar**, tanto que os estágios sempre coincidem com o início das aulas da faculdade, sempre quem quer fazer faculdade perde com início, eu, por exemplo, perdi várias aulas”.

Percebe-se, pelo teor do discurso supracitado, que as tensões estruturais da luta de classes se resolveriam, caso assim se organizassem as escolarizações dos sujeitos em condições socioeconômicas menos favorecidas. Contudo, a sua contradição é justamente achar a solução no que historicamente já acontece na realidade, própria do dualismo educacional, em que, de modo geral, os cursos de graduação nas faculdades privadas são destinadas, justamente, para aqueles que necessitam trabalhar e muito para custear seus estudos, enquanto o ensino público, salvo alguns avanços com a política do Reuni⁶¹, é destinado à elite brasileira. E,

⁶¹ “O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As ações do programa contemplam o

ainda, no final de seu discurso, o sujeito- S4 enfatiza que a formação ofertada pelos Institutos Federais é realmente focada no mundo do trabalho (como prevê a própria política) e que, para quem objetiva em seus planos, constituir progressão escolar direta ao ensino superior fica prejudicado. Fato que também é evidenciado mesmo que de forma indireta, por uma discursivação coletiva por parte dos estudantes que ingressam nos Institutos Federais, conforme o sujeito- S2 que, em sua declaração, admite:

S2 – “Com certeza né, porque muitas pessoas não teriam chances né de se formar em algum assim para ter uma profissão, a maioria dos meus colegas, maioria das pessoas eu acho, entram com aquela ideia aqui no IFF: “**Ah! Vou entra porque é federal!**”, não porque quer estudar e estudar na aquela área, mas acaba que ao final do curso, você já tem meio de trabalhar em uma profissão, mas **não é o que a maioria escolhe**, a maioria para por ali, mas com certeza já ajuda muito”.

Ao retornar a questão inicial de importância atribuída à expansão dos IF, o quesito formação também se torna uma preocupação perceptível ao que compreende o direcionamento das necessidades da região, assim como, em contrapartida, as oportunidades de trabalho que podem ser geradas pelo contexto regional para manter esses profissionais na região:

S5 – “Então, o curso técnico é uma oportunidade para quem não quer, não consegue ou por algum motivo não almeja uma graduação. **Direcionar para região e manter o pessoal na região**, porque, às vezes, tu forma profissionais que vão para o Mato Grosso, o importante é ter o instituto aqui que formem profissionais para aquele local, para aquela economia local, para aquele mercado”.

[...]

S8 – “E acho que perante em nível de município, que nem como ali os municípios de Júlio de Castilhos, e os de entorno que fazem divisa, como Tupã são voltados para o agronegócio, então é muito importante que o pessoal que vai se formar ali, os alunos que ali se especializaram **vão ter onde trabalhar ali mesmo**, mesmo não tendo outras formações acadêmicas”.

Ademais ao tratar de formação apontando o contexto e a realidade da região, que inevitavelmente envolve percepções sobre um currículo em disputa (âmbito de interesses a serem atendidos), os sujeitos enfatizam de forma contundente a

aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país”. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28 (Site acessado em 12/03/2013).

excelência do trabalho dos professores, em função de seu grau de escolarização ao ingressar no Instituto e comprometimento tanto com o ensino e extensão em projetos. Observa-se os trechos abaixo:

S3 – “Os professores são muito bons, muito bem qualificados, incentivam, a diferença é muito alta em relação da escola municipal que eu vim”.

[...]

S7 – “Lá é bom, porque os professores entram com mestrado e doutorado, e agora também não tá tão bom o ensino lá porque está recém iniciando, tem muito para se estruturar no campus, por isso que eu vi mais na prática durante o estágio do que durante o tempo de aula. E lá também é bem acessível o lugar, pra ir e para os estudantes”.

[...]

S2 – “Todos os professores são muito tranquilos, eles apoiam sabe, claro que alguns professores se destacam muito, mas a maioria assim, eu não sou de Júlio, eu vim de Santa Catarina, e tu percebe que não é em todos os lugares dos Institutos, escolas, que é assim, com professores que estão ali para aquilo mesmo e pra te ajudar, mas aqui eles são bem prestativos”.

[...]

S5 – “Eu acredito que o ensino direcionado na área técnica do Instituto Federal Farroupilha com os professores que eu tive a oportunidade em ser discente, é muito boa, eles possuem grande experiência na área, então pra quem tem vontade, pra quem tem objetivo mesmo de seguir trabalhando como técnico, o ensino é bom, digamos satisfatório”.

[...]

S6 – “Então, o ensino médio lá é mais puxado, os professores tudo tem uma situação acadêmica mais avançada, então eles tem uma maior, não diria sabedoria, mas mais informações para acrescentar na tua formação (...) é mais nessa questão de conteúdos, de se atualizar”.

[...]

S7 – “Lá é bom porque os professores entram com mestrado e doutorado, e agora também não tá tão bom o ensino lá, porque está recém iniciando”.

[...]

S8 – “Estou vendo que os professores de muito boa qualidade a maioria com mestrado e doutorado”.

Com esse significativo reconhecimento, por parte dos estudantes, ao trabalho dos professores, os mesmos também enfatizam de forma geral, alguns aspectos que indicam apontamentos ao trabalho pedagógico (oportunidades de estudos extracurriculares, estágios, enfim) realizado pela gestão do IF Farroupilha de Júlio de Castilhos:

S5 – “E há oportunidades no campus para estágio, eles trabalham muito bem esse turno integral, que os estudantes ficam lá, eles oferecem bastante, digamos assim, entretenimento e atividades extracurriculares, é bem interessante também, a estrutura do campus é ótima também, não teria muito de que reclamar”.

[...]

S8 – “Tive um aprendizado bem amplo, tive oportunidades de estudos extracurriculares que me ajudaram bastante e creio que como ele era

ainda novo, segunda turma a recém a se formar, creio que agora novas turmas terão mais oportunidades. **Tinha muita coisa para melhorar** em questão de estrutura pra gente fazer as aulas práticas, quanto até mesmo o ambiente que eu via era meio precário”.

[...]

S8 – “Lá no Instituto Federal Farroupilha no período que eu estava, minha turma poucos faziam, acho que é muito importante, se aumentar, **ampliar sabe essa área de estágio, sei que estava ampliando**, agora tenho alguns contatos e me informaram que tem bastante gente fazendo, essas monitorias”.

Sobre a gestão institucional o sujeito- S5 não hesita e deixa bem claro, que na parte de reconhecer a dedicação aos projetos desenvolvidos no Instituto, refere-se, exclusivamente, à “gestão do trabalho dos professores”, como pode ser observado:

S5 – “Claro, sempre pode melhorar, mas eu acho que a **gestão por parte dos professores, o empenho** que eles têm **com os alunos, com projetos**, inclusive eu fiz projetos com duas áreas suinocultura e também inclusive lidei com a parte administrativa com psicólogo no campus”.

Contudo quanto à gestão “anterior” do Instituto, o sujeito S4 faz uma crítica com cunho de denúncia e aponta como incompetentes alguns dirigentes:

S4. “Quanto aquele Instituto em específico eu tenho uma colocação: que **é um local de péssima administração**, que, por exemplo, tem que ter merenda, e só no terceiro ano que eu vi, antes nem sabia antes que tinha, e o diretor lá não divulgava, só se eu entendi errado, mas pelo que e entendi, ele não colocou antes e devolveu o dinheiro, quer dizer **não usou o dinheiro, uma gestão bem ruim**, mas **depois no terceiro ano começou a melhorar**, agora estão construindo prédios novos, mas não achei boa a administração de lá.

Com essas e tantas outras questões, abordadas pelos estudantes, seja sobre a categoria “Instituto Federal”, assim como nas demais categorias, faz-se mister articular alguns pontos de aproximações e até distanciamentos entre as mesmas, como forma de sistematizar e provocar outras possibilidades em termos de análises. Ademais, as categorias escolhidas *a priori* foram constitutivas do constructo teórico, mas muitos foram os sentidos, que provavelmente “fugiram”, ao olhar de pesquisador, quando inferidas a partir da abordagem empírica. Nesse sentido, ao fim de ainda explorar os dados, aponta-se nas inferências sobre as categorias trabalho, emprego, profissão e Institutos Federais, o apelo discursivo imbricado no discurso dos estudantes, da necessidade de uma escola de qualidade. Assim, justifica-se a busca na esfera federal, por um ensino que subsidie seus respectivos processos de escolarizações, pois a referida rede assume no contexto educacional

brasileiro, o que pode ser considerado de qualidade por excelência.

Também se aponta que as categorias, em sua articulação nos discursos dos estudantes, apesar do quadro apresentado acima, reafirmam o tempo e espaço de estágio curricular, como de alguma forma, influenciador e até influente, hoje, na escolha profissional desses jovens.

Assim, a análise dos dados proposta pela pesquisa, como anunciado no início dessa abordagem trouxe muitos dados significativos e pertinentes, sem perder de foco o problema de pesquisa. Ademais, é possível ponderar que é, justamente, na análise dos dados empíricos que a pesquisa realmente ganha “sentido”, pois, sem ela, a retórica se torna vazia e sem sentido em mero corpo estruturado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – à guisa de continuidade de estudos

Pode-se considerar que esta vem a ser, em toda a pesquisa, uma das seções que promove maior autonomia ao pesquisador, pois é a hora de expor, demarcar e propositar possíveis apontamentos sobre a mesma, após um longo e, muitas vezes, exaustivo processo de revitalizações teórica, metodológica e analítica. Também é sabido para a comunidade acadêmica que, principalmente no campo educacional, este pode ser considerado um momento perigoso, pois existe um duplo risco fixado em polos antagônicos, sendo o primeiro o de promover generalizações sobre o campo de pesquisa analisado, que, inquestionavelmente, é sempre singular e, por outro lado, deslizar no que pode ser denominado de circularidade discursiva, frustrando o próprio pesquisador e até a quem acompanha o estudo, parecendo que não se chegou a resultado nenhum. Assim, como pesquisador, se assume o posicionamento em procurar a mediação nesse processo, sem afirmar verdades no teor absolutista, mas também não negligenciar ao olhar crítico, questões que são evidentes e necessárias de serem problematizadas.

Deste modo, ao sistematizar a pesquisa dissertativa aqui desenvolvida, entende-se como necessidade sistematizar alguns pontos e constituir possíveis sínteses, não na acepção de enrijecer a própria análise, mas em seu significado originário, transformar, na medida do possível, a realidade. Para tal, esta, ao compactuar com a perspectiva de análise a partir do materialismo histórico, vem sob a base teórico-metodológica de Marx e seu legado, evidenciar apontamentos, através do viés crítico, às contradições do sistema que objetiva em sua estrutura, ainda que mascarando seu discurso, desumanizar o humano, tornando superficial toda e qualquer relação útil às suas necessidades, legitimado sob o dogma do mercado, o deus único, com poderes onipresentes e inabaláveis.

Destarte, foi sob essa perspectiva de análise nas ciências humanas, na especificidade da área da educação, que, como estudioso, optou-se por dialogar e propositar com e sobre o mundo. Assim, pode-se compreender esse processo, como constitutivo da formação de pesquisador, que vem a estabelecer relação no âmbito da práxis, pois a própria pesquisa é resultado de uma prática social engajada a uma movimentação teórica.

Nesse sentido, ao abordar as relações que se estabeleceram em seu “fardo histórico” e ainda estabelecem nessa especificidade educacional se fez mais que

necessário persistir, resistir na e pela análise crítica, como forma de avançar, pois é comum verificar nos discursos, seja das políticas públicas e/o até mesmo dos sujeitos envolvidos nessa realidade específica, que o mundo do trabalho e mercado de trabalho se equiparam no âmbito de sentidos, como se disputassem o mesmo campo político, sem perceber suas contradições originalmente ontológicas. Essas, compiladas entre os sentidos úteis concretos e o fetiche da mercadoria, em que a própria educação se minimiza a tal condição, sendo estabelecida como moeda de troca ao direito de se constituir educativamente, como profissional.

Contudo, ao examinar analiticamente, no âmbito da política nacional, fez-se necessário admitir que houve avanços significativos, no governo da “Era Lula”, ao criar os Institutos Federais, vindo a romper com uma tendência privatista, oriunda desde a época da ditadura militar, com todo o esplendor tecnicista do Sistema “S” e mais contundentemente da “Era FHC” dos anos de 1990, que imbricava os processos educativos desse nível educacional, diretamente aos interesses dos moldes produtivos empresariais. Recentemente (cindo anos), a impressão que se tem é que o Estado “parece ressurgir” como fomento essencial desse tipo específico de formação profissional, mesmo que não se possa assumir o verbo ressurgir, sem a adjetivação de sua aparência, por uma questão puramente estrutural, considerando que a base econômica da sociedade contemporânea continua sendo, mais do que nunca, a base capitalista. Dessa forma, as aparências são organizativas do social, como apologia da díade verdade-engano enfatizada na “dialética do concreto”, em que não se pode assumir um discurso como verdade, pois a “sombra” de sua falácia persiste em rondá-la, compreendendo que não houve rompimentos, apenas “renovações”.

Sob a análise do contexto em que se produz a política de criação e expansão dos Institutos Federais é que se investiu aos apontamentos mais pertinentes, a análise do próprio campo da pesquisa e assim se pode inferir questões, considerando que foram constituídas categorias caras no constructo teórico, como trabalho, emprego, profissão e Institutos Federais e as mesmas, ao serem apresentadas nas questões abordadas com os sujeitos de pesquisa, se evidenciaram de forma diferenciadas, mas, de modo geral, indicou certo otimismo quanto à estruturação dos Institutos Federais como uma opção na constituição profissional.

De tal modo, metodologicamente utilizando o software “Atlas TI” (muito usado

por pesquisadores em todo o mundo) para a quantificação dos dados produzidos pelas entrevistas semiestruturadas, evidenciou-se por repetições o *ranking* que obedece respectivamente a ordem: 1º) Institutos Federais, 2º) Profissão praticamente equiparando-se a trabalho (mas, este em 3º) e em 4º e último lugar a categoria emprego. Relação que, durante a análise já discutida, se faz instigante, pois o discurso sobre a empregabilidade como justificativa para as suas respectivas escolarizações imediatas no ensino superior perpassam quase todos os discursos, mas não evidenciam o emprego, pois este é uma projeção para um futuro ainda distante. Nesse sentido, em alguns trechos dos discursos dos estudantes, se evidenciam naturalizações no âmbito discursivo de que a continuidade imediata do processo de escolarização no ensino superior se justifica em função, de ser obrigação deles mesmos, em estar permanentemente qualificando-se e em busca das condições necessárias para empregar-se, em que a problemática do emprego parece transitar do âmbito social, em termos de responsabilidade, para seus domínios subjetivos.

Para tanto, a categoria Instituto Federal como a mais evidenciada não surpreendeu pela lógica de abrangência de codificadores, como já discutida em sua seção de exposição, todavia compreendeu aspectos interessantes, como a reafirmação da importância específica da expansão do IFFarroupiha para o município de Júlio de Castilhos e região, principalmente em âmbitos econômicos; o expressivo reconhecimento, por parte dos estudantes, a qualificação (mestrado e doutorado) de seus professores e o seu comprometimento com projetos e atividades extracurriculares, apontados como essenciais do currículo na formação integrada.

A equiparação das categorias profissão e trabalho fez o estudo ganhar uma ênfase em termos de análise, pois mesmo que a categoria trabalho tenha aparecido na maioria das vezes, unilateralmente como mercado de trabalho, a categoria profissão, em muitos momentos, apareceu para “aliviar” esse impasse, ao ponto de tornar-se combativa e ressignificadora da práxis profissional, em que, sem maiores receios, alguns sujeitos fizeram denúncias e apontamentos pontuais sobre aspectos negativos de suas respectivas formações no curso técnico e as representatividades responsáveis por garantir os processos da gestão formativa. E o fato da categoria emprego ter ocupado o último lugar do *ranking* permite a interpretação de que se nos discursos foi unânime que os estudantes “só estudam”, logo, não trabalham, constituindo assim, outra ambiguidade quanto ao sentido de trabalho, que é reduzi-lo

a uma condição de emprego, pois se não existem relações contratuais de emprego, os sujeitos facilmente julgam não realizar nenhum tipo de trabalho.

Assim, mediante poucas oscilações discursivas por parte dos entrevistados, pode-se afirmar que a hipótese levantada para a escolha da delimitação específica ao campo e os sujeitos da pesquisa, desde a fase de qualificação do projeto apresentada em maio/2012, confirmou-se, pois a mesma ao consistir na probabilidade de que os estudantes da modalidade de ensino integrada constituir-se-iam mais significativos, devido ao teor crítico de seus discursos, quando instigados se haveria hoje, relação ou não, do tempo e espaço de estágio às suas “escolhas” realizadas às suas respectivas progressões escolares no ensino superior, responderam com objetividade e precisão necessária a problemática de pesquisa, em que cinco (05) dos oito (08) entrevistados confirmaram que o estágio, como um espaço pedagógico de inserção inicial no mundo do trabalho, teve e ainda teria influência em suas escolhas.

Destaca-se, ainda, que os três (03) estudantes que não relacionaram diretamente o estágio com suas escolhas na progressão da escolarização no ensino superior apresentaram motivos diferenciados como: a) escolha em função do curso como um todo e não na especificidade do estágio (o que não constitui uma relação direta, mas não nega o estágio como um fator influenciador); b) a escolha do curso superior teve uma relação com a possibilidade de conciliação entre trabalho e estudo; c) por não ter gostado do curso mesmo e não pretendia permanecer na área.

Diante dessas evidências, que poderiam ter sido radicalmente contrárias à proposta de se estabelecer uma relação possível entre o estágio, como tempo e espaço essencialmente pedagógico e a continuidade de suas escolarizações no ensino superior, assim não foram. Pode-se afirmar como pesquisador deste estudo, que o problema além de ter sido respondido, propositou, mesmo que provisoriamente, algumas considerações sobre o estágio:

- Os estudantes entrevistados, em sua maioria, compreenderam o estágio como um tempo e espaço pedagógico, pois ao serem indagados sobre o mesmo, relacionaram diretamente (independente de ser positivo ou não) com as aspirações formativas do curso e se essas estavam sendo respaldadas na inserção, mesmo que inicial ao mundo do trabalho, o que demonstra o teor crítico ativo desses no processo educativo;
- Praticamente todos os sujeitos relacionaram suas constituições profissionais com a

continuidade de suas escolarizações. Claro que aqui é necessário fazer a crítica, pois a estruturação discursiva perpassada foi de constituição de suas condições de empregabilidade e não tanto de processos educativos;

- A criação dos Institutos Federais evidenciou-se como um fator transformador para a realidade socioeconômica do município de Júlio de Castilhos e região, assim como na criação de oportunidades de formação para o trabalho, mesmo que conforme paráfrase da “confissão” de um dos entrevistados de que *“muitos entram no IFF apenas porque é federal, e não tanto porque querem realizar os cursos”*.

Quanto a essa questão, faz-se mister enfatizar que a mesma permite compreender o entendimento que os sujeitos tem de si próprios, enquanto situados na luta de classes, pois os estudantes que se formaram no curso técnico e foram para o ensino superior, com quase unanimidade, não se compreendem como trabalhadores, pois permanecem “só estudando”, como apontam seus discursos. Assim perde-se, em grande parte, o sentido de formação no curso técnico, pois se o foco passa a ser ingressar no Instituto, em função do ensino médio propedêutico (classificado pelos próprios estudantes, como de qualidade superior às demais redes de ensino) a política de formação é falha, pelo menos no foco de público, ao qual deveria atender, pois não cumpre com a inserção no mundo do trabalho na esfera da formação técnica. Por outro lado, percebe-se um “pedido de socorro” à educação básica, em que a educação pública no âmbito federal, se torna uma alternativa diante do caos e desgaste da educação brasileira.

É com essas questões, na medida do possível, respaldadas e tantas outras suscitadas que se encerram as considerações inferidas sobre a abordagem. Mas, há sempre uma esperança e um movimento inquietante dentro da própria perspectiva de análise de nunca se dar por encerrada uma discussão, pois cada interpretação, realizada pelos sujeitos em suas múltiplas singularidades e em outros contextos, pode constituir muitas sínteses transformativas. E aí, mais uma prova de que a dialética como movimento, não é e nunca foi estática, como muitos, de forma leviana, ainda ousam condená-la. Mas, pelo contrário, mostra que através de estudos desse caráter é possível criar significações reais, pois o que se analisa são movimentos sociais reais e não meras abstrações teóricas, e assim tentar constituir outra consciência, mais crítica, mais vigilante e, acima de tudo educativamente mais humana.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado; tradução de Walter José Evangelista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL, C. **À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos de egressos (as) do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação – PPGE/UFSM: (<http://ppge.rswa.com.br/wp-content/uploads/2011/03/CI%C3%A1udia-Let%C3%ADcia-de-Castro-do-Amaral.pdf>) (Site acessado em 28/02/2013).

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 6 ed., São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

_____, ALVES, G. **As mutações do trabalho na era da mundialização do capital**. 2004. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf> . (Site acessado em 06/12/11).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (trad. Luíz Antero Reto Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.

BELONI, M,B; WONSIK,C,E; PEREIRA, L, A. **Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI**: Apontamento Introdutórios. IV EPCT, São Paulo: 2009.

BENSAÏD, D. **Marx, o intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica.- Trad. Luiz Cavalcanti de Menezes Guerra.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BORON, A; AMADEO, J; GONZÁLES S. **A teoria marxista hoje** - problemas e perspectivas.- 1ª ed.- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2006.

BORON, A. A. "Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo". IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLES, S. (orgs) **A teoria marxista hoje** - problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p.33-50.

BRASIL, MEC. **Certifique – Ministério da Educação**. Site acessível em: <http://certific.mec.gov.br/> (Site acessado em 01/03/2013).

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm (Site Acessado em 01/03/2012).

BRASIL, **Decreto Lei N° 2.208/97 de 17 de abril de 1997.** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm, (acessado em 12/03/12).

BRASIL, **Decreto Lei N° 5.154/04 de 23 de julho de 2004.** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm (acessado em 12/03/12).

BRASIL, **Decreto Lei N°. 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/11892.htm (Site acessado em 14/03/2012).

BRENNER, R. **A crise Emergente do Capitalismo Mundial: do Neoliberalismo à Depressão?** Outubro, n° 3, Xamã, São Paulo, 1999.

BUEY, F. "Marx e os Marxismos - uma reflexão para o século XXI". IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje** - problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p.183-200.

COSTA, Antonio Luiz M.C. **Carta Capital.** <http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-sexta-economia-do-mundo/> (Site acessado em 02/05/2012).

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 5 ed. Petrópolis: 1998.

CORDOVA, R. A. **Imaginário social e educação: criação e autonomia.** Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 24-44, jan./mar. 1994.

CORREA, R. L. **Região e Organização Espacial.** São Paulo: Ática, 1986.

DAGNINO, E. **Confluência Perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva.** 2004 http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_crisis/11Confluencia.pdf (Site acessado em 25/07/2011).

ENGELS, F. Karl Marx. In: **Karl Marx e Friedrich Engels.** Textos 2. São Paulo: Edições Sociais, 1976.

FERREIRA, L. **O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação.** In: Revista Currículo sem Fronteiras, on-line 2011. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/ferreira.pdf> (site acessado em 10/05/2012).

_____. **O trabalho dos professores na escola: quando o**

tempo de trai. In: Revista HISTEBR, on-line, 2010 http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art13_38e.pdf (site acessado em 10/05/2012).

_____. **Pedagogia como ciência da educação:** retomando uma discussão necessária. In: Revista RBEP 2010. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1493/1319> (site acessado em 10/05/2012).

FERRETI, C.J., SILVA JR, J.R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

FREITAS, L. C. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS V. M (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. (org.) (1987). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez.

_____. **Educação e Crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 9ª ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2008

GENTILI, P. **O conceito de Empregabilidade**. In: Avaliação do PLANFOR: uma visão política pública de educação profissional em debate. São Carlos: Unitrabalho, 1999.

_____. **Educar para o desemprego:** a desintegração da promessa integradora. In: 11895 FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 76-92.

GIDDENS, A. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. RJ: Paz e Terra, 1979.

GONZÁLES, S. “Crônicas marxianas de uma morte anunciada”. IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje** - problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p.15-32.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAWKING, S. **Breve História do tempo**. 3ª. Ed. Lisboa: Gradiva, 1994.

HYPOLITO, A. M.; PIZZI, L.C.V. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle**. In: HYPOLITO, A. M. Trabalho docente: formação e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

IPEA – Instituto de Pesquisas em Economia Aplicada. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/120307_sips_intensidadedotrabalho_1.pdf (site acessado em 17/03/12).

LENIN, V. **As três fontes** – Karl Marx, Friedrich Engels – As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo carta a um camarada. – 4ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, L. **O que é Dialética**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Aderico Toríbio, 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social a escola. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivado final do século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **A reforma do ensino médio técnico no Brasil e suas conseqüências**. In: RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In:FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács**.- 3 ed. Ver. Ampl.- Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

LÜDKE, M. BOING, L, A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade**

docentes. 2004 <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> (Site acessado em 10/05/2012).

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Trad. Ivo Tonet. Mimeografado. Extraído de Per L' Ontologia Dell' essere Sociale. Roma: Riuniti. 1981.

_____. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Calos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, p.225-245.

MARQUES, M. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.

MARX, K. **O capital**. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. vol 1.

_____; ENGELS, F. **"A história dos homens"**- FERNANDES, Florestan (org). São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. - ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1983, v.3.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. e ENGELS, F. "Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista (capítulo primeiro de "A ideologia alemã"). In: **Obras escolhidas**. Lisboa/Edições Avante! e Moscovo/Edições Progresso, 1982, p. 4-75.

_____. **O capital** – Crítica da economia política. 25 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, Vol. I.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MCLENNAN, G et ali. **A teoria de Althusser sobre Ideologia**. In: Centre for Contemporary Studies (org): Da ideologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Para Além do Capital.** (1995) - Edição brasileira: 2002. Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição Boitempo, São Paulo.

_____. **O poder da Ideologia.** São Paulo: Ensaio, 1996.

MOURA, D. “Ensino médio e educação profissional- dualidade histórica e possibilidades de integração”. IN: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo** – desafios, tensões e possibilidades. Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 59-79.

NETTO, P. **Introdução ao estudo do método de Marx.**- 1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NISKIER, A. **A nova Escola.** Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

OLIVEIRA, D. **A Reestruturação do Trabalho Docente:** Precarização e Flexibilização. Campinas, Educação e Sociedade, vol. 25, n° 89, 2004.

ORGANISTA, J. H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado.** In: Revista SIMPE – RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

_____. Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã 2003.

POCHMANN, M. IN: **Educação e Sociedade.** “Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?” Revista de ciência em educação. Campinas: CEDES, 2004.

RAMOS, M. **Concepções de Ensino Médio.** 2008. http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf (Site acessado, 10/05/2012).

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado.** São Paulo: Hucitec, 1998.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SILVA JUNIOR; GONZÁLES, J. C. **Formação e Trabalho:** uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo, SP: Xamã, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência: problemas filosóficos de pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WOOD, E. **Democracia contra Capitalismo**: a renovação do metabolismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. "Estado, Democracia e Globalização". IN: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje** - problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p.381-393.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Livre Consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: ENTRE O TRABALHO E AS ASPIRAÇÕES À EMPREGABILIDADE: INTERLOCUÇÕES COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS APÓS O ESTÁGIO EM CURSO TÉCNICO

Pesquisador/Orientador responsável: Prof^a. Dr^a. Pesquisadora Liliana Soares Ferreira

Pesquisador: Gabriel dos Santos Kehler

Instituição/Departamento: Universidade Federal De Santa Maria (UFSM), Centro De Educação (CE), Programa De Pós Graduação Em Educação (PPGE)

Telefone para contato: (55) 81046931

Endereço: CE/UFSM - Sala 3280A

Prezado(a) Estudante(a),

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que será realizada com um total de dezessete estudantes que primeiramente realizaram o Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade Integrada (turma 2011) no Instituto Federal Farroupilha – Campi de Júlio de Castilhos/RS, e atualmente ingressaram no ensino superior. Antes de concordar em participar de mesma, aceitando a gravação de sua entrevista, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento se assim desejar, sob nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo central: **Analisar como os estudantes que realizaram o Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade Integrada (Turma-2011) no Instituto Federal Farroupilha- Campus de Júlio de Castilhos/RS e atualmente ingressaram no ensino superior, descrevem o trabalho realizado no tempo e espaço de Estágio Curricular e este (des) implicaria hoje, em suas escolhas na continuidade de suas respectivas escolarizações.** Para tanto, estando você na condição de colaborador(a) da pesquisa, participará exclusivamente do primeiro momento da mesma: I - Momento em que se realizará, individualmente, uma entrevista semiestruturada seguindo um roteiro; Já o segundo momento, só a título de esclarecimento, será realizado em um Grupo de Interlocução com professores e gestores do respectivo Instituto, com o intuito de apresentar as interpretações do pesquisador sobre os discursos dos estudantes (não identificados é claro). Assim, se proposita resignificar à medida que for necessário,

por meio da problematização coletiva a pesquisa em si, considerando, possíveis contribuições a serem somadas.

Como já enfatizado, Será necessário gravar o áudio de ambos os Momentos (I e II), para que não se percam detalhes das entrevistas. Depois de transcritas as mesmas, serão analisadas sob a técnica da Análise de Conteúdo em Bardin (2011).

Ademais, a presente pesquisa foi elaborada para que não haja danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos e desconfortos. Também não acarretará custos ou despesas a você. Saliencia-se ainda, que os dados construídos serão acessados somente pelo orientador e pesquisador, estando sob responsabilidade apenas dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos estudantes será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os resultados construídos neste trabalho dissertativo serão publicados em revistas indexadas na área da Educação e/ou divulgados em eventos.

Os possíveis benefícios para você estudante assenta-se no valor investigativo e propositivo da pesquisa com o intuito de qualificar socialmente o trabalho pedagógico realizado especialmente no tempo e espaço de estágio, é a sua contribuição para que se fortaleça uma educação pública significativa e transformadora.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas, podendo, também, a qualquer momento da pesquisa, retirar o meu consentimento sem penalidades ou prejuízos.

Santa Maria, ___ / ___ / 2012

Assinatura do colaborador(a) ou
Responsável (menores de 18 anos)

RG


Nós, pesquisador Gabriel dos Santos Kehler e orientadora/pesquisadora Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria, ___ / ___ / 2012

Gabriel dos Santos Kehler
(RG. 4093588269)

Liliana Soares Ferreira
(RG. 7023945351)

Anexo B – Autorização cedida pelo IFFarroupilha de Júlio de Castilhos para a realização da pesquisa




INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA
Campus Júlio de Castilhos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
CAMPUS JÚLIO DE CASTILHOS
São João do Barro Preto – Interior - Caixa Postal 38
CEP 98.130-000 – Júlio de Castilhos –RS
Fone: (55) 3271-9565 – E-mail: estagios@jc.iffarroupilha.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA

AUTORIZAÇÃO

O Instituto Federal Farroupilha- Campus Júlio de Castilhos, autoriza o Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Gabriel dos Santos Kehler, a aplicar a turma do Curso Técnico Integrado em Agropecuária em fase de estágio no ano de 2012 o questionário, em anexo, juntamente com um Termo de Consentimento dos mesmos. Este questionário será utilizado no seu Projeto de Dissertação do Mestrado que tem como tema: O TRABALHO NO TEMPO E NO ESPAÇO DE ESTÁGIO: INTERLOCUÇÕES COM ESTUDANTES E PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Este tema será desenvolvido com estudantes e professores do Instituto Federal Farroupilha – Campi de Júlio de Castilhos, na Modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado, com a problemática: Como os estudantes dos Cursos técnicos de nível médio integrado, descrevem o trabalho que realizam no tempo e no espaço de estágio e que implicações estabelecem ou não, com o trabalho dos professores desenvolvido em aula na perspectiva de constituir suas condições de emprego.


LUCIANI MISSIO

Diretora Geral *Pró Tempore* - Substituta
Instituto Federal Farroupilha
- Campus Júlio de Castilhos
Portaria: 701/2012



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
CAMPUS JÚLIO DE CASTILHOS

São João do Barro Preto - Interior - Caixa Postal 38
CEP 98.130-000 - Júlio de Castilhos - RS
Fone: (55) 3271-9565 - E-mail: estagios@jc.iffarroupilha.edu.br

JANETE FÁTIMA MADRIL POSSER

Chefe do Setor de Estágios
Instituto Federal Farroupilha
- Campus Júlio de Castilhos
Portaria: 450

Anexo C – Lei de criação dos Institutos Federais no país

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

~~IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.~~

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e [\(Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

V - Colégio Pedro II. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

~~Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.~~

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. [\(Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do [art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da [Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005](#).

~~Art. 4º - As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.~~

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos

desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por

representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

~~§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.~~

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. [\(Redação dada pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação

profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição;
ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A

[\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição decampi da instituição. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os

cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do [art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

[“Art. 1º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

.....” (NR)

[“Art. 2º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

[IV -](#) 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

[VI -](#) 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

.....” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPA	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPA	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Apresentação da Pesquisa (título original)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

À Coordenação de Estágio e Ensino do Instituto Federal Farroupilha – Campus de Júlio de Castilhos

Venho por meio deste, solicitar a autorização para desenvolver a proposta de Pesquisa de Dissertação, intitulada: **O TRABALHO NO TEMPO E NO ESPAÇO DE ESTÁGIO: INTERLOCUÇÕES COM ESTUDANTES E PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**. Assim, como já anuncia o próprio título, a mesma será desenvolvida com estudantes e professores do Instituto Federal Farroupilha – Campi de Júlio de Castilhos, na Modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado, com a problemática: **Como os estudantes dos Cursos técnicos de nível médio integrado, descrevem o trabalho que realizam no tempo e no espaço de estágio e que implicações estabelecem ou não, com o trabalho dos professores desenvolvido em aula na perspectiva de constituir suas condições de emprego?**

Sem mais para o momento, agradecemos pela colaboração e nos colocamos à disposição para todos os esclarecimentos necessários no decorrer da pesquisa.

Atenciosamente,

GSK
Gabriel dos Santos Kehler.


Liliansa Soares Ferreira – Doutora em Educação
Professora do PPGE – UFSM e Orientadora da Pesquisa.

Apêndice B – Solicitação de dados dos estudantes do IFF de Júlio de Castilhos**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, 04 de maio de 2012.

À Coordenação de Estágios do Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos,

Ao cumprimentá-lo, cordialmente, vimos solicitar dados que caracterizem os estudantes atualmente matriculados no Curso Técnico em Agropecuária – Modalidade Integrada, do campi de Júlio de Castilhos, que estejam terminando o Estágio Curricular Final. Tais dados, como idade e sexo dos mesmos, complementarão a descrição dos sujeitos do projeto de dissertação desenvolvido, sob minha orientação, pelo acadêmico Gabriel dos Santos Kehler.

Na expectativa de seu pronto deferimento à nossa solicitação, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM.

Apêndice C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

DATA: ____ / ____ / 2012

IDENTIFICAÇÃO:

ESTUDANTE:

IDADE: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

CURSO UNIVERSITÁRIO E INSTITUIÇÃO DE ENSINO: _____

SEMESTRE: _____

ENTREVISTA

- 1). Como você descreveria o trabalho ou não trabalho que realizou no tempo e espaço de estágio curricular do Curso de Agropecuária? Justifique:
- 2). O estágio, como uma inserção inicial ao mundo do trabalho, influenciaria hoje na continuidade de sua escolarização no ensino superior e na própria escolha do seu curso? Justifique:
- 3). Hoje você tem um emprego formal/informal, estágio extracurricular paralelamente ao Curso? Em caso afirmativo, isso atrapalha ou complementa sua formação? Ou em caso que só estude, se assim não fosse, você acredita que estaria empregado(a) na área que realizou o Curso técnico? Justifique:
- 4). Como você avalia a criação e expansão dos Institutos Federais em relação ao ingresso em uma profissão?
- 5). E quando você terminar o seu Curso de graduação, já tem perspectivas de futuro, seja no âmbito de emprego, estabilidade e carreira profissional

Apêndice D – Quantificação dos códigos por discurso

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	TOTAL:
apenas estuda	1	1	0	1	0	1	1	1	6
assistência estudantil	1	0	0	0	0	0	0	0	1
conciliação (relação de classes)	0	0	0	0	1	0	0	0	1
conciliar trabalho e estudo	0	0	0	0	1	0	0	0	1
contexto regional (formação)	0	0	0	0	1	0	0	1	2
continuar estudando	0	1	2	1	2	1	0	1	8
curso técnico - conseguir emprego fácil	1	1	0	0	0	0	0	0	2
desenvolvimento econômico	0	0	0	0	0	0	1	1	2
empregabilidade	0	0	0	0	2	0	0	2	4
estaria empregado	0	0	0	0	0	0	0	1	1
estágio como atividade prática	0	0	0	0	0	1	1	0	2
estágio como possibilidade do erro	0	0	0	0	1	0	0	0	1
estágio como primeiro trabalho	1	0	0	0	0	0	0	1	2
estágio como realidade do trabalho	1	0	0	0	0	0	0	1	2
estágio extracurricular	0	1	0	0	0	1	1	2	5
estágio não reafirmou	0	0	0	1	1	0	0	0	2
estágio para emprego	0	0	0	0	1	0	0	0	1
estágio reafirmou	1	0	0	0	0	1	1	1	4
estou empregado	0	0	1	0	0	0	0	0	1
expansão dos IF	1	0	0	0	0	2	1	2	6
formação específica nos IF	0	0	0	0	1	0	0	0	1
formação técnica para o trabalho	0	0	0	0	1	0	0	0	1
gestão do IF	0	0	0	1	1	1	1	1	5
ingresso em IF	0	1	0	0	0	0	0	0	1
maior investimento nos IF	0	0	0	1	0	0	0	0	1
máquinas que trabalhavam	0	0	1	0	0	0	0	0	1
mercado de trabalho	0	0	0	0	2	0	1	2	5
minha área é	0	1	0	0	0	0	0	0	1
mundo do trabalho	0	0	1	0	0	0	0	0	1
não autonomia no trabalho	0	0	1	0	0	0	0	0	1
não estaria empregada para não ficar parada, porque é conhecimento	0	1	0	0	0	0	0	0	1
pretende trabalhar	0	0	0	1	1	1	0	0	3
professores qualificados	1	1	1	0	2	1	1	1	8
público-privado (relação de classes)	0	0	0	1	0	0	0	1	2
realização de trabalho	0	0	0	1	0	0	0	0	1
redirecionamento para o trabalho	0	0	0	1	0	0	0	0	1
teoria e prática	0	1	0	0	0	2	0	2	5
trabalhar como técnica	0	1	0	0	0	0	0	0	1
trabalhar na agricultura	1	0	0	0	0	0	0	0	1
trabalho como necessidade	0	0	0	0	2	0	0	0	2
trabalho fraco	0	0	1	0	0	0	0	0	1
vida produtiva	0	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTALS:	9	11	8	9	20	13	9	21	100

Apêndice E - Transcrições das entrevistas na íntegra

Sujeitos (S) e nº de 1 a 8 – correspondente aos participantes e as Instituições e Empresas que ocorreram os estágios (X)

Entrevistado: S1

1- Eu fiz estágio na X parte de melhoramento de soja. Bá! O estágio uma das partes mais importantes, porque tudo o que tu aprendeu, tu vai ver lá, mesmo como funciona lá mesmo, mesmo que o curso tenha prática, lá tu vai ver a realidade do trabalho que tu vai exercer no caso, é bem legal fazer o estágio, tu tem o teu primeiro trabalho ali mesmo. Primeiro contato com o mercado de trabalho, vendo coisas boas, algumas ruins também, vê que poderia fazer melhor.

2- Ah, com certeza! Desde sempre queria fazer Agronomia mesmo, desde sempre, pois meus pais trabalhavam com agricultura.

3- Só estudo é, mas acho que como técnico conseguiria emprego fácil hoje, tipo para fazer estágio aqui dá, tem maneiras. Mas, hoje não estou fazendo porque tenho matérias difíceis e tenho que estudar bastante mesmo, tenho dificuldades, mas para o semestre que vem quero ver se consigo, tipo um estágio, porque eu acho que ajuda bastante a formação profissional.

4- Ah! Acho bem importante ali para a cidade de Júlio, pois evoluiu bastante depois que veio o Instituto para ali na região, não tem muito mesmo, Santa Maria só para ali.

5- Éh! Tipo, eu quero seguir na agricultura mesmo, acho que é um ramo bom de trabalhar, emprego bastante, um coisa que sempre vai ter, sempre vai precisar.

- Outras Considerações: Os professores lá são muito bons mesmo, o que fazia falta lá é um internato né, moradia estudantil, porque eu também não sou de Júlio, tinha que morar em uma pensão.

Entrevistado: S2

1- Bom! Eu fiz meu estágio na área bovinocultura leiteira e fiz todos os trabalhos desde a criação, a área em si, desde a criação da novilha ao nascimento a produção né! a vida produtiva dela, e foi de fundamental importância para mim. Eu jamais em outro momento iria ter condições de aprender, adquirir o conhecimento que tive naquele momento, porque aqui em Júlio de Castilhos a área para bovinocultura de leite, mesmo a gente tendo a bovinocultura de leite como segunda atividade principal, depois da soja, tem pouca tecnologia empregada. Então, como sai da cidade fui para x, fiz estágio lá, eu acho que você emprega mais conhecimentos, tem uma área mais ampla de conhecimentos.

2- Não! Na verdade foi assim, eu fiz o meu estágio curricular na área de bovinocultura de leite, mais voltado para áreas da zootecnia, e o curso é totalmente voltado para a área agrícola, então você não tem muito essa parte animal e a minha área é a zootecnia, quando eu me inscrevi para o curso foi porque os professores estavam entusiasmados com o curso e convidaram. Aí eu prestei vestibular na UFSM para Medicina Veterinária, só que eu estava bem envolvida aqui, eu fazia, participava de projetos e final de ano é sempre corrido, então não fiz cursinho nem estudei, fui para o vestibular para tentar passar, foi a primeira vez que eu tentei. Então, como eu não passei lá, mas aqui eu passei em uns dos primeiros colocados em "Grãos", aí optei por fazer o curso né, para não ficar parada um ano, porque é

conhecimento, não ocupar lugar, mas também é uma coisa que você tem a mais. Mas, não pretendo continuar nesta área, eu pretendo fazer Medicina Veterinária. E o estágio ah! Até antes de fazer o estágio eu não tinha certeza, mas hoje tenho certeza que é a Medicina Veterinária.

3- Ao fim do meu estágio eu fui convidada para ficar continuando a trabalhando na empresa, a qual eu prestei o estágio e eu não fiquei justamente pelo curso né, porque além de ser longe de casa eu era menor de idade naquela época, e por causa do curso mesmo. Já que eu passei vou fazer, hoje em dia eu só estou estudando, tenho uma bolsa aqui no IFF, aí eu trabalho aqui. Na verdade é considerada uma atividade extracurricular, pois estágio seria outro. Aí entra em cargos diferentes. E meus pais, eu moro na área rural, então eles tem um “tambo de leite”, e eu trabalho em casa também, pois a hora que eu não estou aqui estudando, estou lá ajudando. Mas, com certeza se eu não tivesse vindo fazer o curso eu ficaria trabalhando lá, estaria trabalhando hoje. E mesmo agora, depois que eu não fiquei lá, tempos atrás ele ligou, porque precisa de pessoal, pois é uma coisa nova e está gerando bastante mão de obra. Está precisando bastante de mão de obra, e aqui em Júlio também já vieram empresas que vieram atrás, que convidaram, mas às vezes a proposta não é boa né, porque só agora que está se desenvolvendo essa ideia do Técnico em Agropecuária no mercado aqui em Júlio né.

O estágio eu faço na área da agricultura – rurais e o nome do projeto é “Temperatura do solo em diferentes coberturas e profundidades” e não me atrapalha claro que às vezes a gente tem dias puxados, duas a três provas, e tu tem que estar escrevendo relatório, lendo artigos, mas não chega a atrapalhar.

4- Com certeza né, porque muitas pessoas não teriam chances né de se formar em algum assim para ter uma profissão, a maioria dos meus colegas, maioria das pessoas eu acho, entram com aquela ideia aqui no IFF: *“Ah! Vou entra porque é federal!”*, não porque quer estudar e estudar na aquela área, mas acaba que ao final do curso, você já tem meio de trabalhar em uma profissão, mas não é o que a maioria escolhe, a maioria para por ali, mas com certeza já ajuda muito.

5- Bom eu quero continuar estudando não parar, porque eu quero fazer a minha área como eu já disse é zootecnia. Então, quero fazer Medicina Veterinária, logo que eu acabar o curso, ou se eu prestar vestibular esse ano, eu estou com o projeto, então eu não poderia sair do curso pelo projeto, porque ele é científico, mas ano que vem com certeza se eu prestar vestibular e passar, eu mudo, eu largo, tranco esse para fazer o outro, e se caso eu não passe e vou continuar até o final, assim eu pretendo trabalhar e ingressar na Medicina Veterinária.

Trabalhar mais pelo técnico. Até quando eu fui sair p estágio é complicado né, porque me falavam assim: o que tu vai fazer? Ah eu não sei, porque oportunidades boas para o estágio sempre tem muitas e são realmente boas as oportunidades. Aí eu comecei pensar, e um professor disse vê então o que você vai melhor, o que mais gosta, eu gostava da área agrícola e da zootécnica da mesma forma, não tinha como dizer eu vou nessa porque eu gosto a mais, aí ele diz então vai pelas notas, mas aí também era tudo meio parelho, não tinha uma diferenciação, aí eu acabei optando por esta, por já conhecer um pouco da realidade, própria que eu tinha em casa.

- Outras Considerações: Todos os professores são muito tranquilos, eles apoiam sabe, claro que alguns professores se destacam muito, mas a maioria assim, eu não sou de Júlio, eu vim de Santa Catarina, e tu percebe que não é em todos os lugares dos Institutos, escolas, que é assim, com professores que estão ali para aquilo mesmo e pra te ajudar, mas aqui eles são bem prestativos.

Entrevistado: S3

1. O meu estágio aconteceu na x aqui em Júlio de Castilhos e teve enfoque no beneficiamento e recebimento de sementes. Sei lá! O trabalho que realizei no estágio acredito que tenha sido fraco, na verdade foi fraco, pois o meu estágio foi fraco em relação que eu fui lá, mas não tanto para participar no caso. O meu supervisor de estágio lá tinha mais de quarenta, trinta anos de firma, assim eu não tinha muita voz ativa né, e no caso da classificação é mais para eu ver e observar, não tem o que eu participar, porque é mais as máquinas em geral que trabalham. Então eu mais cuidava o caimento a saída lá, se saia bem, não tinha muita participação não.

2- O que mais influenciou foi o próprio curso, por dar continuidade ao Curso de Técnico em Agropecuária, o agronegócio, não tanto pelo estágio, mas dar continuidade aos estudos.

3- Eu estou empregado, eu sou recepcionista da própria firma, na x, não atrapalha porque no meu caso sou recepcionista, trabalho um dia e falho outro, aí nos estudos não atrapalha tanto, tem tempo para estudar né. Meu irmão me traz, porque saio as sete e começo as sete, sempre chego atrasado. Contudo, estaria empregado em outra firma acredito que sim, porque eu tive propostas, mas não fui para conciliar com a continuidade dos meus estudos.

4- Sim, acredito que sim né, até próprio de tu entrar no universo do trabalho, porque geralmente antes, antigamente na mesma firma tu tinha que entrar no armazém de graneleiro, na poeira, agora não, com a realidade dos estudos, entra mais qualificado, não precisa tanto esforço manual, assim mais intelectual no caso.

5- Eu quero quando terminar o curso na minha perspectiva é continuar estudando, eu quero fazer Agronomia, que é o curso que eu tentei fazer esse ano e não consegui, a minha perspectiva é essa. No caso eu estava muito mal em física aqui, eu me inscrevi no vestibular da UFSM, mas não pude ir, se não eu ia rodar aqui, tive que optar, aí fui fazer Agronegócio.

- Outras Considerações: OS professores são muito bons, muito bem qualificados, incentivam, a diferença é muito alta em relação da escola municipal que eu vim.

Entrevistado: S4

1. Trabalho eu realizei, fiz estágio na área de topografia, eu e o pessoal da empresa lá. Eu e mais dois saímos pra fazenda, e dormimos lá até, ficamos uns três dias cada vez, trabalho eu realizei, e foi pertinente ao curso na área de topografia pelo menos, considerado que a gente não fez nada na área de pecuária, agricultura, isso não vi nada, pois a maior parte também foi no escritório. Assim, foram três meses de estágio e uma semana e pouco desses dias foi prática mesmo, na empresa x em Júlio de Castilhos.

2- Assim, não influenciou quando eu estava lá, eu não fui lá e tive a experiência do ensino médio e resolvi ir para o Direito por causa disso, porque não gostei ou fui contra, então isso não influenciou. Eu pensava em fazer história antes, mas história só ser professor quase, e no Direito tem uma gama maior de oportunidades e eu esperava ter uma estabilidade maior na carreira profissional. Mas, o Curso também vai me influenciar no futuro direcionamento que eu vou usar no Direito, com coisas

que eu vi lá, porque nas aulas de pecuária, os professores tratavam os animais como “objetos”, sabe! Vejo agora, que não deve ser assim essa relação, pois o homem não tem direito sobre eles, eu espero que através do curso depois eu vá para essa área aí de preservação ambiental e direitos dos animais. A escolha não tem nada a ver e também minha família tem muitos advogados, também foi por isso da escolha.

3- Eu não trabalho ainda, já tentei fazer monitoria, mas não consegui. Por enquanto só estou estudando pela manhã e usando à tarde para trabalhos e estudar para provas, mas se não estivesse estudando em nenhuma faculdade, eu acho, que não estaria empregado nessa área, mas pelo menos estaria fazendo monitoria, fazendo cursinho e estudando para o vestibular deste ano. Porque realmente eu não gostei, porque no segundo ano de Agropecuária eu vi que não gostava daquilo, só terminei para ter no currículo mesmo.

4- Eu inclusive acho que devia ter mais, que o governo federal deveria investir mais em Institutos federais e menos em faculdades, pois as faculdades deviam ser mais privatizadas, porque veja: para quem se forma no técnico, já faz estágio e muitas vezes, já fica na empresa do estágio, é mais fácil para começar a vida profissional, porque se tu és pobre, faz lá o curso técnico e pode sair e conseguir um emprego logo que sai com salário bom, e juntando dinheiro pode economizar e fazer um curso superior em uma faculdade particular, que geralmente tem um ensino melhor. Um monte não consegue entrar na faculdade porque é muito difícil, e as escolas não preparam, assim como os institutos federais também não preparam muito para o vestibular, mas mais para trabalhar, tanto que os estágios sempre coincidem com o início das aulas da faculdade, sempre quem quer fazer faculdade perde com início, eu, por exemplo, perdi várias aulas.

5- Exatamente! O que eu vou fazer, em qual área do Direito eu vou trabalhar, eu ainda não sei, pois tenho tempo para decidir, tenho quatro anos a mais, mas já sei que não quero trabalhar com direito penal, com direito rural, nem nada disso, mas estava pensando depois de me formar ter que trabalhar um pouco, pois eventualmente já ganho experiência. Advogar porque para a vida acadêmica não levo muito jeito, e depois que tiver trabalhado um pouco e estiver um pouco mais estável, posso até fazer outro curso, até queria fazer junto com o direito, mas iria ficar muito. Penso no Curso de Psicologia, História, alguns desses aí, mas teria de ser em uma pública, mas hoje ter que ir a noite e ter que voltar para ter aula de manhã, seria difícil para mim e eu nem dirijo ainda.

- Outras Considerações: Quanto aquele Instituto em específico eu tenho uma colocação: que é um local de péssima administração, que, por exemplo, tem que ter merenda, e só no terceiro ano que eu vi, antes nem sabia antes que tinha, e o diretor lá não divulgava, só se eu entendi errado, mas pelo que eu entendi, ele não colocou antes e devolveu o dinheiro, quer dizer não usou o dinheiro, uma gestão bem ruim, mas depois no terceiro ano começou a melhorar, agora estão construindo prédios novos, mas não achei boa a administração de lá, e agora que eu fui para a x que eu vi que é bem melhor lá.

Entrevistado: S5

1. Meu estágio foi realizado na empresa de Topografia aqui em Santa Maria, no centro, e foi uma orientação de um professor de topografia que eu tive aula, na verdade o entusiasmo em fazer esse estágio aí se deu principalmente pelas aulas que eu tive lá no curso. Assim, eu tive uma noção básica de que iria ser e eu me

identifiquei com a área, depois eu fui buscar conhecimento fora, e lá na empresa eu tive grandes oportunidades em aprender, porque lá na empresa, eles valorizam muito o conhecimento, então esses seis meses de estágio foram muito para eu aprender realmente. E daí, eu avalei essa oportunidade de estágio aqui em Santa Maria, em uma empresa em que eu pudesse ser efetivado depois né. Assim, a minha escolha maior foi pela oportunidade de efetivação após o período de seis meses, ou seja, depois do estágio. Então nesse período de estágio eu pude aprender e agora eu estou efetivado na empresa de topografia, eu estou contratado como Técnico Agropecuário e atuo como projetista. Mas, uma coisa eu posso dizer, que o conhecimento que eu tenho sobre a área, que atuo, eu praticamente consegui fora de sala de aula, porque dentro da sala de aula tem uma carga horária muito pequena né. Então vai bastante de cada um, do esforço de cada um em buscar o conhecimento. Foi na raça mesmo, livros, apostilas, internet principalmente.

2- O estágio eu acho que não teve muito a ver com meu curso, e com minha decisão pelo curso de Administração. O curso de Administração veio mais como uma forma de (...) vou te dizer alguns quesitos para a escolha do curso: a oportunidade de trabalhar e estudar, que para eu trabalhar era mais importante, pelo menos para este ano. Então foi o curso noturno, foi a minha influência da família e também o gosto, apreço pela área e eu tive umas matérias no curso de agropecuária que me fizeram a enxergar o lado da economia, aí eu tive uma ideia de outras coisas, fora da agropecuária, pois eu tinha uma mente mais aberta pra entender. Estágio e mercado de trabalho, como posso avaliar isso aí? Assim o mercado de trabalho, a meu ver, impõe certas restrições, a falta de experiência! Muitas empresas estão valorizando mais as experiências de que propriamente o currículo, porque você sai formado com um baita currículo e não consegue lugar, oportunidades, digamos assim. Daí o estágio, serve como uma maneira, uma saída para quebrar essa barreira, porque você é estagiário, recém se formou e não tem muita experiência, ou se tem é pouca. Então, para a empresa é bom o estágio, porque é mão de obra barata e é uma oportunidade para a empresa poder te avaliar, sem compromisso sério, assim vão te avaliar e depois vão efetivar ou não, e para o estagiário também é importantíssimo porque é aquela *“oportunidade de errar”*, porque às vezes, o mercado de trabalho não tolera o erro. Dessa forma o estágio é uma oportunidade de aprender mais e também poder errar, então é acho que é importante para os dois lados.

3- As portas estão abertas para quem tem, digamos assim, quem tem a capacidade, não importa se você é técnico ou é agrônomo se você tem conhecimento é importante, mas o problema é que nas empresas, quando tu chegas e diz que eu sou técnico e sei tudo o que um agrônomo sabe, eles não vão acreditar muito nisso, então é importante o título hoje em dia, é imprescindível. Então minha ideia sempre foi nunca parar nos estudos, sempre buscar mais. Se eu não conseguisse um trabalho com a agropecuária, eu iria estudar, na verdade eu sempre tive vontade em ficar o dia inteiro estudando, poder me dedicar exclusivamente aos estudos, mas como a gente não pode, a gente tem que sobreviver né, o trabalho serve, é uma necessidade. E estaria estudando em um curso, cursando, inclusive se eu não tivesse oportunidade na topografia eu iria fazer no diurno hoje, Administração Diurna, eu iria me concentrar mais, mas aí como surgiu a oportunidade na topografia né, do estágio, então eu segui.

4- O instituto (...) eu acho que os estudos federais, que fazem formação técnica, eles tem que ser específicos, eles tem que formar o profissional para executar aquela tarefa, não tem como tu em um curso técnico dar uma formação profissional para abranger várias áreas. Então, é interessante, por exemplo, na região lá a área é

agropecuária, então eles tem esse foco na agropecuária, mas eu acho que falta bastante porque eles trabalham com os jovens de ensino médio, então não tem certa preocupação em executar as tarefas, diferente de um curso subsequente, que daí você já tem mais de dezoito anos e já tem uma experiência de falta de emprego, de necessidade de saber alguma coisa para poder sobreviver. Então, o curso técnico é uma oportunidade para quem não quer, não consegue ou por algum motivo não almeja uma graduação. Direcionar para região e manter o pessoal na região, porque, às vezes, tu forma profissionais que vão para o Mato Grosso, o importante é ter o instituto aqui que formem profissionais para aquele local, para aquela economia local, para aquele mercado.

5- É! Eu consigo ter uma ideia a mais, porque eu tive o Curso de Agropecuária e estou tendo no Curso de Administração, então a gente tem os conhecimentos de outras áreas também. E justamente agora eu estou no mercado de trabalho né, então a gente já consegue ter um âmbito maior, tu já tens uma percepção como é na realidade uma empresa privada. Então a minha perspectiva e continuar estudando a medida do possível e almejar concursos públicos e se for necessário até sair da região, almejar algo maior. Quanto a carreira acadêmica, no momento não, é muito cedo pra falar, inclusive até um ano e meio atrás, eu nunca imaginava que iria estar aqui fazendo Administração em Santa Maria, minha ideia era totalmente diferente, era estar fazendo Agronomia inclusive, então as coisas vão mudando assim repentinamente.

- Outras Considerações: Eu acredito que o ensino direcionado na área técnica do Instituto Federal Farroupilha com os professores que eu tive a oportunidade em ser discente, é muito boa, eles possuem grande experiência na área, então pra quem tem vontade, pra quem tem objetivo mesmo de seguir trabalhando como técnico, o ensino é bom, digamos satisfatório. E há oportunidades no campus para estágio, eles trabalham muito bem esse turno integral, que os estudantes ficam lá, eles oferecem bastante, digamos assim, entretenimento e atividades extracurriculares, é bem interessante também, a estrutura do campus é ótima também, não teria muito de que reclamar. Claro, sempre pode melhorar, mas eu acho que a gestão por parte dos professores, o empenho que eles têm com os alunos, com projetos, inclusive eu fiz projetos com duas áreas suinocultura e também inclusive lidei com a parte administrativa com psicólogo no campus.

Entrevistado: S6

1. Eu realizei meu estágio na x, é localizada em Júlio de Castilhos, e eu tenho o estágio como a parte mais importante o curso, porque eu acho que lá a gente desenvolve de um modo prático o que a gente vê no curso, e como é um colégio novo, um instituo novo, está sendo construída ainda uma estrutura para que os alunos possam realizar as atividades de forma mais prática. E como eu acompanhei uma cultura inteira, uma cultura assim não, é como eu trabalhei na área pesquisa, eu trabalhei alguns experimentos desde o plantio à colheita, isso facilita o entendimento, para que tu entendas desde morfológicamente. Assim, facilita é bem melhor o aprendizado de que de modo prático e batido que passa assim nas aulas, por ser um curso técnico não é aprofundado né, então na pesquisa exige que você se aprofunde mais.

2- Reafirma, porque antes quando só era só o curso, aulas, eu já tinha vontade de fazer Agronomia, só que eu tinha (...) não era uma dúvida, mas eu tinha comigo: Ah! Será que era isso? Uma dúvida que eu acho que quase todo mundo tem quando

não pratica isso, porque eu não vim de uma família de agricultores e nem nada, “caí lá” e lá aprendi a gostar e depois do estágio eu vi que era isso que eu queria mesmo. Mas, foi decisivo, até porque eu pretendo agora, fazer mestrado e doutorado para atuar nessa área de ensino.

3- Olha, somente com o técnico eu acho que não, a minha opinião seria que não. Claro, se fosse mais na área que eu trabalhei no estágio, que eu tenho mais conhecimento, que eu tenho mais confiança em dizer uma coisa certa, tudo bem. Mas assim, se fosse só com o técnico, em um concurso, eu não estaria totalmente qualificada para isso, teria que ter um estudo pra isso, entende. E em relação a estágio, eu estou participando voluntariamente em um laboratório aqui na UFSM, pra fazer uma experiência para ver se eu vou gostar e até para as próprias pessoas do laboratório pegar uma confiabilidade né, então eu estou participando sim, mas não é nada remunerado, não é uma bolsa, é mais pela questão de aprendizado mesmo.

4- Olha! Hoje em dia os técnicos estão “*tomando conta*”, porque eu acredito que seja bom, para quem não quer trabalhar, não gosta de fazer uma faculdade sei lá de repente às vezes não gosta de estudar, ou de repente trabalha para fora e quer ter um técnico para ter um conhecimento a mais, então eu acho que isso é um meio de aprendizado bom. E quem já trabalha com meio já tem base e lá tiraria suas dúvidas, digamos assim, te reafirma profissionalmente.

5- É! Eu tenho em mente, terminar o curso, continuar no mestrado e doutorado, pretendo fazer concursos, trabalhar com pesquisas. Primeiramente, em minha opinião, a gente deve trabalhar não somente a vida inteira em um lugar só, de um modo só. Então, eu pretendo primeiro fazer o mestrado, doutorado, fazer um concurso, trabalhar na pesquisa e futuramente, quando quiser se estabilizar fazer para uma universidade, um concurso para dar aula.

- Outras Considerações: Eu acho assim, pelo que eu tenho ido depois que eu acabei lá, estou vendo que o colégio tá evoluindo, que eles estão melhorando, então acredito que futuramente vai ser, como posso falar, um foco da cidade, sendo que hoje já é um foco da cidade, mas vai ser mais ainda, porque está tendo uma estrutura, está vindo novos cursos, abrindo um “leque assim” pra quem mora lá, porque queira ou não Júlio de Castilhos é uma cidade pequena, tem o que? Duas escolas estaduais que tem o ensino médio lá. Então, o ensino médio lá é mais puxado, os professores tudo tem uma situação acadêmica mais avançada, então eles tem uma maior, não diria sabedoria, mas mais informações para acrescentar na tua formação (...) é mais nessa questão de conteúdos, de se atualizar.

Entrevistado: S7

1- Eu realizei estágio na Instituição mesmo, em um setor do x, no setor de bovinocultura de corte, lá no estágio mesmo eu pude acompanhar um trabalho de pesquisa que era na produção de bovinos sobre confinamento. E o estágio é sempre bom, porque você a acompanha na prática o que você viu na teoria e até mesmo o que não viu na teoria.

2- Se não tivesse vindo pra cá eu iria “abrir para outras possibilidades”. Assim, a Zootecnia é para eu dar continuidade. Por enquanto a gente não viu bem o que é a zootecnia, pois todos os cursos começam na base, para só depois obter um objetivo sobre ela. Ali na Agropecuária ela tem vantagem que é o básico tanto da agricultura como da Zootecnia, e se eu não conseguisse na zootecnia iria para a Agronomia, que hoje em dia, é uma das maiores atividades aqui do estado e vem aumentando

cada vez mais.

3- Por enquanto eu estou só estudando, mas eu deixei currículos lá no setor de ovino. Mas, isso aí, eu acho que varia de cada um, porque eu estagiei os três anos de curso lá no setor de bovino lá no IFF e nunca me atrapalhou, sempre é vantajoso é um conhecimento a mais, dá pra conciliar, pelo menos lá eu nunca rodei por causa disso, pois sempre foi direcionado ao curso.

4- Ah teve! Tanto econômica como regional né, uma é que as pessoas não precisam sair de Júlio pra estudar, outra a econômica, pois vem as pessoas de fora pra estudar ali, gera a economia dentro da cidade né, o próprio capital.

5- É! Eu procuro sempre trabalhar no que gosto e como gosto muito de bovino de corte, aqui no estado por enquanto está pouco pra oferecer, aí a alternativa seria sair pra fora, mas sair pra fora é brabo também, assim, eu iria procurar aqui, por enquanto.

- Outras Considerações: Lá é bom porque os professores entram com mestrado e doutorado, e agora também não tá tão bom o ensino lá porque está recém iniciando, tem muito para se estruturar no campus, por isso que eu vi mais na prática durante o estágio do que durante o tempo de aula. E lá também é bem acessível o lugar, pra ir e para os estudantes.

Entrevistado: S8

1. Bom! O meu estágio foi na área de grandes culturas, e com isso acabei vendo na prática o que eu já tinha visto em aula, apesar da gente ter algumas práticas no Instituto Federal, sempre fica ainda alguma coisinha para aprender a mais no campo. Como eu tive contato com o agricultor, isso foi muito importante, o diálogo com o agricultor, ver o que o agricultor pensa. Estar no mercado de trabalho, porque de certa forma estando no estágio, tu meio que tem uma prévia como vai ser o mercado de trabalho né, como vai ser estar trabalhando. Acho também, muito importante, e como perguntas sobre o trabalho, no caso do estágio, fizeram durante o curso técnico vários estágios dentro da instituição, extracurricular, e achei muito importante também, porque o conhecimento que a gente tem em ambos os estágios é muito grande, só tem a acrescentar e nada a perder. E conhecimento, não só na área focada, a gente aprende assim, de forma abrangente.

2- Eu já tinha o objetivo de entrar pra Agronomia, desde antes de entrar no técnico e fazendo o técnico isso se afirmou mais forte na minha cabeça, o estágio também seguiu a mesma linhagem. O estágio reafirmou, tanto que se não tivesse conseguido passado esse ano, iria estudar, me empenhar e passar neste vestibular.

3- Primeiramente eu não estou fazendo nenhum estágio extracurricular aqui na instituição, mas pretendo, estou só estudando e analisando entre duas áreas, fiquei com essa dúvida após o estágio e creio que esses estágios extracurriculares, essas atividades acrescentam e muito para o aluno, e lá no Instituto Federal Farroupilha no período que eu estava, minha turma poucos fazia, acho que é muito importante, se aumentar, ampliar sabe essa área de estágio, sei que estava ampliando, agora tenho alguns contatos e me informaram que tem bastante gente fazendo, essas monitorias.

Sim, teria, até quando sai eu tive propostas e tal, foi bem interessante e acho que teria sim, teria uma, até no técnico é bem ampla a área de trabalho, é claro a gente tem que sempre se especializar, porque mercado de trabalho está sempre em evolução, então temos que estar acompanhando pra não ficar para trás.

4- Eu acho que sim no geral, primeiramente muito importante, tanto que nem,

perante em nível até de país, porque têm muitos Institutos Federais espalhados no país, isso deixa o mercado de trabalho mais qualificado, ou seja, vamos ter melhorias e não é só na área da agropecuária, mas em todas as áreas dos técnicos. Então, isso dá uma noção bem mais abrangente para o pessoal. Sim, claro se não nem todos teriam as mesmas condições, eu seria um que se fosse particular no caso, não teria condições de estar estudando. E acho que perante em nível de município, que nem como ali os municípios de Júlio de Castilhos, e os de entorno que fazem divisa, como Tupã são voltados para o agronegócio, então é muito importante que o pessoal que vai se formar ali, os alunos que ali se especializaram vão ter onde trabalhar ali mesmo, mesmo não tendo outras formações acadêmicas. E outra, a cidade só nesses anos que teve, acho quatro, cinco anos de Instituto Federal deu um salto na economia, o desenvolvimento foi interessante.

5- Sim, é cedo ainda, eu pretendo, tenho como grande objetivo tentar não parar de estudar, tentar um mestrado. Agora estou procurando a área, ainda estou estudando as duas áreas pra não errar e já seguir em frente pra entrar mesmo no mestrado, já que o técnico me deu uma base então, já sei as áreas que eu tenho mais afinidade, o estágio também. Então, eu acho, é isso tentar um mestrado, doutorado seguir me especializando, conhecimento nunca é demais é sempre é muito importante para si próprio e para as pessoas do entorno. Então, serão mais ou menos essas minhas metas.

- Outras Considerações: Perante o Instituto Federal tenho muito hoje a agradecer aos professores de lá, tive um aprendizado bem amplo, tive oportunidades de estudos extracurriculares que me ajudaram bastante e creio que como ele era ainda novo, segunda turma a recém a se formar, creio que agora novas turmas terão mais oportunidades. Tinha muita coisa para melhorar em questão de estrutura pra gente fazer as aulas práticas, quanto até mesmo o ambiente que eu via era meio precário, mas agora estou vendo que os professores de muito boa qualidade a maioria com mestrado e doutorado. E o estágio foi muito produtivo, até esses estágios extracurriculares dentro da instituição. Até mesmo acharia interessante se inicialmente no ingresso no curso fizessem palestras para o pessoal começar a conhecer cada área, porque para o técnico ainda a gente não tem uma noção, pode até o pai trabalhar, ter ido junto com um vizinho, mas a gente não tem uma noção das áreas que são estudadas no Técnico de Agropecuária.