

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

Yara Dias Fernandes Cerqueira

**Institutos Federais e Desenvolvimento Local: O IFSULDEMINAS- Campus Machado-
como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na
sociedade brasileira contemporânea**

Fevereiro de 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

Yara Dias Fernandes Cerqueira

**Institutos Federais e Desenvolvimento Local: O IFSULDEMINAS- Campus Machado
como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na
sociedade brasileira contemporânea**

**Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação em
Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade como parte dos
requisitos para obtenção do Título de Mestre em
Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.**

**Área de Concentração: Desenvolvimento, Tecnologias e
Sociedade.**

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta.

**Fevereiro de 2017
Itajubá**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

Yara Dias Fernandes Cerqueira

**Institutos Federais e Desenvolvimento Local: O IFSULDEMINAS- Campus Machado
como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na
sociedade brasileira contemporânea**

Dissertação aprovada por banca examinadora em 15 de dezembro de 2016, conferindo à autora o título de **Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade** no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta

Prof. Dr. Romeu Adriano da Silva

Prof. Dr. Rogério Rodrigues

Itajubá
2016

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, José e Sara, razão de todo sacrifício e esforço.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, externo toda a minha gratidão em todas as esferas de minha vida: pessoal, maternal, familiar, acadêmica, social e espiritual.

Aos meus filhos José Afonso e Sara, por, muitas vezes, terem compreendido, outras não (com choro e lamentação), as ausências que a mamãe teve, e a não participação em algumas atividades e brincadeiras para que pudesse finalizar este trabalho.

Ao Levi, pela cumplicidade e paciência em muitos momentos de estresse e esgotamento.

Aos meus pais, Marlene e José Afonso, por inúmeras ajudas e acolhimento aos meus filhos, quando não pude estar presente.

Aos meus sogros, Sueli e Valdir, por terem auxiliado, muitas vezes, os meus filhos, quando necessitei de ajuda.

Ao IFSULDEMINAS- Campus Machado, por incentivar os servidores no processo contínuo de capacitação e qualificação profissional.

À Pâmella, que me incentivou e me encorajou para que participasse do processo seletivo do Programa.

À Lidiane, nossa babá, que cuidou (e cuida) com tanto cuidado e ternura dos meus filhos, e que, em muitas situações, me auxiliou para que pudesse concluir o mestrado com êxito.

Ao meu orientador, Pimenta, pela paciência, crítica, implicância, discussões e, acima de tudo, por ter acreditado em mim, mais do que eu mesma.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente foram substanciais para o desenvolvimento, elaboração e finalização deste trabalho, minha eterna gratidão!

Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição, de doçura. Sem essas virtudes a vida será de violência e tudo será perdido.

Charles Chaplin

CERQUEIRA, Yara Dias Fernandes. **Institutos Federais e Desenvolvimento Local: o IFSULDEMINAS– Campus Machado como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea.** 2016. 253f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

RESUMO

A proposta deste trabalho insere-se na discussão temática do desenvolvimento, direcionada ao debate sobre poder local. Trata-se de um estudo sobre a Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea, cujo recorte opera-se no Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Machado, que se manifesta como expressão da realidade atual dos Institutos Federais. Objetiva-se compreender as possibilidades de a instituição consolidar-se como possível agente de transformações sociais, locais e regionais, considerando os antagonismos inerentes ao processo de formação no atual contexto da Educação Profissional para, posteriormente, identificar as mudanças ocorridas na vida do grupo de profissionais participantes desta pesquisa, a partir de sua inserção no IFSULDEMINAS- campus Machado. O percurso metodológico consiste em uma pesquisa documental, com uso de fotografia para a compreensão e o resgate histórico do IFSULDEMINAS- Campus Machado, e em uma entrevista dialógica com egressos formados do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Campus Machado, dos anos 2013 e 2014, cuja escolha deu-se pelo critério de acessibilidade e esgotamento. Conclui-se que, ainda que limitadamente, há caminhos e ações que podem favorecer significativas mudanças locais e regionais. Porém, enquanto a sociedade for regulada pelo sistema capitalista, a função de *agente* de transformações sociais é inconsistente e contraditória pois, ao mesmo tempo que transforma, de algum modo, uma realidade, há o processo de formação técnica que direciona e molda profissionais acríticos, para o atendimento irrestrito e alienado ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Poder Local; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Processos de formação.

CERQUEIRA, Yara Dias Fernandes. **Institutos Federais e Desenvolvimento Local: o IFSULDEMINAS – Campus Machado como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea.** 2016. 253f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

ABSTRACT

This work is aimed at a thematic discussion of development, with a view to debate on local power. Our study is about the Professional and Technological Education in the contemporary Brazilian society, focusing on the Federal Institute of Education, Science and Technology of the South of Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – Machado campus, which manifests itself as an expression of the current reality of Federal Institutes. Its objective is to encompass the possibilities of the institution to be consolidated as an agent of social, local and regional transformation, taking into account the antagonisms inherent to the qualification process in the current context of the Professional Education, so that it may identify changes in the life of the participants of the research, from their insertion in IFSULDEMINAS – Machado campus. The methodological course consists of a documental research, aided by photographs, for the understanding and the historical rescue of IFSULDEMINAS – Machado campus, besides a dialogical interview with egresses from the Technical Course in Farming Integrated to High School, Machado campus, in the years 2013 and 2014, whose choice was on the criteria of accessibility and depletion. It is our conclusion that ways and actions, even if limited, may considerably favor local and regional changes. However, while society is ruled by the capitalist regime, the role of the agent of social transformation is inconsistent and conflicting, once it simultaneously transforms reality, the technical qualification process guides and shapes uncritical professionals, for the unrestricted and alienated response to the labor market.

Keywords: Development; Local Power; Professional and Technological Education; Federal Institutes; Qualification Processes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CDI- MG- Companhia dos Distritos Industriais de Minas Gerais

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CF - Constituição Federal

CNI - Confederação Nacional da Indústria

COAGRI- Coordenação de Ensino Agrícola

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Ensino Técnico

EAFM- Escola Agrotécnica Federal de Machado

EAT - Escolas Agrotécnicas Federais

EIT - Escolas Industriais e Técnicas

EMI - Ensino Médio Integrado

ETF - Escolas Técnicas Federais

ETI - Escolas Técnicas Industriais

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IFSULMDEMINAS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

INDI- Instituto de Desenvolvimento Industrial de Minas Gerais

LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MG- Minas Gerais

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PEA - População Economicamente Ativa

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSD- Partido Social Democrata

RCN - Referencial Curricular da Educação Profissional de Nível Técnico

SED - Secretaria de Educação Básica

SEMTEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional do Transporte

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica

UDN - União Democrática Nacional

UNEDS - Unidade Descentralizadora de Ensino

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- DESENVOLVIMENTO: PELA DESCONSTRUÇÃO DA TRIVIALIDADE CONCEITUAL	22
1.1 Apontamentos sobre “desenvolvimento”	22
1.2 (Re) construindo o desenvolvimento a partir do poder local: o viés da possibilidade ..	34
CAPÍTULO 2- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	43
2.1 A Educação Profissional e Tecnológica: um resgate histórico	43
2.2 A Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea: tendências, desafios e possibilidades.....	64
CAPÍTULO 3- OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	79
3.1 Traçado histórico e a atual conjuntura dos IFET´s	79
3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)	85
CAPÍTULO 4- O IFSULDEMINAS- CAMPUS MACHADO	88
4.1 Legado histórico: Escola Agrícola de Machado.....	88
4.2 O curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	102
4.3 Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio: integração desintegradora?	109
4.4 O trabalho como princípio educativo no processo de formação	111
4.5 O profissional técnico na atual conjuntura.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	140
ANEXO A- Roteiro flexível de entrevista.....	145
ANEXO B- Entrevistas transcritas na íntegra.....	146
Entrevista com o participante E1	146
Entrevista com o participante E2	164
Entrevista com o participante E3	191
Entrevista com o participante E4	209
Entrevista com a participante E5.....	220

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre desenvolvimento, direcionado ao diálogo com a temática de poder local, que tem como universo de discussão a Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelos Institutos Federais. O Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – (IFSULDEMINAS)- Campus Machado, como elemento singular, expressa as particularidades da realidade dos Institutos Federais de Educação: suas conquistas, limites e desafios, que são reflexos da universalidade da educação profissional brasileira.

A discussão do conceito de “desenvolvimento” está para além das dimensões econômicas, quantitativas, populacionais, industriais, baseadas em indicadores meramente numéricos e padronizados no conceito capitalista de *desenvolvido*. É uma reflexão teórica direcionada a desconstruir concepções que ligam o desenvolvimento aos parâmetros e ditames do capital. Intenta-se problematizar o conceito, evidenciando os fatores culturais, comunitários, ambientais, sociais, políticos, econômicos, familiares e pessoais.

É importante questionar sobre que tipo de desenvolvimento está em pauta: aquele que atende às demandas do processo produtivo, do capital, ou de um desenvolvimento que fomenta o crescimento e o empoderamento das classes populares, que estimule a melhoria da qualidade de vida das pessoas, amplie as condições de acesso a bens e serviços, que preserve os recursos naturais e seja direcionado à formação de uma nova organização social.

Arelado ao debate de desenvolvimento e poder local, a partir das discussões feitas concernentes à política de Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea, esta pesquisa pretende compreender as possibilidades de o IFSULDEMINAS consolidar-se como possível agente de transformações sociais, locais e regionais, considerando os antagonismos inerentes ao processo de formação no atual contexto da Educação Profissional para, posteriormente, identificar as mudanças ocorridas na vida do grupo de profissionais participantes desta pesquisa, a partir de sua inserção no IFSULDEMINAS- Campus Machado.

A partir da consideração da diversidade do perfil dos alunos inseridos na Instituição, ressalta-se, especificamente, os do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, muitos oriundos da classe trabalhadora, da zona rural, expostos a diversas situações de vulnerabilidade socioeconômica, este trabalho torna-se relevante para que possa contribuir na

discussão sobre o papel institucional e a configuração da Educação Profissional na sociedade brasileira contemporânea.

Esses indicativos predispõem-se em refletir sobre a relevância do IFSULDEMINAS-Campus Machado no desenvolvimento local e regional para além da perspectiva econômica e para o preparo ao mercado de trabalho.

A sociedade brasileira vivencia um momento histórico ímpar: desde 2008, há uma considerável expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que anuncia como objetivo o acesso à Educação como instrumento de acessibilidade ao conhecimento e oportunizadora de acesso ao mercado de trabalho.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia emerge a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e visa à formação educacional em diversos níveis com a perspectiva de desenvolvimento local e regional. Sendo uma instituição que possui, em cada território, diferentes facetas de atuação, e em cada espaço se configura como determinado Instituto, pois adapta suas demandas institucionais à realidade local e regional¹.

O IFSULDEMINAS tem como missão, além da promoção da oferta de educação profissional e tecnológica, formar “cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais” (IFSULDEMINAS, 2014). Ao discorrer em seu estudo sobre as célebres expressões advindas dos discursos construtivistas, Carvalho (2001) esclarece que, conforme Sheffler (1978) categorizou como *slogans* educacionais, pequenas frases, com impactos imediatos, são “abstraídos de seus contextos teóricos originais (...) e passaram a impregnar aleatória e generalizadamente os discursos pedagógicos” (CARVALHO, 2001, p. 96).

Em atenção à premissa dessa missão permeada por um discurso construtivista e desenhada como *slogan* é que ocorreu o interesse pelo tema a ser estudado, pois, inserida na

1. Para mais esclarecimentos sobre os Institutos Federais, ver sítio eletrônico da Rede Federal, disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 abr.2014.

instituição, ao realizar a leitura crítica do movimento contraditório da realidade social, do antagonismo entre capital e trabalho, é que se propôs a estudar este espaço que circunda os processos de formação e de transformações sociais ocorridas a partir de sua inserção na Educação Profissional e Tecnológica. Por um lado, a missão de uma educação excelente, crítica, criativa, competente e humanista; por outro, o atendimento ao mercado de trabalho que, ao mesmo tempo em que emprega e assalaria, melhora as condições econômicas do indivíduo, extorpe, degrada, corrompe, explora, desumaniza.

A realização de um estudo sobre o IFSULDEMINAS faz-se necessário para que se possa compreender as dimensões do IFSULDEMINAS- Campus Machado como expressão da rede federal e possível agente de transformação social. Entretanto, é importante lembrar a ressalva feita por Demo (2010, p. 862), ao afirmar que “uma das áreas onde mais se fala de transformação social é educação. É também onde menos se inova”.

O objeto de pesquisa deste trabalho consiste no IFSULDEMINAS- Campus Machado. Para apresentá-lo, há de se localizar o leitor sobre o espaço e território de atuação do Instituto.

A cidade de Machado encontra-se na região do Sul de Minas Gerais, com uma área de unidade territorial de 585,958 km², com uma população estimada de 41.651 habitantes. Tem como índice de pobreza 23,17% e IDH de 0,715, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2016). Situam-se na região de abrangência desta cidade os municípios de Poço Fundo, Alfenas, Areado, Fama, Serrania, Campestre, Bandeira do Sul, Botelhos, Poços de Caldas, Paraguaçu, Elói Mendes, Varginha, São João da Mata, Silvianópolis, Pouso Alegre, Turvolândia, Carvalhópolis, Cordislândia, Santa Rita do Sapucaí, dentre outros. É uma região diversificada, que possui como fator econômico a produção agrícola, agropecuária, pecuária de leite, industrial, têxtil, fabril, com destaque para a cafeicultura.

A gênese da educação profissional teve como principal finalidade preparar a classe trabalhadora para atender às demandas das grandes indústrias e corporações. Atrelada ao paradigma de educação dos pobres e desvalidos da sorte, foi, historicamente, transformando e conquistando espaços sociais, políticos e econômicos significativos.

No ano de 2008, governo federal cria os Institutos Federais de Educação, concretizados através da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino

(UNED'S), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidade transformaram-se em Institutos Federais.

O IFSULDEMINAS- Campus Machado foi inaugurado oficialmente como Escola de Iniciação Agrícola de Machado, em julho de 1957. A partir do Decreto nº 53.558, de 14 de fevereiro, de 1964 transformou-se em Ginásio Agrícola de Machado. Posteriormente, com a homologação do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, é que passou a se denominar como Escola Agrotécnica Federal de Machado. No sítio eletrônico institucional, está descrito que o IFSULDEMINAS- Campus Machado, a partir das transformações no mundo, às atuais referências e orientações da Educação Nacional e às novas e ascendentes demandas do mundo do trabalho, oferta “formação permanente para aquisição de competências e habilidades do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver no mais amplo sentido do desenvolvimento pessoal, social e profissional” (IFSULDEMINAS, 2014).

Atualmente a Educação Profissional atende a diversos níveis (educação básica, profissional, tecnológica e superior), e, com o projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário compreender, no universo das contradições, o papel da Educação Profissional na contemporaneidade, visto que parte de seu eixo estruturante fundamenta-se no desenvolvimento local. Moura (2010a) também sinaliza a pertinência de um estudo que enfoque as transformações ocorridas na vida dos filhos da classe trabalhadora a partir do processo de formação na Educação Profissional e Tecnológica.

As políticas de educação profissional, sustentadas pelo discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, através da qualificação profissional, não apenas tiveram o efeito anunciado como tornaram ainda mais precarizadas as ofertas educativas (KUENZER, 2010a). Entretanto, a hodierna política de Educação Profissional e Tecnológica não deixa de apresentar-se como possibilidade de alternativas que configurem ascensão social e melhorias significativas na vida do estudante, o que pode ser, gradativamente, uma educação que, juntamente com os demais setores da sociedade, fomente uma nova proposta de sociedade.

Com a finalidade de tensionar os grandes debates que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica contemporânea que, para diversos autores², ainda está direcionada a um processo de formação que prioriza a inserção precária no mercado de trabalho, bem como atende às demandas do processo produtivo e desenvolvimento do capital, a pergunta-problema que norteia esta pesquisa é: o IFSULDEMINAS é apenas um reprodutor de

2. Para um aprofundamento desta discussão, ver: Frigotto (2001, 2007, 2010), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003), Souza (2004), Moura (2010a), Romão (2010), Kuenzer (2006, 2010a).

formação técnica competente ou é também, contraditoriamente, agente possibilitador de transformações sociais? Em continuação à pergunta-problema, emergem as seguintes problematizações: De quais formas o IFSULDEMINAS consolida-se como elemento significativo para o desenvolvimento social, local e regional? É possível, neste espaço antagônico de processos de formação, o IFSUDEMINAS constituir-se como espaço viabilizador do pensamento crítico e de ações contra- hegemônicas, voltadas para o interesse principal da classe trabalhadora? Desses questionamentos emergem as inquietações dessa pesquisa.

Percurso Metodológico

O processo metodológico para a realização de uma pesquisa requer cuidado e criticidade. Cuidado no sentido de zelo pelo conteúdo estudado, com as técnicas que serão utilizadas para a realização da pesquisa, e, imprescindivelmente, cuidado com o percurso de coleta e análise dos dados.

No campo conceitual do cuidado, é imprescindível postura ética quanto ao relacionamento com o objeto estudado, aceitando sim, a inexistência da neutralidade do pesquisador mas, também, realizar o exercício de abandonar-se, distanciar-se de si, e decifrar os códigos e a dinâmica da realidade para além do que se acredita, do que pensa e da forma como vê. É, a partir da reflexividade, que consiste em um olhar sociológico, a qual possibilita a percepção e o controle no campo da pesquisa, no direcionamento da entrevista, e também os resultados das estruturas sociais que está inserido este estudo. (BOURDIEU, 1997).

A condição de criticidade na realização da pesquisa consiste em buscar e se relacionar com a realidade, considerando os elementos históricos, teóricos e conceituais, desnudando a realidade aparente, no movimento dialético de não aceitação do que se apresenta como simplesmente um fato dado. A realidade possui uma estrutura construída historicamente, e a compreensão e a leitura deste movimento, suas contradições, é que orientam o aporte metodológico esta pesquisa. Como aponta Paulo Netto (2011), é relacionar-se com o objeto de estudo de modo que depreenda seus múltiplos pressupostos e aportes, tanto sociais como históricos.

Em uma pesquisa, é substancial que o pesquisador esteja atento para apreender a

essência de seu objeto de estudo, sua estrutura e dinâmica. Independente da consciência do pesquisador, o objeto da pesquisa possui uma existência objetiva (PAULO NETTO, 2011). O processo metodológico conjunta tanto a teoria da abordagem, os meios de execução e instrumentalização do conhecimento, como a capacidade criativa do pesquisador (MINAYO, 2008).

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, que utiliza como recorte de estudo o IFSULDEMINAS-Campus Machado, local em que a pesquisadora exerce sua profissão de assistente social. A partir de sua inserção neste espaço de trabalho, surgiu a inquietação sobre as particularidades e os antagonismos que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica.

Este estudo concentra-se no período letivo de 2013 e 2014, por serem os anos mais recentes de formação técnica e profissional. O universo selecionado foi o conjunto dos egressos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Esta escolha deu-se a partir de alguns elementos relevantes: segundo alguns dados coletados na secretaria da instituição, este é o curso, na modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio, que possui maior índice de evasão, bem como de maior rotatividade de ingressantes. Em paralelo a estes dados, a partir da experiência da pesquisadora em reuniões dos Conselhos de Classe, que ocorrem a cada bimestre, os maiores índices de reclamações e apontamentos, relacionados à dificuldade de aprendizagem, desnível de conhecimentos básicos, problemas comportamentais e de disciplina, aspectos sociais, dentre outros, eram direcionados aos estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Os profissionais selecionados foram os que, no período em que ainda eram estudantes, participaram do Programa Auxílio Estudantil. Este programa faz parte da Política Nacional de Assistência Estudantil, efetivada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem como objetivos garantir a permanência do estudante na Instituição. Os discentes participantes deste programa são os que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Foi realizado um levantamento documental dos formandos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, dos anos de 2013 e 2014, obtidos por intermédio da secretaria da Instituição. A partir desses dados, foi pesquisado quais deles participaram do Programa Auxílio Estudantil e receberam o benefício. Constatou-se que, no ano de 2013, sete estudantes formandos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

receberam auxílio estudantil e, no ano de 2014, um estudante formando do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio recebeu o benefício.

Na pesquisa documental, também foram utilizados dados que obtidos no sítio institucional do Campus Machado e da reitoria³. Esses dados referem-se desde a portarias, regimentos, editais, bem como Projeto Pedagógico do Curso e resgate de fotos históricas.

Para auxiliar no resgate histórico do IFSULDEMINAS, foram utilizadas fotografias que correspondem aos primórdios da antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado, como a atualidade do IFSULDEMINAS- Campus Machado. Conforme aponta Ciavatta (2012, p. 34),

O uso da fotografia na área de pesquisa sobre trabalho e educação, marcada pelos estudos baseados na história e na crítica à economia política, contribui para o alargamento da visão sobre o que denominamos o mundo do trabalho, o que entendemos como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho, as condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores.

Por conseguinte, a autora salienta que a concepção de fotografia como elemento e fonte histórica, direciona à convicção de fotografia como efígie genuína, a realidade descrita, sob forma de imagem, no documento, o fascínio do deleite da visão, a “informação e a desinformação trazidas pela ambiguidade de sentidos que envolvem o objeto fotográfico, a subjetividade e a objetividade que ela carrega, o problema do olhar, a interpretação que é buscar desvendar a natureza do documento fotográfico” (CIAVATTA, 2012, p. 36).

Outrossim, este trabalho divide-se em três etapas: a primeira consiste em análise documental (com a referida permissão institucional), tanto no que concerne a leis, decretos, portarias, bem como referentes ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, como já mencionado.

Dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos anos de 2012, 2013 e 2014, comprovou-se que o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é o que tem maior índice de evasão. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, referente aos participantes e beneficiários do Programa Auxílio Estudantil, as planilhas de pagamento do Programa.

3. O sítio eletrônico do IFSULDEMINAS- Campus Machado encontra-se disponível em: <http://mch.ifsuldeminas.edu.br/>; e da reitoria está disponível em: <http://ifsuldeminas.edu.br/>

Também se fez uso tanto de pesquisa no programa Giz⁴, em que se encontram os dados cadastrais e acadêmicos do discente, bem como o acesso ao Sistema Auxílio Estudantil, que é um software desenvolvido pelo setor de Tecnologia da Informação da instituição, para que o processo de inscrição, participação, acompanhamento e execução do Programa Auxílio Estudantil fosse efetivado com mais praticidade e eficiência. Este software contém dados relevantes dos estudantes, tanto pessoais, como documentos, endereço, telefone, curso, auxílio que pleiteia, bem como dados familiares (membros da família, renda, situação de saúde e moradia, despesas, dentre outros).

Foi realizado o contato com estes por meio de ligações, e-mail e mensagens via redes sociais (*Facebook*), isso quando o contato via telefone e e-mail não se concretizavam (o número de telefone não existia mais; a ligação não era atendida; alguns e-mails voltaram, outros não foram respondidos). Dos oito profissionais que foram levantados a partir da análise dos dados, efetivou-se o contato com cinco deles, e todos estes disponibilizaram colaborar com esta pesquisa. Não desconsiderando a contribuição de cada um deles, foi priorizado os que estão mais próximos, demograficamente, da pesquisadora. Este critério é por questão de viabilidade de transporte e orçamento.

A segunda etapa consistiu em entrevista dialogal com os egressos selecionados. A escolha por este tipo de entrevista partiu do princípio de que o indivíduo, ao narrar sua trajetória e história de vida, de elucidar suas experiências, visão de mundo, situação atual, evidencia elementos que falam por si e, através do diálogo, emergem falas e símbolos inéditos e independentes. Nesta proposta de entrevista, pretendia-se compreender o que ocorreu na vida social, pessoal, familiar do estudante, a partir de sua formação no IFSULDEMINAS-Campus Machado, quais os significados e transformações, se houveram, a partir de sua inserção no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio; qual a realidade que se encontra, se continua estudando, se está trabalhando, ter o olhar cuidadoso de entender as dinâmicas que ocorreram na vida deste indivíduo a partir de sua formação. Para análise dos dados, a pesquisadora referenciou-se no método dialético postulado por Marx, em que o sujeito pesquisador é substancialmente ativo, pois é necessário que não engesse sua análise na

4. O programa Giz é um software desenvolvido pela empresa AIX, que “possui vários recursos disponíveis para se gerir os procedimentos da secretaria acadêmica: matrícula de alunos, lançamento de notas por avaliação ou total geral, processamento de resultados, emissão de relatórios, bem como o controle de alunos trancados, cancelados, transferidos e desistentes durante o período letivo vigente” (http://moodle.gestaodoensino.net/wiki/index.php/Introdu%C3%A7%C3%A3o_-_Giz_Registro_Acad%C3%AAmico). Sobre o programa Giz, ver: <http://aix.com.br/>

aparência ou nas formas dos objetos mas, antes, apreenda e compreenda sua essência, que consiste em sua estrutura e dinâmica, o que significa compreendê-lo como um processo (PAULO NETTO, 2011).

Utilizou-se um roteiro norte, com perguntas que a pesquisadora considerou importantes para a realização da pesquisa, mas que não seguiram necessariamente na ordem proposta. No movimento dialogal, outros questionamentos foram feitos, pois se pressupõe que, a partir da confabulação entre pesquisador e participante, novos questionamentos e dúvidas serão aflorados.

Os equipamentos utilizados para o registro da entrevista dialogal foram: câmera fotográfica, na opção de filmagem, e um caderno de anotações. As transcrições das entrevistas foram feitas cautelosamente, não se resumindo em simplesmente transcrever as falas, mas observar os gestos, as expressões corporais, os sentidos atribuídos em cada contexto, os elementos simbólicos que caracterizam as falas dos participantes.

Parte do critério de seleção dos estudantes ocorreu por acessibilidade e esgotamento. A acessibilidade refere-se à disponibilidade de o estudante colaborar com a pesquisa, e o esgotamento está direcionado à saturação de falas e apontamentos que, em certo momento, tornam-se repetitivas e esgotantes.

A terceira etapa consiste na sistematização dos dados e a respectiva análise, levando-se em consideração os critérios da teoria de Bourdieu (1997), circunscrito na lógica da reflexividade, cujo centro não perde referência nas relações de poder, e a violência simbólica inscrita neste processo. A análise dos dados será balizada a partir do aporte teórico sustentado por vários autores que são discutidos nesta pesquisa: a compreensão das mudanças ocorridas na vida do profissional são sustentadas e norteadas pelo direito às liberdades substantivas e individuais do ser humano (SEN, 2001). A análise não está restrita, unicamente, ao acesso a bens e serviços e à inserção no mercado de trabalho, e ao ideário de ascensão voltado meramente ao consumo, mas considerado que, no modo de produção capitalista, toda forma de inclusão é excludente e marginal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; KUENZER, 2006, 2010a; MARTINS, 1997). Parte-se do princípio que o desenvolvimento social deve sobrepor-se ao desenvolvimento econômico (ARRIGUI, 1998; SACHS, 2004; SEN, 2001; SOARES, 2011).

O processo de análise dos dados alinha-se na discussão contemporânea sobre a que e a quem está voltada a Educação Profissional e Tecnológica, bem como seus limites e

possibilidades (FRIGOTTO, 2001, 2007, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2006, 2010a; MÉSZÁROS, 2005; MOURA, 2010a; ROMÃO, 2010).

Trata-se de uma pesquisa devidamente planejada, mas que há clareza de que, em campo, existe a possibilidade de revisão deste planejamento. Todos os gastos referentes a esta pesquisa, como papel, caneta, impressão, transporte, gravação, foram financiados pela própria pesquisadora.

Esta pesquisa divide-se em quatro capítulos: o primeiro, discutirá sobre o termo *desenvolvimento* e sobre poder local. O segundo, abará Educação Profissional e Tecnológica, sua história e organização na sociedade brasileira contemporânea. O terceiro capítulo discutirá sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSULDEMINAS), desde sua gênese até os dias atuais. O quarto capítulo refere-se à discussão do objeto de estudo desta pesquisa: o IFSULDEMINAS- Campus Machado, sua história e desenvolvimento, no qual será discutida a análise dos dados que foram coletados a partir da pesquisa de campo. Posteriormente, serão apontadas as considerações finais desta pesquisa que, vale ressaltar, não se esgotam.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO: PELA DESCONSTRUÇÃO DA TRIVIALIDADE CONCEITUAL

Diversas discussões estão em pauta acerca do desenvolvimento: suas tendências, implicações, desafios, possibilidades, bem como as consequências que podem gerar num futuro não muito distante, e num presente que ecoa a degradação das condições humanas e sociais, principalmente, dos que não detêm o poder do capital. Este parâmetro de questionamento pulsa na inquietação sobre o antagonismo do modelo de sociedade dita desenvolvida, em detrimento dos problemas de ordem social, econômica, política, cultural, dentre outros, que não afina com a afirmação de que se caminha para uma sociedade inclinada e determinada para o “desenvolvimento”. A discussão deste capítulo concentra-se no conceito de desenvolvimento contemporâneo, mas se propõe refletir e (des) construir a terminologia a partir de outros e novos parâmetros.

1.1 Apontamentos sobre “desenvolvimento”

A compreensão da terminologia “desenvolvimento” requer o cuidado epistemológico desta conceituação. As questões orientadoras deste trabalho são: de qual perspectiva se pensa o desenvolvimento? De que forma o desenvolvimento pode corroborar possíveis transformações sociais? Os Institutos Federais, que possuem uma vertente direcionada ao desenvolvimento local, priorizam o desenvolvimento de que e a quem?

Historicamente, o termo desenvolvimento está atrelado ao processo de industrialização, desenvolvimento de tecnologias, crescimento econômico e demográfico, elevação da riqueza, prosperidade financeira, acúmulo de propriedades e bens de consumo, dentre outros. Furtado (2013) esclarece que o conceito de desenvolvimento contribuiu significativamente, no terceiro quartel do século XX, para reaproximar as diferentes ciências sociais. O autor cita que o termo desenvolvimento nasceu na economia e era sujeito a testes de medição que, transformado em sinônimo de crescimento, passou a transitar em outras ciências

sociais, pois crescimento não era concebido unicamente “como um processo homoético” (FURTADO, 2013, p. 197). Posteriormente, economistas e cientistas diferenciaram desenvolvimento de crescimento, “atribuindo ao primeiro desses conceitos, mesmo quando seguido do qualificativo econômico, uma amplitude que o transformava necessariamente em tema interdisciplinar” (FURTADO, 2013, p.197).

A partir da Revolução Industrial, a sociedade começa a vislumbrar um novo desenho de sociedade, em que o processo de mecanização, substituição do homem pela máquina, *a priori*, é sinônimo de evolução e progresso. Em consonância com Pimenta (2014), o processo de efetivação do padrão de produção industrial, pautado na compra e venda da força de trabalho, representou a centralidade motor do desenvolvimento. Furtado (2013) sustenta que, na segunda metade do século XIX, a industrialização faz emergir inúmeros centros econômicos autônomos, que acontecem no cenário do “protecionismo nacional”. Para o autor,

a partir desse momento, a concepção de desenvolvimento refere-se explicitamente à ideia de interesse nacional. Os indicadores da atividade da indústria básica (produção de ferro, de aço, de ácido sulfúrico, etc.), assim como os da exportação de manufaturas, seriam utilizados para medir o grau de desenvolvimento de um país (FURTADO, 2013, p. 215).

A diretriz globalizante dos processos econômicos, que concerne à predominância do Estado como orientador e direcionador das atividades econômicas, onde era soberano na decisão e referência aos conflitos de classes no estabelecimento dos interesses da nação, determinou, significativamente, o entendimento e visão posterior do desenvolvimento (FURTADO, 2013). Por meio da instauração da indústria e do processo de urbanização, ocorre a solidificação de um modelo hegemônico desta nova sociedade, em que há mudanças tanto nos estilos de vida, como em novos padrões de ordem cultural, política, moral, social, econômica e simbólica (PIMENTA, 2014).

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, o entendimento e a referência sobre desenvolvimento centram-se no atraso econômico de alguns países, em relação a outros. Esse atraso consistia nas diferenças relacionadas aos índices de consumo de uma determinada população. Posteriormente, critérios que envolvessem questão social, como por exemplo, analfabetismo, mortalidade infantil, doenças contagiosas, dentre outros, foram envolvidos nas discussões sobre desenvolvimento e progresso (FURTADO, 2013).

Como explica Mota, Amaral e Peruzzo (2012), entre as décadas de 1940 até 1970, ocorreu um processo nacional-desenvolvimentista que direcionou a economia dos países

periféricos, subdesenvolvidos, sob o direcionamento e orientação da CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. Os autores apontam que, embora a CEPAL considerasse que os países subdesenvolvidos pudessem revelar um setor agroexportador, consideravelmente, ativo, possuíam uma capacidade econômica restrita e infimamente integrada. Essa situação comprometia a capacidade de direcionar o desenvolvimento e o crescimento técnico para os demais setores da economia, tampouco de exaurir a força de trabalho e assegurar rendimentos reais de salário, como nos países desenvolvidos. Os autores elucidam que, para modificar essa realidade, a CEPAL preconizava, para os países subdesenvolvidos, “a adoção de políticas de diversificação econômica, basicamente via industrialização, como meio para que o mercado interno passasse a ser o motor da acumulação e do crescimento, em lugar da demanda externa de produtos primários” (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012, p. 155-156). Todavia, a ação do mercado não era suficiente. Seria necessário “a intervenção do Estado no planejamento, indução, no financiamento e como investidor direto, para que o processo de industrialização se efetivasse” (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012, p. 156).

A partir da década de 1980, com a incidência do neoliberalismo, ocorrem debates e questionamentos concernentes ao desenvolvimento econômico e social (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012). Essas discussões foram inclinadas pelas “reformas estruturais na economia, especialmente pela política de privatização dos serviços públicos, pela reforma do Estado e pela focalização de programas sociais para os segmentos mais vulneráveis da sociedade” (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012, p. 156).

Embora reconhecendo que a agenda do Consenso de Washington não tenha alterado o quadro de recrudescimento da questão social nem tampouco as possibilidades de superação do subdesenvolvimento e enfrentamento da desigualdade- que permanecia e se aprofundava nos países latino-americanos - a CEPAL passa a se alinhar às propostas de mercado (...). (...) A ideia-força que a CEPAL desenvolve é que não existe conflitualidade entre dinamismo econômico e igualdade social. E, portanto, as condições para que essa relação seja equilibrada dependerão das iniciativas que potencializem capacidades humanas e mobilizem energias a partir do Estado (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2012, p. 156).

Ao considerar que, na atualidade, vem ocorrendo diversos debates sobre desenvolvimento local, bem como de outros termos que envolvem a temática, Maranhão (2012, p. 78) explica que há um afastamento do “fundamentalismo do Consenso de Washington, como também daquilo que chamam de velha concepção desenvolvimentista”. Ao

retomar a década de 1990, o autor ressalta o cenário de barbárie social da época e explica que, neste período, havia ameaças presentes de desequilíbrio econômico e intimidação dos investimentos milionários das grandes corporações, o que gerou

Um processo no qual organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial começam a admitir que a ortodoxia do Consenso de Washington, baseada no louvor aos mercados livres, não vinha oferecendo respostas políticas adequadas para garantir a administração dos conflitos e a boa governança dos mercados internacionalizados, principalmente dos denominados mercados emergentes (MARANHÃO, 2012, p. 84).

No entorno das análises, reflexões e discussões sobre o subdesenvolvimento nos países de Terceiro Mundo, especialmente da América Latina, bem como as retaliações e consequências vividas por esses países a partir do capitalismo internacional, Traspadini e Stedile (2011), ao apresentarem inicialmente a obra de Marini, mormente no que se refere à Teoria da Dependência, explicam que a Escola da Dependência nasceu a partir dessas inquietações. Os autores esclarecem que essas reflexões tentavam explicar, a partir de outra óptica, a questão do desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Essas reflexões remavam contra a maré da hegemonia intelectual da época, que era monopolizada por dois tipos de vertentes diferentes: de um lado, os pensadores aglutinados ao redor da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), como Celso Furtado e Ignacio Rangel, que tiveram fortes influências no governo Goulart e na academia em geral. E, de outro, as interpretações do marxismo capitaneado pela hegemonia que detinha, na esquerda, o Partido Comunista Brasileiro- PCB (MARINI, 2011, p. 8).

A dialética do desenvolvimento latino-americano é elucidada por Marini (2011) a partir de três categorias: a dependência, a superexploração e o subimperialismo. Sobre o conceito de dependência, Marini (2011, p. 32) aborda como uma “relação de subordinação própria da forma como o capital e os interesses de seus donos se internacionalizam de maneira cada vez mais integrada e intensificada”. Dessa forma, a dependência é “o mecanismo central de subordinação do território, do espaço, dos sujeitos, dos países subdesenvolvidos, como forma de perpetuação do poder de reprodução do capitalismo na esfera internacional” (MARINI, 2011, p.32). Assim, desenvolvimento e subdesenvolvimento são compreendidos como fundamentais para o crescimento e a evolução do modo de produção capitalista.

Uma dependência que evidencia a integração de um processo que não está posto para ser resolvido em termos de igualdade, exatamente porque se nutre das relações desiguais. O desenvolvimento desigual, assim considerado, é o resultado de uma relação também desigual entre os apropriadores privados mundiais do capital, que atuam de maneira combinada para garantir a permanência do seu modo de acumulação, e os trabalhadores explorados do mundo, que sustentam essa esfera de acumulação global (MARINI, 2011, p. 32-33).

O conceito de superexploração é um elemento crucial desenvolvido pelo autor para teorizar e esclarecer os processos históricos da América Latina na reprodução do capital (MARINI, 2011).

Para ele, enquanto a exploração deve ser entendida como mecanismo de criação de valor na sociedade capitalista baseada no trabalho assalariado, apropriado pelos capitalistas privados, a superexploração é o mecanismo utilizado pelos capitalistas da periferia para compensar suas perdas nas relações econômicas internacionais. A explicação é a seguinte: enquanto os trabalhadores dos países mais desenvolvidos eram, ainda em meio à exploração capitalista, tratados ao mesmo tempo como operários e consumidores, na periferia os trabalhadores não se transformaram em sujeitos do consumo. Assim, enquanto na América Latina se produz para satisfazer o mercado externo e ajustar as perdas ocorridas neste, os países centrais se preocupam em desenvolver relações comerciais desiguais que possam favorecer a ampliação tanto de seus mercados internos quanto de sua hegemonia internacional (MARINI, 2011, p. 33).

Assim, para que se supere a problemática da dependência, requer-se a resolução dos conflitos e problemas advindos do capitalismo. Em outras palavras, a dependência somente pode ser eliminada com a “instauração de um modelo com base distinta do capitalista, um modelo crítico aos mecanismos de expropriação, exploração e apropriação privada do capital em escala mundial” (MARINI, 2011, p. 33).

Sob o pretexto argumentativo do desenvolvimento, ocorreram excessivos e vantajosos empréstimos que acentuaram a condição capitalista dependente do país aos grandes centros hegemônicos do capitalismo (LEHER, 2012). O autor esclarece que, por meio do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, o desenvolvimento configurou-se como disciplina e foi ligeiramente propagado como um novo espaço de discussão e estudos econômicos e sociais. “A ideologia do progresso, nesse sentido, foi crucial para fortalecer a ideia do continuum do tempo e a teleologia de que todos os países que optarem pelas políticas pós-imperialistas chegarão ao desenvolvimento” (LEHER, 2012, p. 11).

A imposição de um modelo cultural hegemônico instaura-se para além das condições e relações econômicas, sendo um processo despercebido que adentra as relações sociais,

culturais e políticas. Para Souza (2009, p. 21) é necessário “perceber como os capitais impessoais que constituem toda a hierarquia social e permitem a reprodução da sociedade moderna, o capital cultural e o capital econômico, são também diferencialmente apropriados”. Ou seja, o modelo hegemônico imposto pela sociedade capitalista está além das diferenças econômicas e sociais, elas adentram o campo cultural e cegam os indivíduos quanto à realidade imposta. A cegueira da percepção economicista do mundo reside em não ver o mais importante, que é a transferência de “valores imateriais” na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo (SOUZA, 2009, p.19).

A ilusão de progresso e desenvolvimento, meramente caracterizado por indicadores e números isoladamente quantitativos, faz com que a sociedade, seduzida pelos índices, veja nesta expansão econômica um fator necessário para o crescimento e progresso da ordem social.

O conceito de transição ou de desenvolvimento que nos é transmitido pela maioria dos organismos internacionais traz consigo uma ideia de evolução: estaríamos deixando para trás coisas que pertencem ao passado e evoluiríamos em direção a uma situação mais avançada, mais moderna, em que se supõe uma melhoria global, em nome de uma modernização capitalista. (SOARES, 2011, p. 556)

As consequências deste “novo” modelo de sociedade, pautado no economicismo, é massivamente compreendida como necessárias, acontecimentos dados, tornando as problemáticas sociais, que afetam a condição humana e o direito humano de existir e viver com dignidade, como situações naturalizadas, de cunho individualista e de determinação.

A visão economicista “universaliza” os pressupostos da classe média para todas as “classes inferiores”, como se as condições de vida dessas pessoas fossem as mesmas. É nesse “esquecimento do social” [...] que permite dizer que o que importa é o “mérito” individual. Como todas as precondições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas, o “fracasso” dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como “culpa” individual (SOUZA, 2009, p. 20).

O processo de culpabilização individual é sustentado pelo discurso de ataque ao estado assistencial. Os “esquecidos”, os “culpados”, os dependentes do Estado, são tratados com a desconfiança de que são parasitas sociais mais do que desvalidos. A destruição dos direitos é justificada a partir da libertação da economia política, para que possa agir com mais flexibilidade. As discussões contemporâneas sobre necessidades sociais, direitos, redes de

segurança, estão recheadas de insinuações de parasitismo de um lado, enfrentadas pela raiva dos humilhados do outro (SENNET, 2009, p.167-170). Furtado (2013, p. 189) aponta que “o avanço do processo de industrialização depende do aumento da taxa de exploração, isto é, de uma crescente concentração de renda”. O autor ainda sinaliza que “o crescimento econômico tende a depender mais e mais da habilidade das classes que se apropriam do excedente para forçar a maioria da população a aceitar crescentes desigualdades sociais” (FURTADO, 2013, p.189).

A sociedade capitalista materializa a importância e a significância de vida (desde as condições de sobrevivência até o direito de vivência⁵), fundamentada nas apropriações materiais e imateriais que os indivíduos adquirem. E aos que estão fora deste núcleo passa a vigorar uma categorização de não existência. Sennet (2009, p. 27) contribui ao apontar que “o capitalismo corrói o caráter, sobretudo daquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros”.

Do ponto de vista da formação, a qual deve ultrapassar a formalidade das instituições educacionais, sem negá-las, enquanto instância de formação, como pensar em desenvolvimento dentro da condição de existência do sistema econômico vigente que pressupõe a exploração, a desigualdade, a pobreza e a injustiça social. Em consequência, falar em desenvolvimento implica em reconhecer um número ínfimo da população que concentra a maior parte da riqueza de um país. Por outro lado, a população, absurdamente numerosa e miserável, se esforça para sobreviver com o pouco que esta estrutura disponibiliza.

Como bem sinaliza Maranhão (2012), a eminente contradição do capitalismo no século presente é a forma como a ascensão do sistema produtivo diverge com a sobrevivência da maioria das pessoas e que, gradativamente, é mais evidente como o sistema capitalista denuncia o antagonismo entre crescimento econômico e desenvolvimento social e humano. Sachs (2004) elucida que o crescimento econômico gerado pelas forças de mercado traz resultados sociais adversos aos ansiados, pois há concentração de riqueza e bens sob o poderio de uma minoria, crescimento das diferenças sociais e marginalização de uma parte significativa da população. Ironicamente, ou talvez cinicamente perversas, as leis garantem

5. A compreensão sobre condições de sobrevivência refere-se aos recursos básicos para a manutenção da vida de um cidadão: alimentação digna, moradia, educação, saúde, lazer, trabalho, igualdade de oportunidades, dentre outros. O direito de vivência concerne sobre as condições de se viver em dignidade sob os diversos aspectos: ambiental, cultural, lazer, comunitário, familiar. É o indivíduo ter condições de sentir-se vivo para além da sobrevivência. Ter a oportunidade do descanso, do estudo por prazer, das festividades, do envolvimento com a comunidade, do esporte, dentre outros. Resumidamente, o direito de vivência está atrelado com a consciência do indivíduo sentir-se vivo em todas as esferas da vida humana.

que todos os cidadãos têm direitos e deveres, e a maioria da população não possui condições de acesso e de oportunidade de efetivação destes direitos.

Para Sen (2001) uma sociedade desenvolvida, primeiramente, requer o exercício da liberdade dos indivíduos, bem como a efetivação das liberdades substantivas e instrumentais. Assim, uma sociedade desenvolvida considera as liberdades dos indivíduos os elementos constitutivos básicos, tendo como premissa a expansão das capacidades das pessoas de levarem o tipo de vida que elas valorizam. Para além, ter acesso ao conhecimento das potencialidades e variedades de condições, não se submetendo ao que, historicamente, foi imposto. E os direitos das liberdades substantivas e instrumentais perpassam o campo dos direitos sociais: educação, cultura, lazer, habitação, moradia, saneamento, dentre outros. Ao apresentar um estudo sobre os conceitos de Sen (2001) e o desafio teórico de reabilitar as promessas liberais, Maranhão (2012, p. 89) esclarece que

O ponto de partida colocado pelo Nobel de 1998 é o de renovar as promessas liberais. Uma questão no mínimo complicada, pois renovar as promessas políticas liberais numa conjuntura histórica em que as estatísticas apontam para o aumento do nível de degradação social no mundo- proveniente, principalmente, da política de liberalização dos mercados- torna-se um desafio de peso para qualquer intelectual.

O autor afirma que a centralidade da discussão conceitual de Sen (2001) não consiste na desigualdade de renda e de propriedade, mas na “desigualdade de liberdade para acessar os benefícios do mercado” (MARANHÃO, 2012, p. 93). Maranhão, ainda considera que, para Sen,

O que importa então para as políticas de desenvolvimento social e humano não é mexer na distribuição de renda entre as classes sociais, como propunha a social-democracia clássica, mas sim oferecer *oportunidades sociais* através da políticas públicas básicas e focalizadas para que os *agentes individuais* possam galgar uma renda melhor na economia de mercado (MARANHÃO, 2012, p.93, grifo do autor).

Relacionado à história contemporânea, Furtado (2013, p. 210) deslinda que o conceito de desenvolvimento tem sido empregado em duas vertentes conceituais: a primeira consiste na “evolução de um sistema social de produção na medida em que este, mediante a acumulação e progresso das técnicas, torna-se mais eficaz, ou seja, eleva a produtividade do conjunto de sua força de trabalho”. A segunda vertente refere-se ao “grau de satisfação das necessidades humanas”. O autor sustenta que o conceito de desenvolvimento pode ser compreendido a partir de três parâmetros, que se envolvem complexamente:

O do incremento da eficiência do sistema produtivo; o da satisfação das necessidades básicas da população; e o da consecução de objetivos que se propõem distintos grupos de uma sociedade e que competem na utilização de recursos escassos. (...) A concepção de desenvolvimento de uma sociedade não é independente de sua estrutura social, e tampouco a formulação de uma política de desenvolvimento é concebível sem a tutela de um sistema de poder (FURTADO, 2013, p.210).

O autor ressalta que o crescimento da eficiência produtiva, que é frequentemente apontado como fator essencial do desenvolvimento, não é “condição suficiente para que sejam mais bem satisfeitas as necessidades básicas da população” (FURTADO, 2013, p. 212). De acordo com o autor, o entendimento do desenvolvimento na perspectiva da acumulação busca ignorar que

(...) a criação de valor, no sistema capitalista, envolve um custo maior do que aquele que figura nas contabilidades privada e pública. Não é ademais assinalar que a ação produtiva do homem tem cada vez mais como contrapartida processos naturais irreversíveis, tais como a degradação da energia, tendentes a aumentar a entropia do universo. O estímulo às técnicas apoiadas na utilização crescente de energia, fruto da visão a curto prazo engendrada pela apropriação privada dos recursos não renováveis, agrava essa tendência, fazendo do processo econômico uma ação crescentemente predatória (FURTADO, 2013, p.212).

No modelo de sociedade vigente, o desenvolvimento pauta-se no crescimento econômico, na geração de empregos pautada na exploração da mão de obra, na industrialização, na precarização do trabalho, na valorização do urbano e desvalorização do meio rural, na propriedade privada, na expansão das inovações voltadas ao consumismo, dentre outros. É emergente a discussão e a reconstrução do entendimento e da conceituação de desenvolvimento, que ainda estão atreladas ao viés econômico. Sobre este repensar o desenvolvimento, Pimenta (2014, p. 4), asserta que,

Há confusão histórica em atrelar o conceito de desenvolvimento ao de crescimento econômico, visivelmente comprometido com o sucesso do processo de industrialização, medido pelo PIB *per capita*. As noções de desenvolvido e subdesenvolvido se constituíam pela capacidade produtiva e de competição num sistema acumulativo.

A consideração de desenvolvimento sob a valorização majoritária do aspecto econômico, não considera os fatores e expressões da organização social. Torna um contexto de desigualdades sociais, de injustiças, de exploração e desumanização numa perspectiva

progressista, cujo objetivo central é a acumulação de riquezas, concentração de poder e distribuição desigual de rendas. Furtado (2013, p. 276) esclarece que, para além de transformação, o “desenvolvimento é invenção, pois comporta um elemento de intencionalidade”. O autor elenca dois processos de criatividade empenhados pela ciência do desenvolvimento: o primeiro refere-se “à técnica, ao empenho do homem de dotar-se de instrumentos, de aumentar sua capacidade de ação. O segundo refere-se à utilização última desses meios, aos valores que o homem adiciona ao seu patrimônio existencial” (FURTADO, 2013, p. 277). De acordo com o autor,

Nada é mais característico da civilização industrial do que a canalização da capacidade inventiva para a criação tecnológica, ou seja, para abrir caminho ao processo de acumulação, o que explica sua formidável força expansiva. E também explica que, no estudo do desenvolvimento, o ponto focal haja sido a lógica da acumulação (FURTADO, 2013, p. 277).

Esta lógica imposta de desenvolvimento extingue a possibilidade de existência digna, de equidade, de consciência crítica. A descartabilidade humana é fator indispensável para este modelo de sociedade dita desenvolvida. Sachs (2004) é incisivo ao pontuar que o desenvolvimento social deve estar à frente do desenvolvimento econômico, e a lógica seguida pelos países industrializados tem que ser mudada, invertida. Soares (2011, p. 558) indica que

(...) Mais do que nunca, torna imperativa uma verdadeira política de desenvolvimento social que deixe de ser residual e que represente, ela mesma, uma alternativa real de desenvolvimento, capaz de incorporar nos circuitos de cidadania aqueles que nem tão cedo terão condições de incorporar-se pelo mercado (nem o de trabalho nem o de bens e serviços).

Para a autora, repensar o desenvolvimento requer a negação de que o desenvolvimento é substancial ao processo de modernização, e romper com o padrão atual estabelecido, que corresponde à estrutura social de desigualdade no país. Outrossim, “o adjetivo social supõe a existência de outras dimensões do desenvolvimento, além da econômica, e que a dimensão econômica deveria estar subordinada à dimensão social (e não o contrário)” (SOARES, 2011, p.556).

O indicativo de Sachs (2004), é que haja um desenvolvimento que seja economicamente sustentado, ambientalmente sustentável e incluyente, socialmente.

É importante destacar a necessidade de refletir sobre a integração da política social

com o desenvolvimento social, que corresponde à defesa de suas ações, projetos e programas. É necessário enrevesar o ideário de que o desenvolvimento social resulta do crescimento econômico, eliminando o postulado de subordinação da política social em relação à política econômica (SOARES, 2011).

Ainda sobre o questionamento do desenvolvimento comumente conhecido, é importante destacar a consideração de Arrigui (1997) que questiona a comum suposição de que industrialização é equivalente a desenvolvimento. Sen (2001) também abre o leque da discussão ao apontar que, pensar em desenvolvimento, requer considerá-lo como processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, como também a exclusão das principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. Furtado (2013), ao assinalar estratégias adotadas por países periféricos, que promoveram políticas voluntaristas de desenvolvimento, elucida que

O ponto de partida foi sempre a crítica da forma como se vem difundindo a civilização industrial, das situações de dependência criadas pela divisão internacional do trabalho e das malformações sociais geradas na periferia pela lógica dos mercados. O objetivo tático tem sido ganhar autonomia na ordenação das atividades econômicas, visando à redução das desigualdades sociais que parece segregar necessariamente a civilização industrial em sua propagação periférica. O objetivo estratégico é assegurar um desenvolvimento que se traduza em enriquecimento da cultura em suas múltiplas dimensões e permita contribuir com criatividade própria para a civilização que se mundializa. Neste fundo está o desejo de preservar a própria identidade na aventura comum do processo civilizatório (FURTADO, 2013, p.283).

Um dos grandes desafios, até que se tenha, possivelmente, uma nova ordem social, é resolver o conflito e as contradições entre o desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. Se há uma luta de imposição no mundo por um único modelo de desenvolvimento, centrado no mercado e no capital, há a possibilidade material para que os trabalhadores da terra possam mobilizar-se e unir-se (WANDERLEY, 1997). E superar a lógica que impera na área social requer a “redefinição da articulação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social” (COHN, 1995, p. 3).

Na proposta de ruptura com o entendimento de desenvolvimento imposto pela sociedade burguesa, Pimenta (2014, p. 15) esclarece que

As concepções de desenvolvimento carecem de ressignificação e ganham em aderência outros adjetivos que não estavam atrelados ao conceito de desenvolvimento, tais como regional, local, sustentável, humano, território, solidariedade. Mesmo superando os entendimentos de “progresso”, “crescimento”, “padronização”, “espelho”, “mensuração” na tentativa de disputar e de conceituar os diferentes processos de desenvolvimento, nunca é demais explicitar que o termo desenvolvimento está impregnado de demarcações ideológicas e de imposições de um modelo sobre o outro, bem como é resultante de invenção do mundo ocidental para manter a hegemonia dos países ricos sobre os mais pobres. Essa demarcação e movimento se fazem indispensáveis para que as resultantes não limitem a “ideia” de desenvolvimento à crença, mito ou ilusão (PIMENTA, 2014, p.15).

Na atual conjuntura social, é mais que necessário, é urgente repensar o desenvolvimento para além dos conceitos que estão postos. Repensar e reaprender o desenvolvimento supõe dialogar no campo da efetivação dos direitos sociais e na ruptura, ainda que gradual, deste modelo de sociedade. Torna-se imprescindível uma política de desenvolvimento eficaz que seja “uma alternativa real de desenvolvimento, capaz de incorporar nos circuitos de cidadania aqueles que nem tão cedo terão condições de incorporar-se pelo mercado” (SOARES, 2011, p. 558). Furtado (2013, p. 108) ressalta que os países que tiveram significantes avanços sociais foram os que tiveram pressões políticas da população que, conforme cita o autor, são as que “definem o perfil de uma sociedade, e não o valor mercantil da soma de bens e serviços por ela consumidos ou acumulados”. O autor acredita que só ocorrerá o verdadeiro desenvolvimento, que não pode ser confundido com crescimento econômico, quando houver um “projeto social subjacente. É só quando prevalecem as forças que lutam pela efetiva melhoria das condições de vida da população que o crescimento se transforma em desenvolvimento” (FURTADO, 2013, p.108).

O desenvolvimento deve estar intimamente ligado com a preservação da dignidade humana, da equidade, do meio ambiente, da não exploração da força de trabalho, da garantia dos direitos sociais e humanos, da não aceitação do preconceito e discriminação, do econômico sujeito ao social, de um Estado efetivamente público e voltado aos interesses da classe trabalhadora.

Pensar o desenvolvimento numa condição de afetar significativamente na vida das pessoas, transformando realidades, ainda que locais é a proposta de desenvolvimento para além da questão de mercado e de consumo. Abordaremos no item a seguir as transformações e desenvolvimento local.

1.2 (Re) construindo o desenvolvimento: poder local, o viés da possibilidade

É recente, no Brasil, o processo de descentralização das decisões políticas e de envolvimento da sociedade com a coisa pública. Desde o fim do regime militar, o país passou por um período intensificador de mobilização popular, em que a insatisfação e a indignação foram representadas nas ruas, nos plenários, nas praças. Os *caras-pintadas*, os estudantes, as famílias, os sindicatos, os movimentos sociais, e diversos segmentos da sociedade reivindicavam direitos e melhorias sociais, e muitas delas conquistadas a partir destes significativos movimentos.

Dowbrowsky (2008), em seu estudo sobre poder local, hegemonia e disputa, esclarece que, no Brasil, por um longo período, o “local” era utilizado para ações autoritárias e dos desmandos de governantes locais e regionais. Assim, como os governantes pertenciam às elites locais, que dominavam o aparelho estatal e o utilizavam em benefício próprio, deixando à mercê a classe trabalhadora, construiu-se a ideia de “ser o poder local perdulário, mal gastador do dinheiro público, quase sempre corrupto e que tem a ineficiência como sua marca característica” (DOWBROWSKY, 2008, p. 271). Como reforça o autor, “essa construção foi responsável por difundir entre nós uma versão extremada às instâncias locais de governo” (DOWBROWSKY, 2008, p. 271).

Como assinala Dowbor (1999, p.16), a centralização do poder político e econômico direciona a um “divórcio profundo entre as nossas necessidades e o conteúdo das decisões sobre o desenvolvimento econômico e social”.

Foi decorrente da agenda neoliberal das reformas do Estado que o processo de descentralização foi reforçado e ganhou representatividade (DOWBROWSKI, 2008). Entre os anos 1980 e 1990 emergem novas propostas, embasadas nas teses de descentralização e participação (FARAH, 2001). A autora destaca (FARAH, 2001, p. 129) que surge

(...) a necessidade de estabelecimento de prioridades de ação: a busca de novas formas de articulação com a sociedade civil e com o mercado, envolvendo a participação de ONG's, da comunidade organizada e do setor privado na provisão de serviços públicos; a introdução de novas formas de gestão nas organizações estatais de forma a dotá-las de maior agilidade, eficiência e efetividade, superando a rigidez derivada da burocratização de procedimentos e da hierarquização excessiva dos processos decisórios.

Quando o aparelho estatal declara sua falência, mostrando-se fraco e insuficiente para atender às demandas sociais, passa a transferir as responsabilidades para a sociedade. Surgem, então, as iniciativas da sociedade e do terceiro setor para responder às diversas expressões de questão social. Os indivíduos atuam como corresponsáveis da problemática social, porém não é cobrada dos governantes a efetivação de políticas públicas capazes de garantir efetivamente os direitos sociais. A sociedade, embora participe minimamente das decisões e fiscalização das políticas públicas, ainda está aquém de se impor enquanto agente e representante principal dos interesses públicos e sociais. Como aponta Dowbor (1999, p. 23), o Estado que possuímos integra e formaliza a memória de outros tempos, de outra época, onde não havia, no nível local, a possibilidade de ação organizada. O autor enfatiza que, “hoje, esse mesmo Estado constitui essencialmente um fator de atraso. De certa forma, temos um Estado do século XIX”.

Essa debilidade da sociedade em se posicionar como agente público reivindicatório, fiscalizador e decisório está atrelada aos resquícios históricos de delegar a representantes o poder de decidir pelo povo, e a própria população representada não se preocupa se seus interesses e necessidades estão sendo realmente defendidos. Um dos grandes desafios é a articulação e a mobilização social, de forma consciente, organizada e legítima, em prol de uma necessidade ou de um direito social. Ponte *et al.* (2012, p. 242) alertam que

estamos vivendo uma crise representada por uma fragilidade dos movimentos sociais, gerada por fatores políticos e históricos de modelo de gestão governamental, que interferem em toda rede social. Isto pode ser analisado sob duas vertentes, uma conjuntural e a outra cultural. Conjuntural porque estamos numa sociedade impregnada pela ideologia capitalista, baseada na lógica do individualismo, do consumismo, do imediatismo e da competição. E cultural porque a nossa democracia é predominantemente representativa, onde delegamos poderes a um pequeno grupo, e não exercemos a participação (...).

Dowbor (1999) assinala que é comum a compreensão sobre a ação do cidadão sobre transformações sociais a partir de dois fundamentos: o político-partidário e o sindical-trabalhista. O autor esclarece que

O primeiro tem como instrumento central a eleição de representantes, e como palco de luta, o Parlamento e a estrutura executiva do governo. O segundo utiliza o instrumento que constitui a negociação empresarial e a greve, e tem como palco a empresa, visando à apropriação mais equilibrada do produto social (DOWBOR, 1999, p. 24).

O autor exprime a necessidade de um terceiro eixo que tenha como ferramenta e mecanismo a organização comunitária e, como local de realização e prática, o município, o bairro, a comunidade ou, conforme descreve o autor, o “espaço local ou espaço de vida” (DOWBOR, 1999, p. 24).

Migueletto e Teixeira (2007), ao discutirem o papel da democracia participante, destacam que há um distanciamento gigantesco entre alguns representantes sociais, como conselheiros e gestores, da população que participa dos órgãos colegiados e conselhos, e esta desigualdade simbólica está naqueles que têm um poder econômico superior, para os de poder aquisitivo inferior.

Já Carotta, Kawamura e Salazar (2009), ao discutirem sobre estratégias de construção e práticas educativas nos processos de trabalho, apontam como dificuldade de implementação do projeto de participação popular a desmotivação de muitos trabalhadores. Entretanto, ao elucidar sobre as facilidades, as autoras sustentam a possibilidade de execução de ações de acordo com as necessidades da comunidade e da população locais.

Dowbor (1999) assinala que ainda impera nos cidadãos certa incredulidade quanto à relevância dos meios participativos no nível local. Como esclarece o autor, é comum que a organização comunitária e as reivindicações sejam amenizadas, ou até mesmo extintas, assim que uma necessidade é suprida ou atendida.

Dowbrowski (2008) acredita que os pequenos municípios podem denunciar questões que, em outros municípios de grande porte, são pouco perceptíveis. Entretanto, Dowbor (1999, p. 32) lembra que “o município está na linha de frente dos problemas e em último lugar na hierarquia de decisões do Estado”. Segundo Dowbrowski (2008, p.270):

Pensamos que o pequeno município pode funcionar para a análise sociopolítica como uma espécie de microscópio, capaz de permitir-nos a observação de elementos que se perdem quando soltos na imensidão das metrópoles, mas que são universais, quer dizer, que têm validade para pensar-se a organização democrática da sociedade brasileira como um todo.

Desta forma, pensar no poder local requer despir-se da concepção de que o desenvolvimento está nas grandes cidades, na urbanização, no crescimento demográfico, na concentração das grandes indústrias. Observar a dinâmica do local e as diversas expressões da questão social, a partir de um pequeno grupo, pode contribuir para a elaboração de políticas públicas realmente eficazes e que alcancem a população realmente necessitada. Cada

território tem sua especificidade e é imprescindível respeitar as peculiaridades de cada local, repensar ações e estratégias para enfrentamento e superação dos problemas sociais. Como salienta Dowbrowski (2008) não se pode designar ou rotular os pequenos municípios, especificamente, os do interior, como símbolos da baixa consciência crítica e política, do retrocesso ao desenvolvimento, da cultura do atraso, pois há registros de municípios do interior com experiências bem sucedidas.

Entretanto, a observação de Dowbor (1999, p. 27) é pertinente:

É bom dizer que também em torno de ideologia do poder local formou-se uma concepção simplificadora, de solução universal, na linha das tecnologias alternativas, do pequeno, do comunitário. Dar a devida importância ao espaço local e à participação não significa que esse mecanismo possa assegurar o conjunto dos equilíbrios necessários ao nosso desenvolvimento.

O poder local tem a possibilidade de exercer a capacidade de a população se solidificar enquanto representação política, governamental e social. Partindo de ações e de políticas que se proponham ao desenvolvimento local, o trabalho com a comunidade visa ser, gradativamente, voltado à construção do empoderamento social, no qual a população apreende as possibilidades e o poder que sua voz e mobilização possuem.

Políticas compensatórias são imprescindíveis para amenizar as múltiplas expressões da questão social e fortalecer os sujeitos envolvidos, mas precisam ser conectadas com procedimentos capazes de oportunizar a autossustentação das famílias e comunidades atendidas, atribuindo sustentabilidade às ações. Assistir e emancipar deixam de constituir-se em processos concorrentes ou contraditórios e passam a ser indissociáveis. Trata-se de assistir emancipando e emancipar assistindo (CATTANI; FERRARINI, 2010, p. 170).

Segundo Dowbrowski (2008) e Ponte *et al.* (2012), quando as decisões deixam de nascer do representante governamental e passam a ser construídas, debatidas, e fiscalizadas pela população, traça-se um possível caminho de empoderamento das classes populares, e as políticas públicas passam a ser compreendidas como direito social e não como benevolência ou favoritismo. Cattani e Ferrarini (2010) propõem um enfoque de desenvolvimento local, sob a perspectiva do território, de forma integrada e sustentável. Dowbor (1999, p. 32) faz uma consideração pertinente ao afirmar que “nos países desenvolvidos cada vez mais o cidadão resolve os assuntos no próprio município, nos países pobres os responsáveis pelo município adotam o sistema de peregrinação”. Ainda de acordo com o autor, esse sistema de

vagueação consiste em deslocar-se até as capitais com o intuito de conseguir financiamentos, com toda a problemática e deficiência na utilização dos recursos que isso gera.

Ao enfatizar sobre as iniciativas inovadoras de governos locais, Farah (2001, p. 130-131) destaca alguns fatores atribuídos ao relevante aumento de participação dos municípios na área social, dentre eles:

transferência de atribuições e competências do governo central e da esfera estadual de governo para o governo municipal, com ênfase nas atribuições que dizem respeito à cidadania social; resposta a reivindicações da sociedade civil pela descentralização das políticas sociais, desde o início da década de 1980; ênfase à descentralização na agenda de reforma de diferentes correntes políticas; aumento significativo da participação dos municípios na repartição dos recursos fiscais desenhada a partir da Constituição de 1988; ênfase à descentralização na agenda de organismos financiadores multilaterais, os quais exercem influência sobre o planejamento das políticas governamentais no país; maior proximidade do governo local com relação às demandas da população, o que assume relevância num quadro democrático; insuficiência das respostas do mercado como alternativa ao “desmonte” do Estado (e de suas políticas) no nível federal e “necessidade”, portanto, de formulação de respostas no nível local.

Pensar, (re)construir concepções e investir no poder local consiste estabelecer uma relação dialética com a realidade, compreendendo as diversas manifestações sociais e possibilidades de superação dos problemas sociais a partir da participação popular. A participação comunitária é o instrumento básico do poder local, pois assume uma importância substancial, pois é ponte e mediação para outras mudanças significativas (DOWBOR, 1999).

A participação comunitária constitui hoje claramente o mecanismo mais racional de regulação das principais atividades da área social, da urbanização, da pequena e média produção, além de constituir um “lastro” indispensável para o equilíbrio do conjunto das atividades no nível macroeconômico. (...) Temos de rever em particular, dessa perspectiva, as atividades da pequena e média empresa, bem como as do setor informal, que desempenham um papel fundamental como contrapeso das atividades das grandes corporações (DOWBOR, 1999, p. 49).

No debate sobre participação e poder local, Dowbor (1999, p. 72) explica que este último “implica alterações no sistema de organização da informação, reforço da capacidade administrativa e amplo trabalho de formação tanto na comunidade como na própria máquina administrativa”. O autor ressalta que não há padrões e modelos específicos para a consolidação e a organização da participação comunitária, pois cada município tem sua especificidade, como por exemplo, se é um distrito determinantemente urbano, industrial ou rural e agrícola. E ainda faz uma ressalva, ao apontar a falacidade em afirmar que o apoio dos

governos locais aos movimentos populares e comunitários seria uma forma de integrá-los. O autor é enfático: “não funcionam nem a espontaneidade total nem o autoritarismo”. Para o economista, é necessário ser claro e objetivo, “a administração trazendo as suas propostas como poder constituído, a comunidade negociando os seus interesses com clareza. E não há fórmula predeterminada” (DOWBOR, 1999, p. 73).

Lastres (2010, p. 298-299) faz uma ressalva importante ao dizer que “não existe tendência de desenvolvimento natural ou única. Cada trajetória resulta e reflete as pressões e comprometimento entre grupos sociais, econômicos e políticos, atuando em níveis subnacionais, nacionais e supranacionais”.

A desconstrução da ideia de governança central, e a construção do entendimento de um governo local para o processo de democratização e gestão pública pode ser alternativa para que a efetivação de políticas públicas possa ocorrer de forma mais eficiente e localizada (CATTANI; FERRARINI, 2010; FARAH, 2001). Entretanto, Farah (2001, p. 131) aponta que

o deslocamento de iniciativas de políticas sociais para esferas subnacionais de governo não é um processo isento de problemas. (...) o grau de descentralização e a forma como esta se dá são também afetados por uma dinâmica política e social interna a cada localidade em que têm lugar relevante as pressões exercidas pela sociedade civil sobre o governo local e o próprio projeto político de cada gestão.

A autora também destaca a importância das parcerias governamentais e não governamentais na efetivação da governança local, o que configura como possíveis vínculos intergovernamentais, diferente do que anteriormente caracterizava as políticas sociais no Brasil. A grande divergência entre os autores referem-se à Farah (2001) que, de certo modo, encontra possibilidades de ascensão e efetivação das políticas públicas envolvendo Estado, sociedade e mercado, e Cattani e Ferrarini (2010) discutem as políticas públicas locais não como possibilidades de superação, mas como uma forma superar o sistema dominante, bem como essas ações basearem-se em uma perspectiva contra-hegemônica.

Entretanto, é importante destacar que, ainda, o processo de descentralização não necessariamente sinonimiza o sobrepujamento das antigas práticas relacionadas ao Estado-sociedade, como o clientelismo, favoritismo, paternalismo, dentre outros (FARAH, 2001). Para a autora (FARAH, 2001, p.232), a primeira mudança importante na formulação de políticas sociais elaboradas por governos locais

(...) consiste na promoção de ações integradas, dirigidas a um mesmo público-alvo. (...) A promoção de políticas sociais com esta perspectiva significa, em geral, a superação da setorização e da fragmentação institucional, (...) cuja ação até então era segmentada ou justaposta, com perda de eficiência e de efetividade das políticas.

É importante ressaltar o destaque que a autora faz ao afirmar das parcerias e vínculos entre os diversos níveis de governo e também com outros governos municipais em ações que promovam o desenvolvimento local. Dowbor (1999, p. 36) afirma que o poder local não pode ser considerado “como um nível de decisão que se limita à construção de praças, recolhimento de lixo e outras atividades de cosmética urbana”. Para o autor, o poder local é “um eixo estratégico de transformação do modo como tomamos as decisões que concernem ao nosso desenvolvimento econômico e social” (DOWBOR, 1999, p. 36). Na perspectiva do autor,

Na realidade, é o conjunto do processo de tomada de decisão que precisa ser democratizado, aproximado da população, com uma revisão profunda da hierarquia de competências. Precisamos de um intenso esforço de abertura de espaços, de autonomia local, de renovação tecnológica, jurídica e social (DOWBOR, 1999, p. 36).

Cattani e Ferrarini (2010), ao refletirem sobre a possibilidade de o desenvolvimento local ser potencializador de ações contra-hegemônicas, salientam que o uso de metodologias participativas é um dos maiores desafios.

A busca por referenciais teórico-metodológicos compatíveis com alternativas contra-hegemônicas (...) remete à metodologia do desenvolvimento local integrado e sustentável. Tal metodologia mostra-se capaz de atribuir caráter emancipatório às políticas públicas executadas em contextos de pobreza, pois possibilita a participação ativa da população como cogestora, ativação de recursos locais e articulação de ações setoriais no território (CATTANI; FERRARINI, 2010, p. 166).

Em conformidade com Santos (2004, p.36), “o movimento da globalização contra-hegemônica revela a cada vez maior visibilidade e diversidade das práticas sociais que resistem à globalização neoliberal. [...] Trata-se de movimentos e organizações locais”.

Longe da pretensão de esgotamento da discussão, propõe-se colaborar para uma reflexão sobre o que se entende de desenvolvimento, bem como das potencialidades do poder local. Propõe-se o estabelecimento de uma pausa. Uma interrupção. Um grito, ainda que silencioso de não aceitação, de proposição de um novo pensar. Um suspiro teórico, um silêncio epistemológico. Requer repensar, primeiramente, no modelo de sociedade que se pretende. Nas relações de poder em que se não aceita. Nas condições humanas que não se

admite. Não é uma proposta poeticamente utópica, mas uma utopia poeticamente teórica, discutível e de aprofundamento das possibilidades.

A partir do debate que fomente a desconstrução da banalização conceitual de desenvolvimento, é importante refletir sobre seus impactos na sociedade, para se pensar em políticas públicas que focalizem o poder local, sob o prisma de melhores condições para o exercício da vida, melhor distribuição de renda, e de políticas públicas direcionadas a partir de realidades locais e demandas regionais.

Contudo, ainda há a concepção de que desenvolvimento é sinônimo de industrialização, crescimento urbano e concentração de riquezas. Faz-se necessário desconstruir este ideário, considerando que, nesse modelo de sociedade dita desenvolvida, o único desenvolvimento real que há é para os que detêm o poder do capital e a concentração de renda e riquezas do país. No atual parâmetro de desenvolvimento, nada se desenvolve senão a partir de um processo de exploração de mão de obra, desigualdades sociais, apropriação da força de trabalho e injusta distribuição de renda.

É importante destacar a missão dos Institutos Federais com a realidade local. Pacheco (2011) aponta que os Institutos Federais, a partir de sua evidente definição e objetivos, bem como sua estrutura multicampi, incorporam como comprometimento a intervenção nas regiões que abrange. A partir da leitura dos problemas locais e regionais existentes, busca, juntamente com parcerias tanto governamentais e não governamentais, propostas que buscam a superação destes, a partir de “soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p.14).

Os Institutos Federais buscam dialogar com a comunidade e região que abrangem, envolvendo categorias diversas, como órgãos públicos, empresas, instituições filantrópicas, sociedade civil, escolas, associações, cooperativas, dentre outros (PACHECO, 2011). Para além da formação profissional, também possui como compromisso dar respostas às demandas locais. Entendê-lo como política pública é fundamental para que se amplie a discussão de uma educação profissional e técnica que forme não apenas trabalhadores capacitados, mas trabalhadores críticos, com clara consciência do sistema econômico vigente e suas contradições.

A missão dos IF's, para além da formação técnica e profissional e geração de conhecimento, está atrelada ao desenvolvimento não unicamente local e regional, mas também do país. Nos interiores do país, há uma crescente necessidade por tecnologias,

pequenas soluções (CASTIONI, 2012). A partir da leitura dos processos institucionais, os IF's posicionam-se como "agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta ao poder público e às comunidades locais" (PACHECO, 2011, p. 17). Segundo o autor, é pertinente compreender e constituir os IF's como política pública para que se possa superar a subordinação e dependência ao poder econômico. Frigotto (2012) aponta que a formação de uma nova configuração institucional e organizacional para a rede federal de educação profissional e tecnológica dimensiona os objetivos dos IF's a trabalhar diretamente com as necessidades locais, tanto no que se refere aos aspectos econômicos como sociais. Pacheco (2011, p. 21) esclarece que, apesar de constituir-se como desígnio dos IF's o desenvolvimento local e regional, é imprescindível "um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade" (PACHECO, 2011, p. 21). O autor ainda sustenta que o que se apresenta aos IF's é a "formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível" (PACHECO, 2011, p. 29).

Discutir desenvolvimento a partir do poder local significa compreender as potencialidades inerentes a um grupo, uma comunidade e as possibilidades que, em conjunto, possuem, para interferirem e alterarem uma determinada realidade. Este processo de empoderamento social é lento, gradativo, e histórico e não é possível contabilizar seus efeitos a curto prazo. Pensar no desenvolvimento a partir da perspectiva local é romper com o padrão ideopolítico do sistema capitalista que prega um desenvolvimento ilusório que mais desintegra, desfalece e corrompe do que desenvolve. E, relacionado à discussão de desenvolvimento e poder local é que se propõe a debater sobre a educação profissional e tecnológica, especificamente, o Instituto Federal, sobre a possibilidade de consolidar-se como agente transformador de realidades locais.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo será apontado, de forma sucinta, a historicidade do marco político-legal desta modalidade de Educação. A intenção é situar o leitor de como ocorreu a gênese da Educação Profissional, seu percurso na sociedade brasileira, as tendências ideológicas e políticas que a sustentaram e a sustentam, e as categorias substanciais que subsidiaram a formação e desenvolvimento desta modalidade de Educação na atual conjuntura.

Para que haja um debate sobre a atual conjuntura da Educação Profissional, faz-se necessário conhecer o seu processo histórico: os embates políticos que antecederam a atual legislação, as discussões que ocorreram em determinado período, os avanços e retrocessos, bem como as discussões que permearam grandes mudanças na trajetória desta Educação no cenário brasileiro. É importante lembrar que a criação de um decreto, uma normativa, uma lei, enfim, a construção de normas regulamentadoras da sociedade não é um acontecimento determinado, natural. As leis são produtos, resultados históricos de confronto e conflito de classes, que se posicionam politicamente e, mediante pressão e mobilização social, criam, regulam, extinguem aparatos legais que tanto favorecem como estorvam determinada classe social.

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica: um resgate histórico

A Educação Profissional brasileira teve sua gênese em 1809 no Rio de Janeiro, com a criação do Colégio das Fábricas, que foi uma consequência do Alvará de 1808, do Príncipe Regente D. João VI, em que foram liberadas as atividades manufatureiras que, até então, eram proibidas. Também conhecido como Casa do Antigo Guindaste, o Colégio das Fábricas foi regulamentado a partir do decreto de 23 de março de 1809 e tinha como objetivo capacitar trabalhadores artífices, aprendizes e manufatureiros, muitos oriundos de Portugal. Comumente os aprendizes eram também crianças órfãs. Baseada na economia agrícola e com regime escravista, a conjuntura social brasileira começa a reconfigurar-se, mudando o

desenho de pessoas letradas, alfabetizadas, que até então era característica predominante da elite. Essa nova configuração do letramento não traz igualdade para o ensino, mas direciona a capacitação técnica aos trabalhadores manuais, que até então não tinham acesso à escolarização (CANALI, 2009; CHAGAS, 2010; OLIVEIRA, 2001; SILVA, 20--).

No período de 1812 a 1859, é instaurada as Corporações de Ofícios, Seminário São José, Sociedade propagadora de Belas Artes no Rio de Janeiro e as Casas de Educandos e Artífices. A instauração das Casas de Educandos que foram totalizadas em dez unidades nas capitais da província, objetivavam acolher, atender e capacitar mão de obra das crianças pobres, desvalidas da sorte, como também efetuar práticas de prevenção da marginalidade e vagabundagem (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

No início da República, com a extraordinariedade mecanicista impulsionada pela Revolução Industrial, o surgimento da indústria acarretou uma demanda emergente de mão de obra qualificada para atender às demandas do sistema produtivo. As corporações industriais exigiam um mínimo de escolarização e capacidade técnica dos trabalhadores, que vinham tanto do processo do êxodo rural, ex-escravos submetidos a subalternidade, como indivíduos à margem deste processo desenvolvimentista, que até então trabalhavam no regime agrícola com trabalhos manuais (CANALI, 2009). Moura (2010a, p. 62) esclarece que

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos.

Atrelando às necessidades industriais de mão de obra qualificada, às demandas sociais emergentes, expressas no desemprego, marginalidade e ociosidade, em 1909 o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram destinadas aos “órfãos e desvalidos da sorte”, voltada ao ensino industrial. Conforme elucidada Canalli (2009), neste período, a função social da escola era preparar a elite para ocupar os cargos na política e na administração pública. Com o processo intensificador da industrialização, conjuntamente de urbanização, ocorreu a expansão de um modelo agrário para um modelo urbano- industrial, o que acarretou novas demandas sociais de educação para atender a este processo industrial.

A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices visavam, além da capacitação de mão de obra para atender às demandas das indústrias, uma educação moralista, com o entendimento

de que o trabalho era substancial na formação do caráter e na personificação do homem bom e aceitável à sociedade burguesa. Assim, o trabalho era categorizado como elemento crucial na formação e transformação da personalidade, como também na formação do caráter (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). Estas escolas não obtiveram qualidade e eficiência devido a uma série de fatores, entre eles, a infraestrutura que abrigava as escolas era inadequada, havia precariedade nas condições de funcionamento, escassez de profissionais qualificados em que o profissional foi reduzido à implicância empirista, pois os mestres de ofícios eram oriundos das fábricas e não obtinham conhecimento teórico concernente aos cursos ofertados (CANALLI, 2009).

Em 1912, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Industriais. A partir de 1930, então constituída pela Era Vargas, ocorre a reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890/31 e nº 21.241/32 que passam a regulamentar o ensino secundário⁶, postergando o ensino primário. O ensino comercial (escolas técnicas de comércio) é regulamentado pelo decreto nº 20.158/31, que “passa a ser considerado como ramo especial do ensino médio, sem ligação com o ensino acadêmico- secundário, nem com o nível superior de ensino” (AMARAL; OLIVEIRA, 2010, p. 169). A dualidade estrutural⁷ é evidente, uma vez que o ensino técnico e profissional é voltado para cidadãos trabalhadores e oriundos da classe operária, e o ensino propedêutico direcionado à classe burguesa.

Em contrapartida a esta reforma, no ano de 1931, a partir da IV Conferência Nacional de Educação, há o direcionamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que consistia numa crítica ao modelo de educação posta (educação tradicional), e reivindicava uma educação mais orgânica e descentralizada. Embora caracteristicamente conservador, pois mantinha como pressuposto a manutenção de uma educação para a elite, para Stutz e Lucena (2010, p. 142) enquanto proposta, configurou-se como,

[...] uma forma mais ampliada e igualitária que os modelos colocados anteriormente, dando um caráter orgânico para a educação, por pensá-la desde o início até sua terminalidade. Defendendo uma “escola comum e única”, o princípio

6. Com a promulgação destes decretos, fica ainda mais evidente a separação do ensino primário do secundário, e a educação profissional torna-se uma concepção acentuadamente mais discriminada, voltada às classes sociais subalternas, em detrimento do ensino secundário.

7. Kuenzer (1997) faz um estudo aprofundado sobre o conceito da dualidade estrutural, que se resume na separação da educação em dois pilares: uma que é voltada para o preparo de mão de obra para atender às demandas do capital, ou seja, capacitação da classe trabalhadora e operária, e a outra, que é o ensino propedêutico, de nível superior, voltado à elite. A dualidade estrutural é apontada posteriormente por outros autores, como Frigotto (2001), Canalli (2009), Moura (2010a), Chagas (2010). Entretanto, neste item, o conceito da autora não será abordado de maneira profunda.

da escola para todos, com uma continuidade e articulação entre os diversos graus de ensino, faz uma crítica explícita à separação, até existente, entre o ensino primário e profissional e o secundário e superior, ou seja, contra dois sistemas escolares paralelos que, na opinião de seus interlocutores, servia como instrumento de estratificação social.

Ao esclarecer sobre o movimento de transição da escola tradicional para a Escola Nova, que Saviani (1994, p. 20-21) denomina como escolanovismo, o autor esclarece que ocorreram mudanças estruturais que alteraram os eixos da então escola tradicional para a Escola Nova, que se resumem

(...) da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Mediante o que previa a concepção escolanovista, a escola deveria ser reformulada. Das diversas alterações, que iam desde a didática do professor em sala de aula, até a concepção do processo de ensino-aprendizagem, para simplificar a compreensão, a escola não seria mais uma instituição disciplinadora, sombria, silenciosa, mas dinâmica, alegre, sonora e cheia de cores (SAVIANI, 1994).

Entretanto, conforme aponta o autor, este modelo educacional não alterou o cenário organizacional das escolas. As alterações que propunham eram de alto custo, o que caracterizou a Escola Nova como “núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 1994, p. 21).

Em 13 de janeiro de 1937, é promulgada a Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Esta constituição foi a primeira legislação específica sobre o ensino técnico, profissional e industrial.

Na década de 1940, é elaborada a Reforma Capanema, pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que estabeleceu o Ensino Técnico Profissionalizante a partir dos Decretos-Leis⁸ (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). As leis orgânicas que estabeleceram a Reforma Capanema são significadas no contexto econômico e social da

8. Conforme esclarecem as autoras, os decretos-leis que regulamentam o Ensino Técnico Profissionalizante são: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 9613/46.

época, o qual passava por processos de intensa industrialização e efervescência da crise de 1929, o que gerou “ a necessidade de ampliação do setor industrial na produção de bens de consumo, o que por sua vez criou a necessidade de trabalhadores especializados para a indústria” (STUTZ; LUCENA, 2010, p. 144).

Conjuntamente às leis orgânicas, outros três decretos-leis⁹ foram promulgados, interferindo substancialmente na educação profissional, que geraram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Sobre a instauração do “Sistema S”, Frigotto (2010) assinala que se tratava de uma pedagogia do capital, pois tanto a formação técnico-profissional como a profissionalização compulsória do Ensino Médio foram direcionadas para adestrar e ensinar o que atende ao mercado. Para o autor, a pedagogia do Sistema S, especialmente a do SENAI, “foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 30). As mudanças ocorridas, a partir desta reforma, reforçam a dominação do ideário liberal, disfarçado no discurso do Estado Novo, em que o controle e a fiscalização da educação pelo poder público são acentuados, postergando um sistema de direcionamento moral, econômico e político que favorecessem um país organizado e forte, não abdicando do discurso de amor à pátria (STUTZ; LUCENA, 2010).

A partir da Reforma Capanema é que se estabelece a legitimação da dualidade estrutural, que consistia em uma separação nítida do ensino secundário, orientado aos intelectuais e à elite, do ensino primário, direcionado aos trabalhadores e classes subalternas, com o oferecimento de cursos técnico-profissionalizantes. Com esta reforma, é instituída as Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42). Canalli (2009, p. 9) observa que os cursos profissionalizantes eram voltados aos que não dariam continuidade aos estudos, como por exemplo, seguir a carreira acadêmica, universitária. Para a autora, esta destinação evidenciou que

(...) A formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior (CANALLI, 2009, p. 9).

9. O Decreto-lei 4.048-42, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; e os Decretos-lei 8.621 e 8.622/46 que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Conforme sustenta Frigotto (2010), a educação básica nunca foi necessidade e prioridade para a classe dominante brasileira, mas sim algo que deveria ser controlado. O autor aponta que não era de interesse da classe dominante uma escolaridade e formação técnico-profissional “para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a colocasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central” (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

A Reforma Capanema é crucial para a criação do SENAI e SENAC. Posteriormente, há a formação do “Sistema S”, concebido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC). A criação e financiamento público do Sistema S denunciam o caráter governamental de direcionar à iniciativa privada o dever de preparar mão de obra especializada para o mundo produtivo (MOURA, 2010a).

Em 1942, período histórico do Estado Novo, os liceus (Escolas de Aprendizes e Artífices), a partir do decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas (EIT), oferecendo formação profissional proporcional ao secundário. Para Canalli (2009, p. 10), esta modalidade de ensino teve extrema significância na instauração de mão de obra no processo de desenvolvimento do país, que efetiva-se,

a partir de duas frentes de ensino e controle: um ensino que ficava sob o controle patronal, de âmbito empresarial e, paralelo a esse ensino, um outro ramo sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde – o sistema oficial de ensino industrial – constituído pelo ensino industrial básico.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são modificadas e passam a ser nomeadas de Escolas Técnicas Federais, tornando-se autarquias com autonomia de gestão. É um período de intensificação da formação dos profissionais técnicos, devido à demanda de mão de obra imprescindível para o processo de aceleração da industrialização. A educação profissional é ajustada para atender às demandas do mercado de trabalho, sob a óptica de manutenção da ordem dominante e instauração e desenvolvimento da sociedade capitalista.

Encerrado um tempo em que prevaleceu a educação profissional para o ensino manufatureiro, inicia-se um novo período em que o ensino profissionalizante vai priorizar o ensino industrial, dimensionando aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação sistemática da força de trabalho, revelando-se um esforço de ajustamento ao mercado de trabalho (MENDES, 2005, p. 42).

No período em que o escolanovismo manifestava indícios de declínio e esgotamento, há tanto o movimento de desenvolver uma Escola Nova Popular que, como exemplo, são as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, como também um movimento que se atentava por métodos pedagógicos que focassem na competência instrumental, o que faz emergir uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1994). O autor esclarece que a pretensão desta proposta pedagógica era a objetivação do trabalho pedagógico. Assim, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Para que isto ocorresse, era necessário “operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 1994, p. 24). Enfatiza, ainda, o autor, que começaram a ocorrer a propagação e o crescimento de propostas pedagógicas como

o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 1994, p. 24)

Ao discutir sobre pedagogia tecnicista, Saviani (1994) esclarece que tanto o aluno como o professor passam a ocupar uma posição secundária, onde meramente reproduzem e executam um processo que foi elaborado, concebido e coordenado por outros profissionais, hipoteticamente, consideradas eficientes, objetivos e imparciais. Resume a pedagogia tecnicista como o “processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1994, p. 25).

No ano de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), e o ensino profissional foi igualado, teoricamente, ao ensino acadêmico, com o objetivo de mudar a visão de que a formação profissional era direcionada aos mais pobres (CHAGAS, 2010). Desta forma, qualquer estudante poderia ter acesso ao ensino superior, inclusive os do ensino profissionalizante. A Educação Profissional foi (re)ajustada para integrar a política de educação no país, com entraves e lutas políticas acentuadas e significantes, que evidenciam a luta política de progressistas e neoliberais. Em um período marcado pela expansão desenvolvimentista, a política educacional acontece,

em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam (...) a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante” (MOURA, 2010a, p.66).

De um lado, os setores direcionados à classe dominante defendiam a prerrogativa do Estado mínimo e de uma educação gerenciada pelas escolas privadas, pois o Estado deveria garantir uma boa educação, independente da formatação desta escola, se pública ou privada. De outro, grupos progressistas que defendiam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, e que garantisse o fim da dualidade do ensino, a que uma era direcionada aos filhos da elite, e a outra aos filhos dos trabalhadores (MOURA, 2010a).

Como assinala Amaral e Oliveira (2010) esta legislação teve significativa importância, pois ocorreu a equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para inserção no ensino superior. Evidenciava, ainda que falaciosamente, o término da dualidade de ensino. Observa Moura (2010a) que esta dualidade só acaba formalmente porque, nas estruturas curriculares, os conteúdos exigidos para ingresso no ensino superior continuavam a favorecer à elite, enquanto, nos cursos profissionalizantes, estes conteúdos eram reduzidos, devido às necessidades dos estudantes inseridos no mundo do trabalho. Como também ressalta Canali (2009) e Moura (2010a), esta dualidade só foi extinta no papel, uma vez que os currículos ainda a mantinha, pois o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos essenciais nos processos seletivos para ingresso no ensino superior. Há uma tentativa explícita de extinção da discriminação contra o ensino profissional, a partir do conceito de equivalência plena, concretizando, formalmente, a superação da dualidade do ensino. Para Amaral e Oliveira (2010, p. 170), esta lei trouxe “uma alteração importante no campo da educação profissional, pois promoveu a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores”. Moura (2010a, p. 67) esclarece que a educação surge como a “grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário”.

Para uma maior compreensão sobre o processo de dualidade estrutural, é importante retomar a discussão de Saviani (1994) sobre as teorias educacionais, nas quais o autor destaca três das quais considera que tiveram maior repercussão: 1) a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, apoiando-se em diálogos com Bourdieu e Passeron (1975); 2) a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, baseando-se em Althusser (s.d.); 3) a teoria da escola dualista, sustentada pelo aporte teórico de Baudelot e Establet (1971).

A teoria da escola dualista vai ao encontro com o que é discutido nos trabalhos de Kuenzer (1997), Chagas (2010), Moura (2010a) Amaral e Oliveira (2010), como outros

autores, que especificam a Lei nº 4.024/61. A escola, também considerada por essa teoria como aparelho ideológico do Estado, exerce duas funções essenciais: “contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 1994, p. 37). O autor ainda ressalva que essas funções não são separadas. Na teoria da escola dualista,

O papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática de luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção (SAVIANI, 1994, p. 38).

Obstante de ser um aparelho de equalização social, o autor ainda denuncia que é importuno afirmar que a escola qualifica o trabalho intelectual diferentemente do trabalho manual. Saviani é incisivo: a escola “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês” (SAVIANI, 1994, p. 38).

Em 1964, período marcado pelo Golpe de Estado, ocorreram mudanças no cenário educacional impostas por militares e tecnocratas, que se concretizam entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a USAID (*United States Agency for International Development*). Este acordo objetivava promover a reforma do ensino, no qual a assessoria norte-americana nas políticas educacionais era prevalente.

Em 1971, ocorre uma intensa reformulação da Educação Básica, através da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu uma reforma no ensino de primeiro e segundo graus, instituindo a obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). A época, que também evidenciou a adoção do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, marcava o período do milagre brasileiro, e o país atravessava o processo intensificador da industrialização e de desenvolvimento econômico, que demandava por mão de obra qualificada. A educação profissional passa a ser a ponte de acesso do operariado ao mundo do trabalho. Foi, substancialmente, o intermédio entre o capital, emergente de mão de obra qualificada e o trabalhador que buscava a inserção no mercado de trabalho.

Essa reformulação na educação básica era justificada, pois o governo necessitava atender às demandas emergentes do processo de industrialização e desenvolvimento, bem como orientar políticas para a classe trabalhadora. Assim,

(...) a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas populares, mas que pudesse atendê-las. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que garantiria a inserção no mercado de trabalho- em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (MOURA, 2010a, p.67).

A profissionalização compulsória é obtida como meio de universalizar e homogeneizar a educação, na busca de eliminação da dualidade do ensino, bem como preparar significativo número de pessoas atendendo às demandas do processo intensivo de industrialização e desenvolvimento econômico. Ocorre uma preocupação com o processo de integração que originou a escola única, baseada nos princípios de continuidade e terminalidade (CANALLI, 2009). Conforme elucida a autora,

a continuidade seria proporcionada por um conteúdo curricular que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau em direção à formação especial e às habilitações profissionais no 2º grau. A terminalidade seria proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, isto é, facultar uma formação que capacitasse o educando para o exercício de uma atividade. (...) A terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio que proporciona as condições essenciais de formação capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretendesse prosseguir para o nível superior (CANALLI, 2009 p. 13).

Sobre a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, Frigotto (2010, p. 30) também destaca que “foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve ao mercado”. A profissionalização compulsória, a princípio, aparentemente, intencionada com a universalização e equivalência da educação básica com a instrumental, foi, gradativamente, sendo desconstruída (inicialmente, pelo Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação e, posteriormente, pela Lei nº 7.044/1982). Os autores Moura (2010a) e Canalli (2009) esclarecem que ocorreram vários entraves estruturais que configuraram no insucesso e inoperância desta política de compulsoriedade. O caráter compulsório foi restrito às instituições da esfera pública, sendo que as escolas particulares prosseguiram com o ensino fundamentado no currículo propedêutico; no âmbito da rede estadual, dentre vários complicadores, destacam-se a falta de financiamento, a formação dos professores, a precariedade, como, algumas vezes, a ausência de equipamentos e laboratórios que atendessem à realidade dos cursos técnicos. Também o elevado número de evasão e repetências. Para Canalli (2009), não ocorreu nem a profissionalização, tampouco o ensino propedêutico, mas a desvalorização da escola pública,

como também o enfraquecimento da profissionalização compulsória. De acordo com a mesma autora, “os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes” (CANALI, 2009, p. 14). Neste campo de inocuidade, antagonismos e entraves, gradativamente, a profissionalização compulsória é extinta. Canalli (2009, p. 13) esclarece que

A compulsoriedade se limitou ao âmbito público, pois as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes atendendo às elites. (...) Levou os estudantes da classe média a migrarem para as escolas privadas buscando garantir uma formação que assegurasse o acesso ao ensino superior.

A formação nas Escolas Técnicas Federais era valorizada significativamente, sendo os profissionais formados por estas instituições absorvidos pelas grandes empresas privadas ou estatais. Tanto que, no período de 1963/ 1973, houve um aumento de 1.000% nas demandas por matrículas nos diversos cursos oferecidos (CANALLI, 2009). E, estas instituições, como também as Escolas Agrotécnicas Federais, consolidadas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, têm seus profissionais egressos compondo quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais (MOURA, 2010a).

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S), que tinham por meta e preocupação formar engenheiros de operação e tecnólogos. Com esta elevação de status, essas escolas passaram a ministrar cursos de nível superior e de pós-graduação, o que acarretou um aumento na qualidade da educação profissional (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). Essa mudança teve uma lógica evidente: no governo do general Ernesto Geisel, então presidente do regime militar oriundo do golpe de 1964, não houve pretensão de impedir o processo de ampliação e expansão da economia, pelo contrário: conforme esclarece Inácio (2009, p. 190), houve um intenso empenho do Estado para “deslocar o eixo do processo de acumulação do setor de bens de consumo duráveis para o setor de bens de capital e da indústria de base”. Segundo o autor,

Todas essas medidas tinham como objetivo atender às necessidades da indústria que se desenvolvia- de forma atrasada e subordinada- sob o paradigma taylorista/fordista, por meio da formação da força de trabalho necessária às exigências do desenvolvimento tecnológico do país e a partir de uma perspectiva em que os avanços no campo educacional corresponderiam linearmente ao desenvolvimento econômico e social do país. (...) As políticas de educação

profissional que foram executadas nesse período, além de direcionar todos os esforços para a formação e qualificação da força de trabalho necessária ao ciclo econômico que o país atravessava, buscavam legitimar e preservar um sistema pelo qual o trabalho humano é tratado como processo de valorização do capital (INÁCIO, 2009, p. 191).

Já no período da Nova República, em 1982, através da Lei nº 7.044/82, a profissionalização compulsória é extinta. Na proposta de construção de uma nova Constituição Federal, há discussões e debates sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, período marcado por debates políticos e questionamentos acerca do papel do Estado, inseridos no processo de redemocratização da sociedade pós-ditatorial, ressurgem também as discussões concernentes à Política de Educação no país, como também referente à Educação Profissional e Tecnológica.

A década de 1990 foi configurada pelo discurso e políticas neoliberais, em que o “debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico- gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO, 2010, p. 30), tem, em seu cenário dividido por progressistas e conservadores, dentre a principal polêmica,

(...) o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial, etc, e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito (MOURA, 2010a, p. 70).

O autor destaca que ocorreu a prevalência da lógica de mercado e a iniciativa privada atuou livremente na educação em todos os níveis. Inácio (2009) esclarece que, sendo fundamental novas alterações nos processos de formação da força de trabalho, pretendendo direcioná-los às necessidades dos setores produtivos, o sistema industrial brasileiro, orientado e conduzido pela acumulação flexível,

assume a universalização da educação básica, sua vinculação ao mundo do trabalho e a presença de uma sólida base de conhecimentos científicos como de pontos básicos em qualquer processo de discussão que vise ajustar a política de educação profissional ao novo modelo de desenvolvimento e de inserção de nossa indústria ao mercado global de forma competitiva (INÁCIO, 2009, p. 192).

Para Frigotto e Ciavatta (2003) a era Cardoso (1995- 2003) foi constituída por um

conjunto de pressupostos oriundos da cartilha neoliberal do Consenso de Washington, sendo resumidamente elencados:

(...) acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nela baseadas. A segunda ideia- matriz é a de que estamos num novo tempo- da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia- do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarnos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estadistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106).

A partir das parcerias e negócios com os organismos internacionais, que representavam a defensiva neoliberal, (a exemplo, o FMI, Banco Mundial, dentre outros), não somente a esfera educacional, mas o caráter público do Estado é repensado e configurado numa outra dimensão: a do Estado enxuto, ao extremo diminuto, indiscutivelmente mínimo. E o que deveria reger a sociedade e sua dinâmica social era o livre mercado, sem intervenção do Estado. Frigotto e Ciavatta (2003) consideram como uma das consequências mais severas do governo FHC o fato de, por meio do Ministério da Educação, foi instaurada a lógica do pensamento pedagógico empresarial, bem como as tendências dos organismos e agências internacionais. Para os autores, configura-se uma perspectiva pedagógica “individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 107).

Em 1994, a partir da Lei Federal nº 8.948/94, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação tecnológica e que transforma, paulatinamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), o objetivo era “integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias; isso requer a renovação da escola, para que assuma o papel de transformadora da realidade econômica e social do país” (BRASIL. MEC, 2014). No processo demarcatório do projeto neoliberal, a educação profissional é configurada a um aspecto reformista que atendesse às novas demandas do capital, bem como se ajustasse às diversas determinações do (novo) processo produtivo.

Com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº 9.394/ 96), que teve forte influência neoliberal no então governo Fernando Henrique Cardoso- FHC, permaneceu a lógica separatista e dual da educação profissional da

educação básica. Conforme assinala Frigotto (2010):

Do ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar, centrado na ideologia do capital humano, transitamos para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital. A travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico. No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou colocado de forma inversa, tanto na ideologia do capital humano (...) quanto nas teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (RAMOS, 2001) e da empregabilidade (décadas de 1980 e 1990) (FRIGOTTO, 2010, p.31).

Esclarece o autor que o entendimento de capital humano, na visão da classe dominante, consistia na ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. E, com a junção de capital morto, mediante o uso da ciência e tecnologia como forças produtivas diretas,

(...) as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade tentaram convencer de que não há lugar para todos, tentando reduzir o direito social e coletivo ao direito individual (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

A tendência de estabelecimento da política pública de educação é vinculada a um projeto societário dominante, em que, para o seu efetivo funcionamento e desenvolvimento, é necessária a existência de subordinados, explorados, dominados e instruídos para uma competência que atenda aos interesses da sociedade capitalista. “Trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

A evidente dualidade entre Educação Profissional e Educação Básica pode ser observada na descrição da legislação, em que o Ensino Médio, descrito no Capítulo II da LDB, configurando a última etapa da educação básica, está desvinculado e desintegrado da Educação Profissional, que é estruturada no Capítulo III. Para Moura (2010a), a dualidade a partir dessa legislação é bastante evidente, uma vez que a educação brasileira está dividida nos níveis básico e superior, e a educação profissional não está em nenhum desses níveis. O autor afirma que a educação profissional “é considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade”.

Sobre a segunda LDB (Lei nº 9.394/96) Moura (2010a, p. 73) ressalta que esta “ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado”. Assim, conforme elucida o autor (MOURA, 2010a, p. 70),

A principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos (...) e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. (...) Prevaleceu a lógica de mercado.

No governo FHC, imperou a lógica de um Estado mínimo e direcionado ao mercado, que seguia, obedientemente, os ditames dos organismos internacionais. Foi um governo que orientou as políticas de maneira subordinada e associada aos organismos internacionais, defensores e administradores da mundialização do capital, cujo objetivo central era o ideário do livre mercado como também a imutabilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Para esses autores, o projeto econômico-social do governo FHC assumiu e aquinhoou vários pressupostos, retirados a partir do Consenso de Washington, que se resumiram em:

(...) Acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo- da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia-, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarnos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Os autores apontam que no governo FHC foi que ocorreu, pela primeira vez em nossa história, a transformação da ideia empresarial e mercantil de educação escolar em política de Estado. A partir do dismantelamento do sentido do público, o Estado passa a exercer a funcionalidade privada. Assim, “trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107). Ramos (2002) afirma que os organismos internacionais (como, por exemplo, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho), evidenciavam o ensino técnico como ineficiente, inconveniente e caro, custoso, se comparado aos seus objetivos e utilidades. No ano de 1997, a Educação Profissional passa novamente por reformas e o Decreto nº 2.208 originou-se a regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, concernente a esta política de educação, separando a Educação

Profissional do Ensino Médio.

Como o Ensino Básico (fundamental e médio) é separado do Ensino Técnico, que passa a ser complemento do Ensino Médio, ocorre “um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional (...) que rompe com a equivalência, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino” (CANALLI, 2009). Frigotto (2010, p. 32) esclarece que o referido decreto,

restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, o pouco ensino médio integrado existente (...). Inviabilizou-se os espaços, como sinaliza Saviani (2003) onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana.

Sobre esta reforma do Ensino Médio Técnico, referendado a partir do Decreto nº 2.208/97, Arruda (2010) destaca que foi a orientação direcionada pelos reformadores para obstar o acesso dos alunos da classe média às escolas técnicas federais e colocar estas escolas como ofertantes de Educação Profissional em todos os níveis. Para Frigotto (2010), pode-se perceber que o processo de democratização e universalização do Ensino Médio é ignóbil à classe dominante. Enfatiza que o Decreto nº 2.208/97 recompôs e reestruturou o “dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente” (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

Para Oliveira (2010), que *historiciza* a educação profissional e faz um debate sobre o desmantelamento desta modalidade, as principais configurações determinantes do referido decreto consistem na

(...) extinção da integração entre educação geral e educação profissional; priorização das necessidades do mercado; afastamento do Estado no custeio da educação; fim da equivalência entre ensino profissional e ensino médio; elitização da formação do técnico, devido ao aumento de tempo, da sua formação; possibilidade, a médio prazo, da extinção da função de técnico, devido à prerrogativa de “certificação” de competências, sucateamento do ensino técnico provocado, sobretudo, pela adoção do sistema modular, do nível básico, do ensino por competência e da nova configuração ensino profissional: concomitância interna e externa e pós-médio (OLIVEIRA, 2010, p.8).

Esse decreto formalizou o ideário mercantil à formação profissional, enfraquecendo a potencialidade da Educação Profissional, sucateando-a numa tendência de formação

tecnicista, mecanicista e instrumental. A lógica do Decreto nº 2.208/97 era tornar a educação profissional como instrumentalizadora de competências, empecendo qualquer possibilidade de formação crítica, voltada para os reais interesses e transformação social da classe trabalhadora.

Para Moura (2010a), o governo imperou o seu objetivo, que era separar o Ensino Médio da Educação Profissional. Por este decreto, o Ensino Médio reassume seu sentido propedêutico, enquanto os cursos técnicos são oferecidos na forma concomitante e subsequente. No Ensino Técnico concomitante o estudante faz o Ensino Médio em uma instituição de ensino, e o Ensino Técnico em outra instituição, ambos no mesmo período letivo. Já no ensino subsequente, o estudante, que já concluiu o Ensino Médio, realiza somente o ensino técnico.

Nesse mesmo período, associado à lógica do Decreto nº 2.208/1997, o governo federal concretiza o empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com o intuito de financiar a reforma como parte de sua proposta de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. Esse financiamento concretizou-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional- PROEP (MOURA, 2010a). Segundo o autor, “a reforma da Educação Profissional e do Programa de Extensão da Educação Profissional (PROEP) foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou” (MOURA, 2010a, p.72). Também há, neste período, a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR¹⁰), que tinha como objetivo qualificar, via Educação Profissional, a População Economicamente Ativa (PEA), para inclusão no mercado de trabalho (KUEZER, 2006). Kuenzer (2006, p. 889) ressalta que

As avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas.

A partir do PLANFOR, o governo Lula elaborou uma nova proposta para a Educação

10. De acordo com Kuenzer (2006), o Programa foi criado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, e propunha articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, como fonte principal de financiamento o FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador. Para a autora, a novidade que o PLANFOR trouxe foi o tripartismo, que propiciou a participação dos trabalhadores, empresários e Estado nas direções e decisões concernentes à Educação Profissional. A partir deste Programa há a criação de outros, como o Serviço Civil Voluntário, PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Profissional enquanto política pública, que foi evidenciada no Plano Nacional de Qualificação (PNQ¹¹). Para Kuenzer (2006):

A análise do PNQ evidencia avanço conceitual significativo com relação ao PLANFOR, no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, a partir da ótica dos trabalhadores. O que a prática tem mostrado (...) é a dificuldade de efetivação destas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência; e para o desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas (KUENZER, 2006, p.890).

No ano de 1999, há o retorno das discussões concernentes ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, emergido em 1978. A partir da homologação da Resolução nº 24/99, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional do Ensino Técnico. Para Ramos (2002), que analisa a superficialidade dos documentos oficiais relacionados à Educação Profissional na lógica das competências, é evidente, nas Diretrizes, o determinismo tecnológico, uma vez que é considerada a dimensão conceitual da qualificação e a experimental, mas é desconsiderada a dimensão social da qualificação.¹²

No ano de 2003, é realizado o primeiro Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que foi um diálogo assertivo entre sociedade civil e Estado sobre os rumos da Educação Profissional. Em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, definindo novas orientações para a Educação Profissional. Esse documento, assim como manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, teve a excelência de trazer novamente a “possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica” (MOURA, 2010a, p. 74)¹³. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) publica proposta de políticas públicas para a Educação Profissional e

11. Não será discutido, no momento, sobre este Programa de forma exaustiva e intensa. Entretanto, Kuenzer (2006, p. 889) afirma que esta nova proposta está fundamentada em seis dimensões principais: “política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, cujas concepções são, em síntese: o reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de integração entre educação básica e profissional”.

12. Para maior aprofundamento teórico sobre qualificação e competência, ver Ramos (2002) e Fidalgo, Oliveira (2010).

13. Vários autores, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Arruda (2010), Moura (2010a), elaboraram críticas quanto ao Decreto nº 5.154/2004, que revogou o então Decreto nº 2.208/97. As discussões sobre este tema serão abordadas no próximo item deste trabalho.

Tecnológica; também em 2004, a SEMTEC é extinta e é implantada a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC (responsável pela Educação Profissional) e a Secretaria de Educação Básica - SEB (responsável pelo Ensino Médio).

Sobre o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, Moura (2010a) considera que foi uma conquista dos setores educacionais, sindicatos e estudiosos que pleiteavam uma nova perspectiva de integração à Educação Profissional. Esse novo decreto, que objetivou regulamentar a Educação Profissional, teve o mérito de “trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de nível médio, agora numa perspectiva em que não se confunde com a Educação Tecnológica ou Politécnica, mas que aponta em sua direção” (MOURA, 2010a, p. 74).

Nesta discussão, Arruda (2010) informa que o referido decreto, embora tenha possibilitado a integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio, não significou a eliminação da dualidade, mas a possibilidade de as instituições interessadas em retornar aos marcos anteriores ao Decreto nº 2.2008/07 pudessem concretizá-lo.

Ao contextualizar o traçado histórico do ideário que marcou a luta pela construção e aprovação do Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que o que se almejava era a construção de princípios norteadores para a formação dos trabalhadores a partir de uma concepção emancipatória dessa classe. Havia a crença que a mobilização da população pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico integraria os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, fortalecendo as forças progressistas para o embate por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Os autores sustentam que, mesmo após um ano da promulgação do referido decreto, a mobilização que era tão esperada não ocorreu.

Se a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio era uma busca e uma luta que se configurava há tempos, o que ocorreu foi que, de uma política constituída de integração entre educação básica e profissional, aconteceu um processo de fragmentação interior no próprio Ministério da Educação (FRIGOTTO, 2005). O autor aponta que

O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, 2005, p.1090).

Muitos fatores contribuíram para que o Decreto nº 5.154/2004, embora não deixasse de ser uma conquista de lutas e embates, fosse caracterizado criticamente por dar certa continuidade à desintegração e manutenção, ainda que discreta e sutil, da dualidade estrutural entre a Educação Profissional e a Educação Básica¹⁴.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (...) Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO, 2010, p. 1095).

As grandes lutas marcadas pelo objetivo em equiparar a Educação Profissional à Educação Básica são, mais uma vez, silenciadas e maquiadas por um decreto que nasce para acabar com a tão embatida dualidade, mas que se arranja e se adequa de forma estratégica e lógica para contemplar tanto as demandas dos conservadores neoliberais como dos progressistas reformadores. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fundamentam suas críticas apontando que, após a promulgação do Decreto 5.154/2004 (três dias após), o governo anunciou o Programa Escola de Fábrica, que se restringia a um modelo de educação profissional. No cerne do Decreto nº 5.154/2004 ainda prevalece a lógica de que a Educação Profissional deve ser tratada de forma diferenciada e separada do Ensino Médio, e a tendência de que esta modalidade de educação é orientada para preparar o cidadão para o emprego, para a eficiência do servir, para ser a excelência da competitividade e da competência.

Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda a lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital (FRIGOTTO, 2005, p.1105).

No ano de 2005, em que ocorreu a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se efetivou através da Lei nº 11.195/05, acontece a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do

14. Destaca-se, por exemplo, a criação do Programa Escola de Fábrica, que consiste em um modelo de aprendizagem profissional (FRIGOTTO, 2005), como o processo de reestruturação do MEC, que separou a política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, e a política de Educação Profissional em outra Secretaria, mantendo a tão embatida dualidade estrutural (AMARAL, OLIVEIRA, 2010).

Paraná, a primeira universidade desta modalidade de ensino no Brasil (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

Em 2006, é promulgado o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Também nesse mesmo ano é promulgado o Decreto nº 5.840, referente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Acontece, também em 2006, a 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

No ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a oferecer Ensino Médio Integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós-graduação. As Instituições que pertencem à Rede de Educação Profissional e Tecnológica são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal.

Mediante a Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 6º, inciso I, estes têm como finalidades e características:

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.

A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho” (BRASIL, 1996), e o objetivo desta é o desenvolvimento do crescimento da escolaridade, da profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Além da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho, a Educação Profissional, através dos Institutos Federais, tem como objetivo, conforme cita o artigo 7º da Lei nº 11.892/08, inciso 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.

É evidente que a Educação Profissional, através dos Institutos Federais, vem ao encontro das necessidades sociais que estão postas (alfabetização, escolarização, inclusão social, políticas públicas para mulheres, dentre outros), como também fornecer mão de obra qualificada para as demandas do mercado de trabalho. Confrontam-se, assim, as antagônicas perspectivas para a formação dos trabalhadores. De um lado, a perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; de outro, articulada às estratégias de emancipação por meio de uma educação (CANALI, 2009).

A pedagogia do trabalho na acumulação flexível, pelo ângulo do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já pelo lado da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força das condições materiais que regem o capitalismo e de políticas públicas 'professadas', mas não materializadas, na direção da democratização, tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação disponibilizada para os que vivem do trabalho, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação (KUENZER, 2010a, p. 253).

Esse antagonismo das objetivações da Educação Profissional coloca em evidência a estrutura e o direcionamento dessa política, bem como as finalidades que estão postas. Uma educação que dita a emancipação dos sujeitos através da escolaridade, mas que escolariza na perspectiva de atendimento às demandas mercantis e interesses capitalistas, tendo como foco a falácia dos números e indicadores, sem se questionar de que qualidade está se propondo, que inclusão é esta e que tipo de conhecimento está dado como emancipatório. E estas contradições que estão postas colaboram para um repensar desta educação, por uma perspectiva de desenvolvimento social, humano e político.

2.2 A Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea: tendências, desafios e possibilidades

Neste item serão discutidas as questões centrais que permeiam a política de Educação Profissional e Tecnológica: seus desafios, possibilidades e potencialidades. Uma das questões centrais que permeiam as inquietações dos estudiosos da área são os limites e possibilidades (ARRUDA, 2010), o seu percurso histórico controvertido (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), as bases para o debate de uma educação profissional

emancipadora (FRIGOTTO, 2001), os fundamentos teóricos dessa política educacional (SOUZA, 2004), bem como os entraves da dualidade histórica e as possibilidades de integração desta modalidade (MOURA, 2010a). As reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica são necessárias para se compreender o processo de integração e efetivação dessa política pública no modelo de sociedade vigente (KUENZER, 2010a).

Como já elucidado, anteriormente, a raiz histórica da Educação Profissional está voltada para atender às demandas do processo industrial, bem como preparar o trabalhador para sua inserção na divisão social do trabalho. Este percurso de preparo, capacitação e inserção é um processo silencioso do modo de produção capitalista que tem, dentre tantos outros objetivos, amoldar e moldar o trabalhador ao processo produtivo, apropriar-se de sua força de trabalho e educá-lo de forma que corresponda à manutenção e prosperidade da ordem econômica dominante.

Com o desenvolvimento do industrialismo e das transformações ocorridas no mundo do trabalho, na sociedade, no universo da ciência e da tecnologia, há a reprodução ideária de que estas transformações são fatos naturais, uma simples consequência do avanço científico e tecnológico, o que acaba mitificando o processo de inserção da ciência e da tecnologia na produção e nos processos de trabalho, como o caráter de uma lógica natural (SOUZA, 2004).

Assim, a política de Educação Profissional nada mais é do que “uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção” (SOUZA, 2004, p. 3). O autor ainda sustenta que esta educação é “vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho” (SOUZA, 2004, p.3). Nessa discussão sobre a submissão da Educação Profissional à lógica mercantilista, e observando o conteúdo e organização da atual LDB, bem como os pareceres e portarias que a regulamentam, Frigotto (2010, p. 80) elucida que:

A educação profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. (...) A educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar o cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária.

Esses argumentos que configuram a análise da Educação Profissional, necessariamente, vinculada ao atendimento à lógica capitalista, trazem, em sua historicidade, o fardo que, mesmo após décadas de avanços, mudanças e reconfigurações, há ainda a

tendência de uma educação que proporciona a formação do cidadão mínimo, do profissional reprodutor, instrumentista, tecnicista e competente.

Um dos grandes embates está relacionado às mudanças que vieram para *desorientar* a perspectiva neoliberal do ensino profissionalizante, mas que acabou por favorecê-lo, ou, de forma maquiada, dar continuidade ao processo de uma educação profissional e tecnológica que, conforme cita Frigotto (2010, p. 27), “adestra as mãos e aguça os olhos para formar o cidadão produtivo, submisso, e adaptado às necessidades do capital e do mercado”.

A redução dos trabalhadores a uma formação centrada, na perspectiva de consolidação de capital humano, reforça as tendências da Educação Profissional à lógica do modo de produção capitalista. Se por um lado essa Educação sinaliza para o aumento da escolaridade, da profissionalização e da inserção no mercado de trabalho, por outro lado ela potencializa a formação cega, voltada a atender às demandas do processo produtivo, adequar o cidadão trabalhador ao modo de produção capitalista, potencializá-lo de forma que possa corresponder positivamente aos desígnios e demandas da ordem dominante. A potencialidade da Educação Profissional em trabalhar com o desenvolvimento do capital humano em seu processo de formação é que evidencia o antagonismo e paradoxo contemporâneo dessa modalidade de educação.

Oliveira (2003), ao estudar sobre o empresariado industrial e a educação profissional brasileira, discute, além do traçado histórico, os documentos que contribuíram para a elaboração da (nova) educação profissional brasileira. Ao abordar as diretrizes que discutiam sobre o capital humano, ressalta que deve ser destacada a “relação entre competitividade industrial e formação de capital humano” (OLIVEIRA, 2003, p.256). Outrossim, para assegurar o crescimento das competências dos recursos humanos, era “a garantia de acesso à educação básica, relacionando-a intimamente à educação profissional” (OLIVEIRA, 2003, p.257). Na análise dos documentos estudados, Oliveira (2003, p. 258) destaca que

(...) o empresariado sempre se refere à formação de capital humano, seja como elemento fundamental para a constituição de uma economia mais competitiva, seja para que os próprios indivíduos se qualifiquem melhor para arranjar um emprego. (...)O empresariado começa a fazer referência aos conceitos de competências e empregabilidade. (...) Esses conceitos expressam variações da teoria do capital humano e representam também uma modificação discursiva das elites visando justificar a crise do emprego.

Esse mesmo autor, ao mencionar os anos de quase pleno emprego, a possibilidade de

se conseguir um emprego logo após o término da escolaridade, fez com que a Teoria do Capital Humano “destacasse a articulação entre educação e emprego”. Assim, “o capital recorre a novos conceitos que possam imputar aos próprios indivíduos aquilo que é responsabilidade do sistema capitalista: a crise do emprego” (OLIVEIRA, 2003, p. 258).

A Educação Profissional está inserida numa lógica de integração que desintegra e inclui numa perspectiva excludente. É evidente que a sua estruturação é marcada pela lógica desenvolvimentista, separatista e focada na lógica das competências e empregabilidade. Como assinala Kuenzer (2010a), quando discute com Oliveira (2004) sobre a categoria da inclusão na sociedade capitalista,

No caso específico das políticas de educação profissional, exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social. (...) No modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, *o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas* (KUENZER, 2010, p.254).

Como pensar a Educação Profissional para além da conformação social? Como repensá-la de forma alternativa e não unicamente direcionada à tendência tecnicista e formalista? É possível uma educação profissional e tecnológica crítica, politécnica na sociedade capitalista? Quais as possibilidades de a Educação Profissional consolidar-se como possibilidade de construção de alternativas contra-hegemônicas?

Para Frigotto (2001), a Educação Profissional está subordinada à lógica mercadológica e do capital, dentro de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda, excludente e predatório, e está vinculada a uma perspectiva de adestramento e acomodação. Kuenzer (2010a) aponta que, por meio de novas estratégias de disciplinamento, ordenamento e relocação dos trabalhadores em postos de trabalho precarizados, a formação das subjetividades flexíveis e polivalentes são preponderantes para o desenvolvimento e para a manutenção do regime de acumulação, em que a epistemologia da prática, potencializada pela pedagogia das competências, direciona o acomodamento e o adestramento, também discutidos por Frigotto (2001). O autor faz a seguinte consideração:

Decorre a reiteração do dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica e, portanto, a frágil relação entre educação básica e formação técnico-profissional e dentro de uma perspectiva unidimensional da pedagogia do capital e do mercado. Trata-se de formar o trabalhador cidadão produtivo adaptado à corrida sem fim de adquirir as 'competências' de mãos adestradas ou olhos aguçados e coração e mente submissos (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

O discurso pedagógico neoliberal enfatiza, indiscriminadamente, o conceito de competência¹⁵, vinculado tanto à formação profissional quanto à capacidade do sujeito de se constituir no mercado de trabalho, se ascender, bem como atender às suas necessidades. Para Frigotto (2001, p. 81), “no interior da pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades, opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional”.

A pedagogia das competências está intimamente ligada ao projeto neoliberal de individualização, valorização da prática em detrimento da teoria, e responsabilização central do sujeito pelas oportunidades de ascensão social. Ramos (2002) elucida que, a partir da década de 80 ocorreram novas configurações no mundo produtivo e do trabalho. A autora (RAMOS, 2002, p. 401) cita algumas características deste período, a considerar:

Flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Ressalta ainda que, a partir dessas mudanças e transformações, há a recuperação do debate sobre a qualificação, como também se evidencia a necessidade da noção de competência, que vem atender a duas finalidades:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/ formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

Na discussão sobre a pedagogia das competências, Romão (2010) pontua que a defesa conceitual de competência, além de fortalecer a discriminação, pela distinção e separação dos que a possuiu e os que são privados, evidencia uma posição estática e

15. Para um maior aprofundamento sobre a discussão epistemológica das Competências, ver Fidalgo, Oliveira, Fidalgo (2010), Ramos (2002), Romão (2010).

estrutural. Para o autor, “conhecimento”, “competência” e “habilidade” definem faculdades constituídas e instituídas, enquanto “aprender” denota uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes” (ROMÃO, 2010, p.36). Ao debater em seu trabalho a questão da relação direta entre o conceito de competência e a teoria do capital humano, em que se estabelece um diálogo com Ramos (2002), o autor sinaliza que “o conceito de competência materializa-se como novo protagonista das relações entre as classes e entre os indivíduos” (p. 258).

No que se refere às discussões de Ramos (2002), Oliveira (2003, p. 258) pontua que,

(...) por causa da crise do emprego a noção de competência passa a ser o significante que legitima as relações contratuais. Entretanto, a descartabilidade da força de trabalho presente no atual estágio do desenvolvimento capitalista articula também novos conceitos legitimadores das relações de trabalho e do conflito entre classes. Junto ao conceito de competência, evidencia-se então o de empregabilidade. Este, segundo ela, explicita um verdadeiro fascismo profissional, na medida em que a conjugação entre o aumento da escolarização e o acúmulo de competência torna-se a solução individual para superação da exclusão social.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108), ao discutirem a Educação Básica na década de 1990 e a subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, pontuam que, no governo FHC, através de parcerias e diretrizes de organismos internacionais, é adotada a perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, a ideologia das competências e da empregabilidade estão “no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação”. Ramos (2002) também enfatiza que a noção de competência, por carregar a significação de individual, tem forte tendência a despolitizar as relações sociais tecidas entre trabalhadores e empregadores. Assim, reivindicações e questões que demandariam debates e negociações (como exemplifica a autora, questões como desemprego, diminuição salarial, precarização das relações de trabalho, dentre outros), acabam por configurar como caráter técnico.

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. (...) Se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p. 406-407).

Kuenzer¹⁶ (2006), ao debater o processo de inclusão excludente que se consolida na sociedade capitalista, afirma que “a inclusão subordinada é regida pela polarização das competências” (KUENZER, 2006, p.886), que segundo a autora, “a polarização reforça a precarização, viabilizando um consumo cada vez mais predatório da força de trabalho e objetivando a lógica da acumulação flexível” (KUENZER, 2006, 886). Souza (2004, p. 13) ressalta que

(...) Não se pode negar que as demandas atuais para o desenvolvimento do capital, no que tange à formação/qualificação da força de trabalho, têm aberto novas possibilidades de acesso ao conhecimento científico-tecnológico para a classe trabalhadora. (...) Diante da necessidade de formação de novas competências sociais e profissionais, o empresariado nacional, em parceria com o Estado, busca a adesão dos trabalhadores na promoção e universalização da educação básica e das oportunidades de educação profissional.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas relações sociais e nas estruturas determinantes do modo de produção capitalista, em que os mecanismos de acumulação anteriormente dados pelo modo taylorista - fordista de produção, a partir do novo regime de acumulação, agora flexível na era pós-industrial, as transformações afetam desde a jornada de trabalho, até as condições de execução da mão de obra, a capacidade de o trabalhador ajustar-se às diversas tarefas que lhe serão atribuídas, não mais específicas e unilaterais, como antes.

Esse processo de flexibilização do trabalho e da produção é, na realidade, uma universalização do modelo japonês de produção por parte do capital como forma de implementar mecanismos renovados de controle sobre o processo de trabalho e de conformação psicofísica do trabalhador. A flexibilização toyotista incorpora, de forma bem mais intensa, a subjetividade operária ao processo de valorização do capital do que a rigidez do modelo fordista (SOUZA, 2004, p. 11).

No regime de produção flexível, o trabalhador deve ser capaz de atender às demandas que lhe são apresentadas, e a sua *competência* não pode esquivar de nenhuma tarefa que lhe for imposta. Não há relevância se o trabalhador conhece ou não as teorias e todo o processo de constituição da produção do produto final. O que está em evidência é sua capacidade de efetivar a tarefa final, o trabalho dado. A competência, então, está intimamente ligada ao exercício laboral por ele mesmo, sem a elaboração de um conhecimento ou

16. Segundo Kuenzer (2005, p. 77-96) *apud* Kuenzer (2006, p. 907), o termo polarização das competências refere-se às “demandas polarizadas de Educação Profissional ao longo das cadeias produtivas, que necessita de um número cada vez menor de profissionais qualificados para atuar nos setores reestruturados”.

teorização anterior. É o fazer com competência. É o ser bom, silenciado, moldado, amordaçado. A competência está intimamente envolvida nos processos de imposição cultural, social, política e econômica.

Este processo de redução da classe trabalhadora a uma identidade que lhe permita incluir-se no processo de trabalho por meio de formas predatórias se dá por intermédio dos processos de flexibilização e conta com a contribuição de processos pedagógicos, que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas e por meio da escola e da formação profissional, quando estas oportunidades estão disponíveis (KUENZER, 2006, p. 886).

Souza (2004) pontua que, partindo das conquistas da classe trabalhadora, ocorreu um processo de flexibilização da força de trabalho, potencializando mais (maior) ductilidade aos processos produtivos, acentuando a disposição de adaptação da força de trabalho, gerando um nível de tolerância e aceitação para adequação às mudanças necessárias. Dessa forma, “o capital passa a dispor de múltiplos usos da capacidade de trabalho, desenvolve a multifuncionalidade ou a polivalência do trabalhador” (SOUZA, 2004, p. 10). Para Frigotto (2001, p.72), a partir do neoliberalismo e pós-modernismo, no espaço das relações de trabalho e formação humana, há a consolidação de novos códigos, sendo, dentre alguns deles, o “fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade, pedagogia das competências, etc.”

Contraditoriamente, se por um lado a educação profissional auxiliou para capacitar e inserir desempregados no mundo do trabalho, por outro, com a formação do trabalhador polivalente, ela é intermédio essencial entre o mundo produtivo e a mão de obra desqualificada. Oliveira (2003), ao analisar a documentação concernente à Confederação Nacional da Indústria (CNI) esclarece que

Com a mudança da produção industrial de caráter rígido para uma de caráter flexível, exigia-se não só uma maior polivalência dos trabalhadores, mas também impunham-se limites à hierarquia existente na empresa. Ou seja, a educação básica tornava-se uma pré-condição para que o trabalhador fosse capacitado para o desempenho de várias tarefas (OLIVEIRA, 2003, p.259).

O autor também sinaliza que o próprio uso do conceito de polivalência nos documentos empresariais foi uma mudança no próprio discurso das elites que tentavam alcançar a sua hegemonia política.

A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais. Não ocorre, como o discurso dominante procura apregoar, que os trabalhadores estariam se aproximando de uma formação mais integral (...) (OLIVEIRA, 2003, p. 259).

Conforme elucidado o autor, para alguns educadores progressistas, o conceito de polivalência sobrepõe o da politecnicidade. Acontece, na realidade, uma “tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção como se estes também fossem os seus” (OLIVEIRA, 2003, p. 259).

Alguns autores contemporâneos discutem a politecnicidade¹⁷. Romão (2010) esclarece que o conceito de politecnicidade, em sua gênese, foi muito bem elucidado pela esposa de Lênin, a senhora Kruspkaja, que se inspirou na teoria e conceito de Marx sobre a omnilateralidade, que correspondia

(...) à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação (ROMÃO, 2010, p. 43).

O autor ressalta que os trabalhadores anseiam pela politecnicidade no seu sentido original, enquanto os capitalistas dominam por meio da lógica tecnocrática da educação politécnica. Ao incentivar a consolidação do processo de formação, com a clareza da objetivação da lucratividade, os capitalistas “acabam por potencializar a recuperação da categoria de totalidade pelos trabalhadores, incentivando, mesmo que involuntariamente, as condições para o processo de conscientização e de libertação” (ROMÃO, 2010, p. 44).

Canalli (2009, p. 17) entende por educação politécnica uma “educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Para Frigotto (2010),

17. A politecnicidade está direcionada ao conceito de trabalho como princípio educativo, postulado por Marx. Os autores estudados, até o momento, que abordam o campo epistemológico da politecnicidade são Moura (2010a), Frigotto (2010), Kuenzer (2010a), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto (2001), dentre outros.

O estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional implica resgatar a educação básica (fundamental e média) na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica. Portanto, trata-se de uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2010, p.37).

Moura (2010a, p. 70), ao dialogar o conceito de politecnicidade com Saviani (2003), pontua que a politecnicidade “relaciona-se com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” que deveria caucionar aos estudantes a “possibilidade de (re) construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico”. Este autor entende por educação politécnica como “uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e direcionada para não se voltar, no entanto, para uma formação profissional *strictu sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos” (MOURA, 2010a, p. 74).

A atual conjuntura da sociedade brasileira emperra a implementação da politecnicidade ou da educação tecnológica, pois devido aos abismos da desigualdade social e econômica, inúmeros filhos de trabalhadores buscam a inserção no mercado de trabalho para auxiliar no orçamento familiar, como a própria sobrevivência e autossustentação (MOURA, 2010a). Em contrapartida, o autor sugere que,

(...) Uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (MOURA, 2010a, p. 75).

Não há, nos projetos, condições executáveis para o estabelecimento de ações e processos pedagógicos que garantam o desenvolvimento das competências em sua complexidade, o que caracterizaria o trabalho intelectual (KUENZER, 2010a). Especialmente as que garantam “o exercício da crítica, da criação, da participação política ou acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente” (KUENZER, 2010a, p. 266). Por conseguinte, “o domínio de conhecimentos

científicos, tecnológicos e sócio-históricos com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, são fundamentais (KUENZER, 2010a, p. 266). Nessa discussão, Ramos (2002, p. 416) direciona:

Para fins curriculares, os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho seriam inter-relacionados com base nas respectivas disciplinas científicas ou escolares, tendo-se os processos de trabalho como horizonte de formação, mas com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isso, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos.

Outros autores também defendem a ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes da Educação Profissional¹⁸. Entretanto, essa discussão será abordada posteriormente.

A dimensão paradoxal da educação profissional evidencia questões centrais que devem ser discutidas, teorizadas e contextualizadas. Não discordando de Frigotto (2010) sobre a formação voltada para a pedagogia do capital e do mercado, instituindo o cidadão adaptado, adestrado e submisso, é necessário também recorrer a uma visão que busque uma análise de totalidade, das dimensões que a Educação Profissional abrange, as possibilidades que, mesmo neste contexto de contradições, torna o percurso do estudante, do trabalhador, de certa forma mais favorável e direcionado à efetivação dos direitos sociais e humanos.

Não se desconsidera que essa Política de Educação oportuniza a ascensão de escolaridade dos trabalhadores, e amplia a possibilidade de melhorias na vida social, familiar, comunitária e pessoal, uma vez que ultrapassa a mera certificação e amplia as vantagens de mudanças de emprego e melhorias salariais. Também há de se destacar o acesso a bens e serviços que outrora sequer sabiam da existência, bem como a participação em eventos científicos e participação em atividades acadêmicas. Também é pertinente considerar que, a partir da inserção no espaço educacional, a relação do trabalhador, do estudante, com o conhecimento crítico, com o acesso a livros e ao saber científico e criticidade têm mais estreitamento e possibilidades de acontecer. Longe de ser uma afirmação reducionista e positivista é importante ressaltar o que assinala Souza (2004, p. 8):

18. Ver Frigotto (2001, 2007, 2010,) Kuenzer (2006, 2010a), Moura (2010a), Souza (2004), Romão (2010).

(...) A reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro.

Não é pretensão deste trabalho elencar respostas, mas evidenciar as contradições e questionamentos de forma assertiva e tensionadora. É justamente o intuito de provocar e olhar para a Educação Profissional e Tecnológica não apenas com olhos críticos, mas com o olhar das contradições e possibilidades, bem como pensar e repensar alternativas de mudanças, de lutas, de novas reivindicações. Souza (2004, p.13) assinala que

(...) as políticas públicas de educação profissional são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagonicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. (...) A educação profissional tem respondido (...) às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra- hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora.

Este antagonismo que perpassa a Educação Profissional e Tecnológica é inerente para se compreender a formação dessa política, seus impactos, sua contribuição ao desenvolvimento social, bem como analisar criticamente as Diretrizes Curriculares e as propostas estruturais que a compõe. Frigotto (2001, p. 81) aponta que é necessário reafirmar a defesa de uma educação básica laica, pública, universal e gratuita que, direcionada ao caráter objetivo do ser humano, deva ser “omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 123) discursam que

O foco organizativo e político-pedagógico deste resgate necessita alargar a compreensão do educativo para além dos muros da escola e impregnar-se da realidade dos múltiplos movimentos sociais e culturais da classe trabalhadora e de suas estratégias de produção da vida pelo trabalho. (...) Os processos educativos da classe trabalhadora não começam na escola nem acabam nela. Começam e acabam na sociedade, mas a escola pública, universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária (síntese do diverso) é um direito e uma mediação imprescindível nas suas lutas e na produção de sua humanização e emancipação.

Não se pode desconsiderar que, inseridos no modo de produção capitalista, até que se

tenha uma nova ordem e uma nova lógica de sociedade, as propostas e ações, não obstante contraditórias, tanto se consolidam na sustentação e manutenção do sistema econômico vigente, como potencializa as possibilidades de superação das extremas atrocidades, escapes para que os mais explorados possam obter melhorias, avanços, conquistas e, possivelmente, consciência de classe e revolução contra a atual ordem. Para Souza (2004), a disputa política que ocorre no espaço da formação e qualificação profissional na contemporaneidade tem o potencial de gerar novas alternativas e possibilidades para que a classe trabalhadora possa elaborar e construir um projeto social alternativo ao do capital para a formação dos trabalhadores. Frigotto (2010) ressalta que, se em médio prazo houver a garantia de uma educação básica politécnica ou tecnológica universal, de qualidade, o processo de formação profissional tomará outras vertentes e uma qualidade diferenciada, pois resultará na possibilidade de emancipação dos trabalhadores, bem como o avanço nas forças produtivas. Moura (2010a) defende que a formação deve estar vinculada a um projeto de superação da dualidade estrutural da cultura x cultura técnica ou formação instrumental, direcionada os filhos da classe operária, versus a formação acadêmica, que é dirigido aos filhos da classe média-alta e alta. Para o autor,

Esse ensino médio, aqui mencionado, deve ser orientado (...) à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para mudanças na sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2010a, p. 75).

No embate assertivo desta discussão, Kuenzer (2010a) ressalta que há a continuidade de ofertas debilitantes de educação profissional para autenticar o processo de inclusão por meio de trabalhos precarizados, de forma a acentuar o consumo predatório da força de trabalho. Direciona a discussão ao afirmar que, na sociedade capitalista, não há a possibilidade de “práticas pedagógicas autônomas, apenas contraditórias” (KUENZER, 2010a, p. 267). Para Frigotto e Ciavatta (2002), é necessária a construção e a luta por uma escola unitária que supere os problemas da dualidade estrutural. Essa superação das concepções que separam a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante, não sujeita a política educacional às imposições do mercado e ao economicismo. O autor direciona que supõe recuperar, conceitualmente, “o debate da concepção de educação tecnológica e politécnica, fundamental na orientação da Educação Básica e, em especial, do

Ensino Médio nas escolas técnicas federais e estaduais e dos CEFET's." (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p. 120). Assim, a educação básica,

(...) estrutura-se em consonância com o avanço do conhecimento científico tecnológico, fazendo da cultura técnica um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p. 120).

A autora Canalli (2009) pontua a necessidade de resgatar a centralidade do ser humano nos processos de formação, pois “o objetivo não é somente a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade, que possam também atuar como profissionais capazes de dirigir ou de controlar quem dirige” (CANALLI, 2009, p. 20). Ramos defende a perspectiva totalizante, pela qual

(...) se consideram o processo e as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação. Assim, não se podem tomar exclusivamente seus determinantes técnicos, operacionais e organizacionais, mas devem-se considerar as mediações de ordem econômica- produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política, sabendo-se que os trabalhadores são sujeitos nessa realidade, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho (RAMOS, 2002, p. 416).

Há de se considerar que a Educação Profissional, não pode transformar por si só, radicalmente, uma realidade que é estruturada por fatores que ultrapassam sua autonomia de intervenção. Como pontua Oliveira (2003, p. 259), “não adianta buscar mudanças apenas no âmbito do processo educacional, se a estrutura econômica da sociedade é um elemento a mais contribuindo negativamente para alcançar tal objetivo”. Da mesma forma, “não pode o mercado ser o regulador desse processo como defendem os empresários industriais” (OLIVEIRA, 2003, p. 259). Ramos (2002) afirma que é necessário reconhecer os fatores que embatem à realidade social para que se compreenda a dinâmica da escola e sua “rebeldia histórica, que transforma e supera as normas exteriores em outros projetos que nascem legitimamente de seu próprio interior” (RAMOS, 2002, p. 418).

No entanto, é importante considerar o fator ontológico e potencializador da educação, como ressaltam os autores Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102-103):

(...) A educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. (...) É decisiva (...) para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

O que diferencia os seres humanos dos demais seres da natureza é o fato de serem utópicos, sonhadores, esperançosos e, por isso, educacionais e pedagógicos (ROMÃO, 2010). Assim, “a educação torna-se um processo imprescindível à humanidade e ao processo civilizatório, mais do que um instrumento de realização ocupacional e do capital” (ROMÃO, 2010, p. 46). A educação, para além de ser um direito social básico, é substancial para violar e dismantelar a dependência científica, tecnológica e cultural da nação, como também é imprescindível para a construção de uma sociedade autônoma, um país soberano e uma nação solidária (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Para os autores, a educação é “decisiva (...) para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102-103).

As considerações e os apontamentos dos autores estudados levam ao questionamento central deste trabalho: repensar nas potencialidades, não obstante contraditórias, da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento social, na perspectiva local. Uma vez inserida na sociedade capitalista, tem-se a clareza que toda ação será paradoxal, mas recheada de possibilidades. Tendo a lógica de atendimento às demandas do capital, não se desconsideram as alternativas existentes nesse campo de contradições, uma vez que a classe trabalhadora inserida nesta política pública tem maiores chances de desenvolverem suas potencialidades, e de conquistarem ascensão (política, econômica, cultural, social, dentro outros) e desenvolvimento do senso crítico.

CAPÍTULO 3

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Neste capítulo será abordado o nascimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a base legal de sua constituição e, posteriormente, discorrido sobre o IFSULDEMINAS. Considera-se importante resgatar a historicidade da instituição para que o leitor se aproxime da realidade estudada e conheça o campo de estudo apresentado, como também ampliar o campo teórico da discussão de desenvolvimento, em paralelo aos Institutos Federais.

3.1 Traçado histórico e a atual conjuntura dos IFET's

Como já apontado anteriormente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia emerge a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em que foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa rede é composta por Institutos Federais, Universidade Tecnológica, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008). Os Institutos Federais configuram-se como instituições de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, e são especializados em disponibilizar Educação Profissional e Tecnológica nas diversas modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Os IF's ofertam desde o Ensino Técnico na modalidade integrado ao Ensino Médio, técnico concomitante, técnico subsequente, superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós-graduação (em todas as modalidades: especialização, mestrado e doutorado).

A lei que estabelece a criação dos IF's esclarece que, no que tange às disposições que orientam sobre a "regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados à universidades federais" (BRASIL, 2008, p.1).

Dentre as características das finalidades dos IF's, destaca-se a oferta de educação

profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, na formação e qualificação dos indivíduos, vinculados à proposta de atuação profissional nos múltiplos setores da economia, com proeminência no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008). No que compete aos objetivos dos Institutos Federais, o artigo 7º da Lei nº 11.892 elenca:

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 (...).

Os artigos mencionados são explícitos quanto ao direcionamento das propostas dos IF's: o viés local e regional, bem como o atendimento à comunidade, são características singulares dessas instituições federais de ensino. É pertinente destacar a priorização dos IF's na oferta de educação profissional técnica de nível médio, na estrutura de cursos integrados. Tanto que o artigo 8º da Lei nº 11.892/08 é enfático ao postular que o Instituto Federal deverá assegurar o mínimo de 50% das vagas a responder os objetivos do atendimento à ofertas de educação profissional técnica de nível médio, sob os moldes de cursos integrados. Também postula 20% para atender a cursos de licenciatura, como também programas de formação pedagógica, com objetivos de formação de professores para a Educação Básica, mormente nas áreas de Matemática e Ciências, bem como para a Educação Profissional (BRASIL, 2008).

A partir do decurso ampliatório da Rede Profissional de Educação Profissional e

Tecnológica, emergem questões importantes para debates e discussões, como o processo de constituição e organização destas instituições, e também o de evidenciar seu papel na sociedade brasileira e contribuição ao desenvolvimento social (FRIGOTTO, 2012). A base conceitual que fundamenta a educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais é ímpar, sem análogo em nenhum outro país (PACHECO, 2011). O autor aponta que os Institutos Federais, a partir de sua evidente definição e objetivos, bem como sua estrutura multicampi, incorporam como comprometimento a intervenção nas regiões que abrangem. Pensando nos problemas locais e regionais existentes, busca, juntamente com parcerias tanto governamentais e não governamentais, propostas que pensam na superação destes, a partir de “soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, 2011).

Tanto no que concerne às leis que criam e regulamentam os IF's, como os documentos, orientações e diretrizes do MEC, direcionam a proposta de consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica a partir da concepção emancipatória. Firma-se em um compromisso ético-político de superar os ranços históricos que rotularam o Ensino Técnico no Brasil que, com as facetas assistencialistas, dualistas e tecnicistas, “determinavam uma educação de qualidade para uma elite e uma educação reduzida ao treinamento técnico às classes trabalhadoras” (ZATTI, 2012, p. 187). Segundo o autor, o considerável avanço da Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos IF's, é a construção de uma educação emancipatória (ZATTI, 2012, p. 148). Assim,

(...) A proposta dos IFETs é emancipatória na medida em que se propõe a superar a dualidade entre formação humana e capacitação técnica, de tal modo a não haver prevalência de um sobre o outro. (...) Educação profissional e tecnológica emancipatória é aquela que remete à integração e não fica restrita aos componentes técnicos.

É pertinente destacar que a utilização do termo *emancipação* requer um cuidado minucioso. Primeiramente, pela contextualização emblemática do termo; segundo, sobre o fardo ideopolítico que se estabelece na educação como propulsora de indivíduos emancipados. No modelo de sociedade vigente, é coerente afirmar que a educação emancipa? Ao discorrer, em seu estudo, sobre as célebres expressões advindas dos discursos construtivistas, Carvalho (2001) esclarece que, conforme Sheffler categorizou como *slogans* educacionais, pequenas frases, com impactos imediatos, são “abstraídos de seus contextos teóricos originais (...) e passaram a impregnar aleatória e generalizadamente os discursos

pedagógicos” (CARVALHO, 2001, p. 96). Outrossim, em vários trechos extraídos - tanto dos documentos oficiais da Instituição, como por autores que expressam seus conceitos sobre a Educação Profissional e Tecnológica - no decorrer deste trabalho, percebe-se a utilização errônea e intrometida de conceitos contraditórios que falam por si e, ao mesmo tempo, denunciam o que não é dito. Segundo Carvalho (2001, p. 96-97),

muitas das concepções e das perspectivas construtivistas, originalmente elaboradas em textos complexos e, por vezes, de difícil acesso e compreensão, acabaram por se difundir, de modo amplo, em versões simplificadas e fórmulas sucintas, sob a forma de slogans. (...) É evidente que o recurso aos slogans sempre representa uma simplificação extrema das ideias ou das teorias que os originaram, posto que apresentam apenas um fragmento, ainda que representativo, de uma construção teórica bem mais ampla e complexa.

Sobre a proposta dos Institutos Federais, é importante destacar o diálogo com a comunidade e a região que abrangem, envolvendo categorias diversas, como órgãos públicos, empresas, instituições filantrópicas, sociedade civil, escolas, associações, cooperativas, dentre outros. A definição dos cursos que serão ofertados por determinado Instituto Federal a ser implantado deve ser construída a partir da escuta, por meio de audiências públicas, da sociedade e dos órgãos que a representa (PACHECO, 2011).

Os Institutos Federais, para além da formação profissional, também possui como compromisso dar respostas às demandas locais. Entendê-lo como política pública é fundamental para que se amplie a discussão de uma educação profissional e técnica que forme não apenas trabalhadores capacitados, mas trabalhadores críticos, com clara consciência do sistema econômico vigente e suas contradições.

Os IF's reconfiguram o Ensino Profissional e Tecnológico existente no Brasil. Consiste em um esforço político-pedagógico de superação da Educação Profissional e Tecnológica como capacitadora de mão de obra especializada, que não oferta e oportuniza aos estudantes desta modalidade o mundo da produção científica e cultural, bem como o desenvolvimento de senso crítico e questionador (ZATTI, 2012). O autor ainda sustenta que a Educação Profissional e Tecnológica tem significativa contribuição ao desenvolvimento econômico do país, porém,

esse papel estratégico não pode ser treinar mão de obra barata para garantir o progresso econômico de um pequeno grupo que detém o poder no sistema. A construção de uma sociedade justa e democrática, o que inclui um modelo de desenvolvimento para todos, supõe uma educação profissional e tecnológica voltada para a formação do humano e sua emancipação (ZATTI, 2012, p.147).

A dinâmica e a estrutura dos Institutos Federais visam à dimensão local e regional, onde favorecem e priorizam o território que abrange. Assim, é pertinente lucubrar a considerável possibilidade de ações que focalizem o empoderamento popular, a partir de projetos de pesquisa e extensão. Vidor *et al.* (2011, p. 52) esclarecem que as informações e “os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores- que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas”. Consideram que os Institutos Federais configuram-se “como espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular” (VIDOR *et al.*, p.52). Frigotto (2012, p. 10) pontua que os IF’s caracterizam-se como meios que favorecem a democratização do conhecimento científico e tecnológico, e a valorização do conhecimento popular”. Castioni (2012), ao esclarecer sobre o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, afirma a importância dos IF’s, em alguns municípios que estão sendo implantados os institutos, o orçamento municipal é inferior ao orçamento do IF. Ao contextualizar sobre uma educação voltada para os interesses do território, o autor considera pertinente uma representação institucional que vincule ações intermunicipais, juntamente com estaduais e federais, em prol de uma necessidade local. Ao indagar sobre como convencer um apanhado de municípios a refletir e planejar conjuntamente com outros municípios sobre seu futuro, questiona se o IF não poderia ser uma ponte referencial para tais ações. Pacheco (2011, p. 14-15) também declara que,

Os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (...) Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades.

Ao afirmar em sua tese que os IF’s possibilitam caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional, Zatti (2012) alerta que é pertinente desconstruir a ideia de Educação Profissional e Tecnológica como “mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe objetivos” (ZATTI, 2012, p. 164). É substancial considerá-los como “potencializadores de uma educação que possibilita ao

indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade” (ZATTI, 2012, p. 164).

Antecedente ao trajeto de qualificação profissional há o processo de formação humana, que caracteriza o comprometimento de garantir aos profissionais a faculdade de estar em contínuo desenvolvimento. As ações de ensino, pesquisa e extensão nos IF's devem ser direcionadas não apenas na integração entre ciência e tecnologia, mas na construção da capacidade de investigação científica, que contribui, substancialmente, no desenvolvimento da autonomia intelectual (PACHECO, 2011). Esse modelo de educação é direcionado e formulado com base nas demandas contemporâneas, em que atinge de fato a realidade brasileira, mormente ao oportunizar aos trabalhadores formação, “reforçando competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, e conjugando estes com aqueles obtidos nos currículos formais” (FRIGOTTO, 2012, p. 9-10). Para o autor, os IF's caracterizam-se como campos singulares de democratização do conhecimento tecnológico e científico, bem como legitimam e reconhecem a importância do conhecimento popular (FRIGOTTO, 2012, p. 9-10).

Para além da formação técnica e profissional e da geração de conhecimento, a missão dos IF's está atrelada ao desenvolvimento não unicamente local e regional, mas também do país. Nos interiores do país, há uma crescente necessidade por tecnologias, pequenas soluções (CASTIONI, 2012). Realizando uma leitura dos processos institucionais, os IF's posicionam-se como “agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta ao poder público e às comunidades locais” (PACHECO, 2011, p. 17). Segundo o autor, é pertinente compreender e constituir os IF's como política pública para que se possa superar a subordinação e a dependência do poder econômico. Frigotto (2012) aponta que a formação de uma nova configuração institucional e organizacional para a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica dimensiona os objetivos dos IF's a trabalharem, diretamente, com as necessidades locais, tanto no que se refere aos aspectos econômicos como sociais. Pacheco (2011, p. 21) esclarece que, apesar de constituir-se como desígnio dos IF's o desenvolvimento local e regional, é imprescindível “um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade” (PACHECO, 2011, p. 21). O autor ainda sustenta que o que se apresenta aos IF's é a “formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir

em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (PACHECO, 2011, p. 29).

A consolidação dos IF's vem ao encontro da perspectiva de desenvolvimento local, porém há de se considerar que as bases estruturais desta formação, conforme Frigotto (2005) elucidada, aguçam os olhos e cegam a mente da classe trabalhadora. E, compreender a emancipação, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, requer considerar capacitação técnica e formação humana como elementos inseparáveis (ZATTI, 2012). Assim, “ao não se restringir apenas ao técnico, essa proposta não está voltada, enquanto proposta, apenas ao desenvolvimento econômico” (ZATTI, 2012, p. 149).

3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)

O IFSULDEMINAS nasceu da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, a partir do inciso XVI da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, formando-se uma única instituição com um compromisso de desenvolvimento regional a partir da excelência na educação profissional e tecnológica ofertada (IFSULDEMINAS, 2014).

Atualmente, compõem o IFSULDEMINAS os campus de Inconfidentes, Machado, Muzambinho, Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre e Campus Avançado Carmo de Minas e Três Corações. Há também o Núcleo Avançado de Poço Fundo, e os Pólos de Rede, em Andradas, Ouro Fino, Inconfidentes, Cambuí, São Gonçalo do Sapucaí, Santa Rita de Caldas, Capetinga, Guaxupé. Há também cursos Técnicos oferecidos via Ensino à distância, pelo Etec, em Alfenas, Machado, Guaxupé, Santa Rita de Caldas, Três Corações, Boa Esperança, Campo Belo, Guaxupé, Muzambinho, Cambuí, Campos Gerais, Cruzília, Machado, Três Pontas, Ilicínea, Monte Santo de Minas, Santa Rita de Caldas, Três Corações, Andrelândia, São Sebastião do Paraíso.

Contabilizando os cursos por modalidade são, respectivamente: 23 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (destes, seis são Programa de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA- integrado ao Ensino Médio); 39 Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio; 70 Cursos Técnicos na Modalidade Ensino à Distância- Ead/E-tec; 33 cursos superiores; 5 cursos de pós-graduação lato-sensu; 1 curso de pós-graduação *strictu sensu*

(IFSULDEMINAS, 2014). O IFSULDEMINAS trabalha, entretanto,

em função das necessidades regionais, capacitando mão de obra, prestando serviços, desenvolvendo pesquisa aplicada que atenda as demandas da economia local e projetos que colaborem para a qualidade de vida da população (IFSULDEMINAS, 2014, p.1).

Assim, a missão do IFSULDEMINAS está atrelada à promoção da

excelência na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS, 2014, p.1).

É pertinente destacar as tensões, senão contradições, presentes nos discursos descritos da instituição, tanto no que concerne aos objetivos que se confrontam à missão institucional e ao papel da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea. Como já mencionado, os *slogans* educacionais configuram jargões neoliberais que, antagonicamente, confrontam o conceito terminológico com a realidade em que está inscrito. Carvalho (2001, p. 96) é enfático ao dizer que os slogans educacionais tornaram-se “elementos rotineiros dos discursos pedagógicos, que se caracterizam mais pela preocupação com seus possíveis efeitos retóricos persuasivos do que com exposições elucidativas ou consistentes dessa perspectiva educacional”.

Na proposta do Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI (IFSULDEMINAS, 2015), o documento afirma como significante diferencial dos Institutos Federais se comparado às outras instituições de ensino, a integração do Ensino, Pesquisa e Extensão. O documento ainda questiona se a metodologia do IFSULDEMINAS é capaz de provocar nos estudantes uma formação que os façam habilidosos a procurar novos aprendizados e conhecimentos, além da escola.

Tem-se a importância de enxergar o aluno não como cliente, assim como algumas instituições o veem, mas, como cidadão que deve ser respeitado em seus direitos. Para trabalhar o Ensino, integrando à Pesquisa e à Extensão, um dos primeiros passos é trabalhar esse conceito junto à comunidade escolar, compartilhando com os docentes, discentes, técnicos e terceirizados a importância da interdisciplinaridade. Quebrando paradigmas até mesmo entre os próprios docentes que nem sempre compreendem e adotam essa visão. Mais que isso, desenvolvendo ações que façam com que os técnicos e demais servidores também se enxerguem como agentes integrantes do processo educativo na instituição (IFSULDEMINAS, 2015, p.6).

Outrossim, no Estatuto do IFSULDEMINAS, em seu título III, capítulo I, artigos 24 e 25 (IFSULDEMINAS, 2009), para este modelo de Educação Integradora, sustentada em ações curriculares que sejam fundamentadas em:

(...) Bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político- institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano. As ofertas educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais estão organizadas através da formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica de nível médio e da educação superior de graduação e de pós-graduação (IFSULDEMINAS, 2015, p.2).

A instituição propõe um processo de formação integral, sustentada no trabalho como princípio educativo, “produtor de conhecimentos científicos e de cultura a fim de transcender as relações sociais impostas” (IFSULDEMINAS, 2015, p. 6).

Nas propostas direcionadas à pesquisa, entre os objetivos a serem realizados pelo IFSULDEMINAS é contribuir para o desenvolvimento do Sul de Minas, e compreender a realidade local de forma dialógica e integrada com a comunidade (IFSULDEMINAS, 2015, p.6).

É importante destacar também parte desses objetivos que consiste em:

Estabelecer parcerias com outras instituições, de diversas naturezas, levando-se em consideração o pensamento crítico sobre a Extensão de forma que o Instituto não seja subserviente a interesses conflitantes à sua missão, mas, percebendo a importância de proporcionar ao aluno a possibilidade de ter contato com o mercado real onde posteriormente ele atuará profissionalmente (IFSULDEMINAS, 2015, p.6).

No próximo capítulo será apresentado o Campus Machado, para que haja uma aproximação da realidade estudada.

CAPÍTULO 4

O IFSULDEMINAS- CAMPUS MACHADO

Este capítulo tratará da trajetória histórica da antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado, atual IFSULDEMINAS- Campus Machado. É indispensável o resgate histórico da instituição para que se compreendam os processos pelos quais percorreu, as mudanças que fizeram parte de seu percurso na história e o que se pode extrair do passado para compreender as inflexões do presente. A discussão é pertinente visto que, a partir dos diálogos com os egressos da instituição, se pode pensar quais e de que forma ocorreram as mudanças na vida do profissional, e as particularidades da formação técnica que o IF oferta.

4.1 Legado histórico: Escola Agrícola de Machado

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Machado, até então conhecido como antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado, está localizada na cidade de Machado - MG. A partir do Decreto nº 2.270 de 10 de janeiro de 1947, foi instaurada a rede de Ensino Agrícola em território nacional. Foi estabelecida oficialmente como Escola de Iniciação Agrícola de Machado em 03 de julho de 1957. Para auxiliar no resgate histórico do IFSULDEMINAS, foram utilizadas fotografias que correspondem aos primórdios da antiga Escola Agrotécnica Federal de Machado, como a atualidade do IFSULDEMINAS- Campus Machado¹⁹. Conforme aponta Ciavatta (2012, p. 34),

O uso da fotografia na área de pesquisa sobre trabalho e educação, marcado pelos estudos baseados na história e na crítica à economia política, contribui para o alargamento da visão sobre o que denominamos o mundo do trabalho, o que entendemos como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho, as condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores.

A autora salienta que a concepção de fotografia como elemento e fonte histórica,

19. Essas imagens foram retiradas do sítio institucional do IFSULDEMINAS- Campus Machado e, como não continham datas e legendas, carecem de precisão do período em que foram registradas.

direciona a convicção de fotografia como efígie genuína, a realidade descrita, sob forma de imagem, no documento, o fascínio do deleite da visão, a “informação e a desinformação trazidas pela ambiguidade de sentidos que envolvem o objeto fotográfico, a subjetividade e a objetividade que ela carrega, o problema do olhar, a interpretação que é buscar desvendar a natureza do documento fotográfico” (CIAVATTA,2012, p. 36). A utilização da imagem para auxiliar na construção histórica do IFSULDEMINAS- Campus Machado justifica-se, então, como um elemento que contribui para compreender a realidade registrada, bem como as expressões do mundo do trabalho na época ilustrada.

Abaixo, a imagem registra o início de implantação da Escola Agrotécnica Federal de Machado. Nota-se uma vasta área verde, caracteristicamente rural, e poucas instalações.



Figura 1- Início de implantação da Escola Agrotécnica Federal de Machado
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)²⁰.

Ao elucidar os bastidores da história do campus Machado, Silvestre (2010) esclarece que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Agrotécnica Federal de Machado - EAFM (2006), nos anos de 1946/47, o médico e, na época, deputado federal Licurgo Leite e o médico Lélío de Almeida adquiriram do governo federal duas escolas agrícolas. Conforme aponta a autora, uma seria estabelecida em Muzambinho- MG, cidade natal de Licurgo Leite, e a outra em Gimirim-MG (atualmente Poço Fundo), onde Lélío de Almeida exercia a função de prefeito.

20. Imagens históricas do campus Machado estão disponíveis em: <http://mch.ifsuldeminas.edu.br/fotos-do-campus> . Acesso em: 13 ago. 2016.

Buscando cumprir o disposto no decreto para viabilizar a instalação no município de Gimirim, o senhor Floriano Paulino da Costa, na época vereador pelo PSD (Partido Social Democrata) na gestão doutor Lélío, que era da UDN (União Democrática Nacional), reuniram as bancadas, ocasião em que o senhor Floriano propôs viabilizar a gleba de terra, visto que possuía uma chácara nas proximidades da cidade, que tinha mais de 50ha de terra. Caberia, então à UDN arrecadar a quantia financeira necessária para a implantação da escola. Como os membros do partido eram de poucas posses não conseguiram angariar os recursos.

Os chefes políticos do município de Machado, cidade vizinha de Gimirim, doutor Feliciano Vieira e senhor João Vieira, assumiram o projeto, e através de um esforço político conseguiram as terras e os recursos necessários para a fundação da EAF de Machado de 1957 (EAFM, 2006, p. 95).

No dia 22 de outubro de 1948, na cidade do Rio de Janeiro - RJ, é estabelecido um acordo entre o Ministério da Agricultura do Governo Federal, representado por Daniel Serapião de Carvalho e Licurgo Leite Filho, que representava o estado de Minas Gerais, para a implantação de uma Escola de Iniciação Agrícola em Machado - MG, contando que o governo municipal concedesse terras para a instalação da escola, considerando o que previa o § 3º do artigo 18 da Constituição Federal vigente, e os artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, e o que previa o Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) (SILVESTRE, 2010). De acordo com a autora (SILVESTRE, 2010, p. 96), com a criação da Lei Municipal nº 27, de 08 de dezembro de 1948, “foi realizada a doação de um terreno à União, doação esta aceita pelo General Eurico Gaspar Dutra, conforme Decreto nº 27.423, de 14 de novembro de 1949”.

Abaixo, as imagens disponíveis no sítio institucional do Campus Machado, apresentam parte desta história de forma mais viva e dinâmica, em que trabalhadores participam do processo de construção de novas instalações da escola.



Figura 2- Construção de instalação da EAF
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

A imagem abaixo retrata jovens envolvidos em determinada atividade, possivelmente de plantio de grama do campo de futebol (sugere-se esta atividade pelos elementos que compõem a imagem: carrinho de mão com terra, jovem com suposta plasta de grama). A fotografia denuncia momento de descontração, alegria e divertimento.



Figura 3- Alunos trabalhando
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

A próxima imagem registra um dos primeiros currais da escola, ainda de estrutura pequena.



Figura 4- Curral da escola
Fonte: IFSULDEMINAS (2016).

A fotografia seguinte revela não apenas o transporte de jovens estudantes, que demonstram estar uniformizados. Registra que, no período, era comum o transporte de pessoas conhecido popularmente como “pau de arara”.



Figura 5- Alunos em transporte
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

Entre os anos de 1957 a 1961, a instituição firmou-se como Escola de Iniciação Agrícola, atendendo a jovens de 11 a 12 anos (SILVESTRE, 2009).

Inicialmente a escola tinha capacidade para receber 120 alunos em regime de internato, e para as atividades pedagógicas dispunha de 05 salas de aula, estábulo, aviário, um trator, e cultura de cereais e pastagem; estrutura equivalente a uma propriedade rural, que visava atender a proposta educacional do modelo escola-fazenda, baseado no princípio do “aprender a fazer fazendo”. (...) Neste modelo, o trabalho era assumido como ferramenta pedagógica, mas sem nenhum caráter crítico ou contextualizado, ou seja, apenas a serviço do modelo de capital intensivo dominante (SILVESTRE, 2009, p. 97).

As fotografias abaixo revelam este público inicial, de jovens pré-adolescentes e adolescentes.



Figura 6- Estudantes reunidos
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

Pelo Decreto nº 53.558 de 14 de fevereiro de 1964, a escola transformou-se em Ginásio Agrícola de Machado. Com o Decreto nº 60.731 de 1967, a instituição, que pertencia até o referido ano ao Ministério da Agricultura, foi deslocada e assumida pelo Ministério da Educação e Cultura. Conforme aponta Silvestre (2010, p. 97), neste período, marcado pela conjuntura desenvolvimentista,

(...) esta fase foi marcada pelo processo de modernização da agricultura, que passa a demandar uma produção agrícola mais tecnicada e de maior escala, integrada diretamente ao capital agroindustrial e contribuiu para a valorização de técnicos em agropecuária. Essa transformação no meio rural dá início a chamada “Revolução Verde”.

A autora enfatiza a criação da Coordenação do Ensino Agrícola (COAGRI) em 1973 que “influenciou decisivamente no processo pedagógico das escolas” (SILVESTRE, 2010, p.98). Em seu estudo, Silvestre (2010, p. 98), baseando-se nos autores Soares (1995) e Albuquerque (1984), descreve que

(...) os materiais didáticos utilizados pelo corpo docente eram padronizados e apostilados pelo órgão de coordenação superior. Dessa forma, evidencia-se a influência do Regime Militar em vigor, reforçada pelo tipo de currículo adotado, onde o professor não era visto como um educador, ou produtor de conhecimento, mas com a função específica de reproduzir o conhecimento que era criado pelos gabinetes em Brasília. Neste processo formativo adotado, os alunos deveriam seguir sistematicamente as normas escolares, fundamentadas na ordem, disciplina e patriotismo que permeavam o ideário militar transpostos para a sociedade e principalmente para as escolas com o modelo de internato.

Algumas fotografias revelam que, além da oferta de ensino técnico, havia a preocupação com atividades esportivas e de recreação.



Figura 07- Alunos praticando esporte
Fonte: IFSULDEMINAS (2016).



Figura 08- Alunos em jogo
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

Nas imagens abaixo, observa-se que as bandas marciais apresentavam tanto no espaço escolar, como também para a população machadense. Os estudantes, organizados e uniformizados, retratam o período em que ainda existiam as bandas na escola e havia a construção da identidade nacional, marcada pelo ideário de patriotismo e nacionalismo.



Figura 09- Banda Marcial
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)



Figura 10- Banda Marcial
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

No ano de 1976, a Prefeitura Municipal de Machado, juntamente com o Instituto de Desenvolvimento Industrial de Minas Gerais (INDI) e com a Companhia de Distritos Industriais de Minas Gerais (CDI-MG) elaboraram o documento Machado- Informações básicas para investidores, sob o enfático e emblemático slogan “*We're ready to receive your industries*” (Estamos prontos para receber suas indústrias - tradução nossa) que, no item Treinamento de Mão de Obra (PREFEITURA MUNICIPAL DE MACHADO, 1976, p. 23), destacava

Por se tratar de um importante fator para atração de novas indústrias, a Prefeitura Municipal tem procurado fundar novas escolas, através de convênios com os governos Estadual e Federal, visando atender às necessidades de treinamento de mão de obra da cidade, com uma formação profissional adequada à população local. As escolas de formação técnica existentes no município são: - Colégio Municipal de Machado (Técnico de Contabilidade); - Colégio Imaculada Conceição (Enfermagem, Auxiliar de Escritório, Técnico de Magistério); - Colégio São José (Auxiliar de Escritório, Técnico de Contabilidade); - **Colégio Agrícola de Machado (Técnico Agrícola)**; - Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Machado (Ciências Contábeis, Agronomia, Ciências, Ciências Biológicas, Estudos Sociais, Pedagogia, Letras) (PREFEITURA MUNICIPAL DE MACHADO, 1976, p.23, grifo nosso).

O documento, ao discorrer sobre associações e instituições ofertantes de outros cursos, como de línguas e de profissionalização, como os ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), enfatiza que o Programa Diversificado de Ação

Comunitária, fomentado pelo MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização,

deu a Machado o privilégio de ser uma das poucas áreas selecionadas para sua implantação inicial. Através de convênio com a RURALPLAN, já desenvolveu no município um curso de “Operador de Máquinas Agrícolas” e outro de “Bovinocultura- gado leiteiro”, ambos de tônica eminentemente profissionalizante e o que é de se ressaltar, vêm vindo de encontro às necessidades de nosso mercado de trabalho (PREFEITURA MUNICIPAL DE MACHADO, 1976, p. 24).

Com o Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979, a instituição passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado. A imagem abaixo registra a antiga entrada da escola.



Figura: 11. Entrada principal da EAF
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

Em 2006, especificamente no dia 26 de janeiro, o então empossado diretor Walner Mendes foi recebido pelo presidente da república da época, Luiz Inácio Lula da Silva, bem como pelo então ministro da educação, Fernando Haddad. O encontro de Lula com diversos diretores de escolas agrotécnicas, bem como de CEFET's foi para abordar sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No Jornal de Poço Fundo (2006, p. 18), a notícia enfatiza que “(...) serão criadas 25 unidades descentralizadas espalhadas pelo país até o final deste ano, e liberadas 1000 vagas para professores, além de 600 para técnicos administrativos”. A informação sobre o plano de expansão também é notícia do Jornal de

Machado (2006).

Nota-se que o ideário de vinculação da escola com o objetivo de ofertar desenvolvimento regional é uma concepção institucional.

Outro ponto salientado pelo novo diretor é a continuidade do trabalho de inserção da Escola no processo de desenvolvimento da região. O crescimento da EAF é um dos objetivos do professor Walner, e ele afirma que pretende trabalhar para transformá-la em Centro Federal de Educação Tecnológica. (...) Com tudo isso, entende que a EAF estará cumprindo a missão da Escola, que é “participar e contribuir com o desenvolvimento do Sul de Minas” (JORNAL DE MACHADO, 2006, p. 18).

No ano de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, a Escola Agrotécnica Federal de Machado, juntamente com as Escolas Agrotécnicas Federais de Muzambinho e Inconfidentes, tornam-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- IFSULDEMINAS.

No Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de 2012, é retratada a historicidade do Campus Machado e elucidada a extensão geográfica da instituição. Segundo o documento, o Campus Machado “possui área total de 160 há 96^a 68ca, sendo a área construída de 45.409,12 m²” (IFSULDEMINAS, 2012, p.8). Ao descrever sobre a instituição e o seu funcionamento, o documento esclarece que o Campus Machado conta, atualmente,

Com 28 salas de aula, 18 laboratórios (física, biologia, microbiologia de alimentos, bromatologia, classificação de vegetais, torra e moagem de café, preparo de novos produtos, análise sensorial de alimentos, análise sensorial de café, solos, biotecnologia, cafeteria escola, grandes culturas e cinco laboratórios de informática), salas audiovisuais, biblioteca, centro de excelência do café e treinamento, ginásio poliesportivo, quadras esportivas, campo de futebol, alojamento, refeitório, oficina mecânica e carpintaria, oito unidades educativas de produção que proporcionam melhor aproveitamento do ensino- aprendizagem, possibilitando a realização de aulas teórico-práticas. Além das salas de aula, dispõe de área para plantio e/ou criação de animais, permitindo aos alunos o acompanhamento dos itens expostos em aula in loco no campo. O Campus Machado conta com unidades de processamento de vegetais, cozinha experimental, abatedouro, agroindústria de carnes e laticínios, servindo estes de laboratório para as atividades acadêmicas.

É importante destacar a possibilidade de estes dados já estarem alterados, para maior, devido a construções e reformas ocorridas no Campus no decorrer dos últimos anos.

As imagens abaixo retratam o IFSULDEMINAS- Campus Machado atualmente. Percebe-se que alguns prédios, mesmo reformados, continuam com a mesma arquitetura da antiga EAF.



Figura 12- Prédio atual da Secretaria do IFSULDEMINAS- Campus Machado
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)



Figura 13- Biblioteca do IFSULDEMINAS- Campus Machado
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)



Figura 14- Núcleo de Qualidade do Café
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)



Figura 15- Prédio da Coordenação Geral de Assistência ao Educando
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)



Figura 16- IFSULDEMINAS- Campus Machado
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)



Figura 17- Novas instalações do IFSULDEMINAS- Campus Machado.
Fonte: IFSULDEMINAS (2016)

As imagens atuais do Campus Machado registram que as antigas edificações sofreram mudanças, algumas foram mantidas em seu projeto original e os prédios construídos nos anos recentes diferem-se pela arquitetura moderna e contemporânea. No próximo item, será abordado o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFSULDEMINAS- Campus Machado.

4.2 O curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

Conforme elucidado no documento institucional Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2012), o curso referenciado, oferecido pelo IFSULDEMINAS- Campus Machado, possui carga horária total de 3.600 horas, de período diurno e com duração de três anos. Como o fator econômico do Sul de Minas Gerais é consolidado pela produção agrícola, onde o café expressa significativamente a base produtiva, e a região também contempla demais serviços agropecuários, a localização do Campus Machado é estratégica em oferecer o curso Técnico em Agropecuária (IFSULDEMINAS, 2012). O curso é justificado “(...) face aos estudos realizados pelas entidades ligadas ao desenvolvimento regional e o levantamento das necessidades junto aos produtores da região, cooperativas, empresas e órgão ligados à Agropecuária” (IFSULDEMINAS, 2012, p.10). Justifica-se a demanda do curso em decorrência das necessidades de produtores de mão de obra qualificada. Ao direcionar as áreas primordiais de conhecimento para o processo de formação, o documento reverencia a capacidade substancial de o IFSULDEMINAS- Campus Machado oferecer o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com estrutura adequada e corpo docente qualificado. Conforme descrito no documento institucional que regulamenta o curso, esse consiste em

Possibilitar ao educando o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimorar como pessoa humana, oportunizar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho, facilitando o acesso ao mercado, garantir a cidadania, como também propiciar ao educando os instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico- tecnológicos dos processos produtivos, formando técnicos em agropecuária capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho, em constante evolução tecnológica (IFSULDEMINAS, 2012, p.11).

Evidencia-se, mais uma vez, o entendimento de formação e qualidade de ensino como preparo à iniciação ao trabalho alienado, que perde seu sentido ontológico e configura-se como mercadoria barata disponível para suprir as necessidades do regime capitalista. É pertinente ressaltar que, ao objetivar o direcionamento ao mercado, e considerar que este encaminhamento é a garantia da cidadania, reduz o próprio conceito de cidadania ao simples acesso- explorador e desigual- ao mercado de trabalho. Mesmo reconhecendo as reformas escolares ao longo dos anos, ao analisar as teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (1994, p.

27) esclarece o que essas teorias apontavam como papel da escola: “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. A assertiva tem ainda mais coerência ao atentar-se para os objetivos específicos do curso mencionado, especialmente, ao grifado:

Oportunizar condições de profissionalização aos alunos que já concluíram o Ensino Fundamental; oportunizar a formação inicial e/ou continuada de profissionais, a fim de acompanhar as tendências tecnológicas do mundo do trabalho; maximizar a utilização da infra- estrutura da Instituição, ampliando o número de habilitações existentes; proporcionar a habilitação profissional em curto prazo, observando-se as exigências e expectativas da comunidade regional; colocar à disposição da sociedade um profissional em curto prazo, observando-se as exigências e expectativas da comunidade regional; colocar à disposição da sociedade um profissional apto ao exercício de suas funções e consciente de suas responsabilidades; construir com o educando o raciocínio lógico, desenvolver o senso crítico, o respeito ao próximo e à vida em sociedade; provocar o educando para que manifeste suas dúvidas, dê ideias, critique, buscando com isso o seu crescimento e maturidade; **promover o estudo e a discussão de temas e tendências atuais, bem como a troca de conhecimentos a fim de satisfazer as necessidades do mercado de trabalho.** Despertar a independência do educando para aprender e buscar alternativas para seus problemas; despertar e valorizar o espírito empreendedor dos educandos, estimulando-os a sonhar, discutir e realizar seus trabalhos; habilitar o educando a resolver seus problemas da sociedade trazendo benefícios para melhorar a qualidade de vida do homem (IFSULDEMINAS, 2012, p.12. Grifo nosso).

Nas finalidades descritas, nota-se uma formação direcionada à eficiência e capacidade de atender às demandas do processo produtivo e às necessidades do mercado de trabalho.

Ao mencionar as atividades realizadas em sala de aula, o documento esclarece que os estudantes também participam de estágios, visitas técnicas onde, orientados e supervisionados por seus professores, de forma a “propiciar condições para a contextualização das atividades realizadas e dos trabalhos previstos, tendo em vista a necessidade de aproximação com o mundo real do trabalho, para o desenvolvimento de competências” (IFSULDEMINAS, 2012, p.19).

Os propósitos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio estão enveredados pela vertente de formação de mão de obra competente, baseados nos pressupostos de Ramos (2002, p.401) que, dentre outros destaques da conceituação de competência, destaca que o objetivo de “institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais”.

O conteúdo do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio concentra-se em conhecimentos científicos e tecnológicos, e estrutura-se em formação básica

(1.994 horas), formação diversificada (160 horas), formação profissional (1.216 horas) e estágio supervisionado (240 horas), totalizando a carga horária de 3.360 horas, atribuídas em 3 anos de 200 dias letivos cada (RAMOS, 2002, p. 2012).

Desde os primeiros diálogos estabelecidos com os egressos da instituição, nota-se que a inserção na educação profissional e tecnológica deu-se para um melhor preparo do Ensino Médio. *“Eu até que fui pro Instituto mais por causa do Ensino Médio. (...) Por causa do Ensino Médio é mais bom que tem por causa ser federal, né... aí eu vim pra cá pra estudar, aí eu comecei a estudar o técnico em agropecuária e gostei.”*, diz E3. Da mesma forma, o participante E4 esclarece porque optou pelo Instituto Federal: *“pelo ensino, né. Assim, antes de eu vim pra cá eu fiquei meio que com receio, eu vim pra cá mesmo buscando o Ensino Médio, de que era de alto qualidade, né... pelo, pela capacidade dos professor”*.

A maioria dos participantes admitiu que o maior interesse em estudar no IF foi a qualidade do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico ofertado, e não, necessariamente, o interesse de formação profissional como finalidade. O participante E1 esclarece: *“(...) Na minha cidade, a gente sempre viveu no meio rural. Então sempre me interessei por Agronomia, pelo Técnico em Agropecuária”*. A participante E5 também enfatiza: *“(...) eu sempre tive em mente que eu queria fazer alguma coisa ligada com a Agronomia ou a Veterinária. E aí então veio o técnico, né?”*

Este cenário reconfigura as particularidades da Educação Profissional na contemporaneidade, uma vez que, conforme denuncia a história, esta modalidade de educação era direcionada, majoritariamente, a formar mão de obra técnica para atender às demandas do sistema capitalista, e não para a formação de um ensino que direcionasse a inserção no Ensino Superior. Ao estudar sobre educação e ensino nas obras de Marx, Lombardi (2010, p.32) esclarece que, para Marx e Engels, a espoliação do conhecimento técnico dos trabalhadores ocorreu *“pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual”*. Essa análise não apenas faz sentido com o início da Educação Profissional no Brasil, como também explica a diferença ilógica e injusta, tanto em termos salariais como de reconhecimento social, das atividades laborais na sociedade capitalista.

Retornando à pesquisa de campo, uma parte considerável dos participantes vinculou o interesse em estudar no IF devido a algum familiar, amigo ou conhecido já ter se formado na instituição, o que fez com que creditssem mérito à escola. O profissional E2 conta que,

Quando eu era mais nova, eu tinha, eu tava na sexta, sétima série eu tava, eu não tinha esse pensamento de estudar. Tinha, ficava em Três Corações, estudava, mas pra mim não era importante. Aí, é, certa vez a gente teve um almoço em família, teve, tem dois primos meu que formaram aqui em 2010 e eles comentaram que estudavam aqui. Então eu fiquei, tive essa vontade de vim, conhecer como era, e tentar aprender a gostar, porque eu não gostava até do, do curso, vim mais pelo ensino médio. Mas acabei que gostei.

Quando questionada sobre o que os colegas ou familiares falavam e descreviam sobre a instituição, a participante E5 aponta:

(...) Falava que era mais puxado na parte técnica, que eles punham mesmo os alunos pa aprender, entendeu, lá não tinha diferença entre homem e mulher. (...) Que os melhores professores tariam lá, era bastante professor que tavam terminando o estudo ainda, muito aluno da UFLA, tinha uns que já tinha feito, fazendo doutorado, portanto meus professor que tinha lá quase todos eram mestres ou doutores, onde já tão, acabava tirando licença para ir acabar de fazer o doutorado, né.

O fato de a instituição ofertar o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio pode vir a ser fator contribuinte para o estímulo aos estudos, como demonstra a fala do participante E2. Ao esclarecer sobre a escolha de estudar no IF, os participantes esclarecem:

O Instituto Federal na verdade foi influência de amigos. Tinha (...) um povo que estudava na minha escola, sempre dava, chegava na oitava série e começava a falar. E devido também aos funcionários daqui que vai lá e (...) faz a propaganda né, informando pra nós sobre o curso, e sobre que a gente podia morar aqui, sobre a alimentação, que ia ser tudo pelo governo e tal. Então a maioria em geral mesmo assim, foi por amigos, né, que vieram, né, e que, e que quando eu entrei no site também, fui ver o que era o Instituto Federal, o que que ele proporcionava, né (Participante E4).

Porque era mais perto daqui de T.C. E eu já tinha primo formado lá, de desde 95, acho que foi 98, último primo meu que saiu de lá. Foi em 2010, entendeu? Eu já tinha 4 primos formado de lá,, e o ensino de lá era, como que fala, era muito recomendado aqui, pelo menos na região aqui, por isso que eu optei por lá (Participante E5).

Parte considerável dos participantes que, até então, na época, era público beneficiário do Programa Auxílio Estudantil e vivenciou situação de vulnerabilidade socioeconômica, apontou indicadores de possível desistência do curso por fatores tanto de ordem econômica, social quanto familiar. No caso do participante E2, chegou a desistir do curso, mas retomou posteriormente. Quando questionada se gostava de estudar, foi enfática: *“Não gostava, era muito preguiçosa, mas vim. Até então eu vim em 2010, desisti e voltei em 2011 pra fazer de novo vestibular e continuar (...)”*.

A escolha pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio não se deu, em alguns casos, pela vontade intrínseca de trabalhar na área. O primeiro motivo foi pela qualidade que os participantes apontaram acerca do Ensino Médio. O desejo e a aspiração em cursar o referido curso estão direcionados a interesses por animais e plantações, mas não está relacionado com a intenção de se trabalhar como técnico. Há também a escolha do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio por ser o que possui maior número de vagas. Como elucida o participante E4:

Na verdade eu achei que o curso de agropecuária ia ser fácil, porque o, a ampla vaga, porque quando eu prestei aqui, era 160 vaga, e o curso de informática acho que era 100, 60...Então, agropecuária assim abrangia mais, era mais possível de passar. (...)No começo foi isso, né. Pela questão do número de vagas. E, né, quando eu vim, eu olhei informática, portanto foi minha segunda opção, né, mas eu prestei em agropecuária.

Há aqueles que fizeram o curso para ter um melhor preparo para o curso superior, em especial aos que possuem aproximação com a área, como, por exemplo, o curso de Agronomia, conforme aponta E1. : *“(...) Eu sempre tive na cabeça de fazer o técnico e logo encaminhar pra Agronomia (...) Sempre pensei, desde pequeno, eu penso, eu tinha o sonho de fazer Agronomia”*. Há também aqueles que, por terem vivência com a zona rural, acreditaram que o curso seria ideal: *“porque eu sempre morei na roça, não morava na cidade, então eu sempre tive ligada quessas coisas...(...)eu sempre cresci nesse meio”*. Quando E1. é questionado sobre a intencionalidade de fazer o curso superior, e o porquê de ter escolhido, primeiramente, o técnico, esclarece:

Eu sempre pensei em complementar. É...às vezes eu fiquei pensando assim que, um técnico, tem bastante aulas em sala mas o técnico tem

bastante aula prática e eu sei que isso aprende muito. (...) Então eu sempre quis fazer pra conseguir aprender mais um pouco.

O conteúdo das falas dos participantes denuncia um novo objetivo de inserção no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. O foco está na “qualidade” do Ensino Médio, e não, necessariamente, na formação técnica oferecida, o que reconfigura o papel da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea. Ora, se esta educação era (ou é) para formar mão de obra especializada para suprir as necessidades do capital, eis que emerge uma rachão contundente: não apenas os filhos da classe trabalhadora estão inseridos no curso técnico, como também a própria inserção nesta modalidade de ensino não se justifica pela profissionalização imediata. Se antes o Ensino Técnico era direcionado aos que exerceriam o trabalho manual, separando e discriminando nitidamente os saberes e ensino intelectuais dos manuais, agora tanto os filhos da classe trabalhadora como da classe dominante sentam e participam da mesma sala de aula e dos mesmos professores.

Quanto ao interesse na qualidade do ensino, os alunos fazem referência tanto a um melhor preparo para a inserção no nível superior, melhor desempenho nos vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como para aprimorar o conhecimento para uma posterior formação superior, em áreas semelhantes ou afins. O participante E2, ao responder sobre o motivo de ter escolhido o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, esclarece:

Eu escolhi mais assim, acho que mais por, por...por causa dos meus primos, porque eles falavam o que que era o curso, e eu gostava de andar a cavalo, mas assim, não conhecia muito, até então eu fui descobrir o que eu gostava, o que eu queria fazer na, de faculdade, foi fazendo o técnico. Porque antes deu vim, é que nem eu te falei, eu não tinha esse pensamento de estudar. Pra mim... a, a turma da minha sala falava em faculdade, a última coisa que eu pensava era numa faculdade.

O participante E3, que trabalha como técnico em agropecuária, quando indagado se deu continuidade aos estudos, elucida: “parei de estudar, quero estudar mais pra frente só, Agronomia, alguma coisa... Dá um tempo dessas coisas, descansar a cabeça”. Ao ser questionado sobre o porquê de ter escolhido o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, E1 responde:

Por exemplo, se eu fosse acabar o Ensino Médio pra depois começar o técnico em agropecuária, que é uma coisa que, quando eu vi o tipo de ensino, que jeito que era, eu sempre, eu fiquei com vontade de fazer. Se eu fosse esperar acabar o Ensino Médio eu ia demorar um ano e meio a mais. Então tendo a oportunidade de fazer os dois juntos, integrado, foi uma das coisas que me encaminhou pra isso.

Em outros casos, há a referência de familiares, conhecidos ou amigos que já haviam feito o curso e, a partir desta referência, optaram pelo curso. “*Aí eu vim pra cá pra estudar, aí eu comecei a estudar o técnico em agropecuária e gostei. Foi mais por causa dele ter formado mesmo, aí a mãe queria que eu estudasse aqui*”, explica E3, sobre sua escolha pelo Instituto Federal, em que o irmão mais velho também havia se formado na instituição, anteriormente a ele: “*(...) eu sempre gostei mais de animal, de planta, essas coisa, de plantação, de cuidar da natureza, né (participante ri)... aí eu escolhi mais por causa disso.*”

Em alguns casos, com o processo de formação e inserção no mercado de trabalho, alguns profissionais desenvolveram o gosto pela profissão e estão trabalhando como técnicos. Outros, não chegaram a trabalhar na área e já estão em curso superior.

O Projeto Pedagógico do Curso (2012), que referenda e sustenta não apenas o conteúdo curricular, mas as diretrizes e ações a serem implementadas, ao apontar a integração do nível médio com o Ensino Técnico, evidencia a necessidade de um comprometimento em desenvolver e integrar o trabalho como princípio educativo. É necessário destacar, partindo dessa afirmativa, os elementos antagônicos e contraditórios- tanto no que concerne aos já citados nos objetivos gerais e específicos do curso- que se apresentam claramente como a preocupação em formar profissionais competentes que atendam aos anseios do mercado, como aponta para o processo de integração dos dois eixos de ensino (propedêutico e técnico), sustentados pelo trabalho como princípio educativo. Ora, como pensar no trabalho como princípio educativo em um processo de formação que visa, declaradamente, ao apresto, submissamente, cego *para* o mercado de trabalho?

Frente a esta inquietação, é imprescindível destacar duas considerações: a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico, e a compreensão do trabalho como princípio educativo.

4.3 Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio: integração desintegradora?

Sobre a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico descrita na LDB nº 9.394/96 e na Lei nº 11.892/08, que cria os Institutos Federais, esta proposta está para além de práticas disciplinares e conteudistas. Há sentidos e significados que desafiam ultrapassar o que já é comum nas práticas disciplinares, transdisciplinares e assim por diante. Essa integração dos níveis de Ensino (Médio com o Técnico) consiste no engajamento de se construir e articular essa integração, de forma orgânica, entre o trabalho como princípio educativo (IFSULDEMINAS, 2012). Não obstante, em continuidade a essa proposta, há de se integrar e articular

a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador (IFSULDEMINAS, 2012, p.10).

No Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, o sentido atribuído ao Ensino Médio está baseado no princípio filosófico de concepção de formação humana que, integrando as dimensões da vida social no processo educativo, visa “à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL. MEC, 2007, p.40-41). Sobre essas dimensões, o documento esclarece que

São o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico é um dos objetivos cruciais do Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020 e consiste no engajamento de se construir e articular esta integração, de forma orgânica entre o trabalho como princípio educativo (IFSULDEMINAS, 2012). A ideia de formação humana e integral caracteriza-se em superar a visão e o entendimento que foi construído historicamente, decorrente da divisão social do trabalho, que ações que exigem pensamento, leituras e intelectualidade são diferentes, superiores, das ações que exigem execuções, como por exemplo, os trabalhos braçais e

manuais (BRASIL. MEC, 2007). Segundo o documento, “superar a redução da preparação para trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico- social” (BRASIL. MEC, 2007, p. 41).

A integração entre o Ensino Médio com o Ensino Técnico não deve dissociar-se de uma formação mais ampla e de qualidade (ZATTI, 2012). As referências de educação inseridas pelos IF’s “rompem com um modo fragmentário de ligar com o conhecimento e estabelece a integração como conceito central para a educação emancipatória” (ZATTI, 2012, p. 153).

Ao elucidar sobre os eixos estruturantes para um Ensino Técnico Integrado que considere a formação humana integral, o documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio esclarece que

A ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (...) A tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. Podemos definir a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). Entendemos a cultura, finalmente, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político- econômica dessa sociedade. (...) A cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representação e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social (BRASIL. MEC, 2007, p. 44).

Essa formação integrada, além de viabilizar o envolvimento com conhecimentos científicos, também “promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos” (BRASIL. MEC, 2007, p. 45).

Ao explicar sobre o sentido da integração, Ciavatta (2012) aponta que aquilo que se pretende é que a educação geral seja indissociável da educação profissional, na qual ocorre a preparação para o trabalho. A autora ainda esclarece que, em torno dos termos de formação integrada, politécnica ou tecnológica, o intento é responder, também, às demandas do mundo do trabalho. Todavia ressalta: “por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao

desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Compreender o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, tendo como eixos estruturantes a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo requer, também, considerar que, neste modelo de sociedade, capitalista, exploratória, desigual, a escola não pode, por si só, afetar mudanças e rupturas radicais.

4.4 O trabalho como princípio educativo no processo de formação

Mas o que significa, afinal, compreender o trabalho como princípio educativo? Partimos do conceito de trabalho postulado por Marx (1983) e também discutidos, posteriormente, outros autores que abordam, essencialmente, a relação do homem com a natureza e a sua intervenção nos meios naturais para satisfação de suas necessidades. A partir de sua ação, o homem regula, medeia e controla seu metabolismo com a natureza. Ao se relacionar com o meio natural, e ao modificá-lo, ele está modificando a sua própria natureza (MARX, 1983).

Em decorrência das mudanças ocorridas no meio social, nas relações sociais, o homem passa a produzir não mais o que apenas necessita, mas se inicia um processo de acumulação dos bens produzidos. Ocorre a apropriação da terra como propriedade privada, e o trabalho perde o seu sentido ontológico e passa a ser meio de exploração e enriquecimento da classe dominante. Não se intenta fazer um resgate histórico e discutir com profundidade sobre a categoria trabalho. Entretanto, essas considerações são pertinentes para que se compreenda de qual campo epistemológico esta pesquisa discute o trabalho. Frigotto (2012) explica que, no entendimento da concepção ontocriativa do trabalho, está subjacente a aceção de propriedade, que é a relação recíproca entre o homem e a natureza. Para o autor, a ontologia de propriedade

É direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, de transformar-se, criar e recriar pelo trabalho- mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia- a natureza para produzir e reproduzir a sua existência(...) (FRIGOTTO, 2012, p. 59-60).

Abordar o trabalho como princípio educativo requer compreender que os seres humanos são seres naturais que possuem necessidades, como a de criar meios de

sobrevivência, de alimentar-se, de estar protegido das diversidades. E o direito e o dever projetam um princípio formativo ou educativo (FRIGOTTO, 2012). De acordo com o autor, o trabalho como princípio educativo está para além de uma técnica ou metodologia de aprendizado, mas se circunscreve em um princípio ético-político. Ainda ressalta que “é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do aprender fazendo” (FRIGOTTO, 2012, p. 60). Em seu estudo sobre Educação e Ensino em Marx, Lombardi descreve que, tanto Engels como Marx “não tratavam o trabalho como categoria abstrata, mas o entendiam a partir das condições em que se realizava no modo capitalista de produção”. Segundo o autor, (...) “Marx e Engels efetivamente defenderam a inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições de produção e não na perspectiva da escola recriar, imitativamente, o mundo da produção” (LOMBARDI, 2010, p. 28).

A Educação Profissional e Tecnológica, tendo como recorte o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, ao abordar a formação profissional, refere-se à categoria trabalho como capacitação e competência ao atender às exigências e demandas do mercado de trabalho, conforme há na descrição dos documentos e objetivos institucionais. O trabalho perde a sua centralidade ontocriativa e figura-se em uma categoria substancial para o desenvolvimento da sociedade capitalista.

Na fala dos participantes, também é notório que o processo de formação profissional restringe-se a estar apto, competente e qualificado *para* o mercado. O que é diferente de uma qualificação que objetiva, além da formação humana integral, a inserção *no* mercado. Os participantes E3 esclarece:

E essa parte de formação acadêmica do Instituto ali é muito boa, é bem forte, técnico, teórico, tem a prática, ajuda bastante eu ir trabalhar. (...) Os professores ali cuidavam mais do técnico, sempre preparou o aluno assim, quando saísse pra ter um grau profissionalizante já, preparar por causa do serviço, entrevista, essas coisas (...). Essa parte eles preparam bem.

Na entrevista, pôde-se perceber uma dificuldade imediata dos participantes em compreender o questionamento sobre formação. Inicialmente, direcionaram suas respostas envolvendo a capacidade e qualificação dos docentes, bem como a qualidade do ensino ofertado.

Porque eu acho que escola particular nenhuma, a não comparado com uma UFLA da vida, uma coisa assim, vai dar uma estrutura prum aluno igual o IF deu. (...) Os melhores professores tão lá...na minha opinião.(...) Gente capacitadíssimas tão lá, disposto a ajudar os alunos mesmo, sabe? Por isso que eu falo, eu tô estudando na numa particular aqui, nossa, gente, eu sinto muita falta, do campus, sabe, dos professores, de garrá cos alunos mesmo. (...) Os professores, não sei se era porque a maioria era de fora, eles são muito amigos, entendeu? (PARTICIPANTE E5).

É perceptível que a noção de trabalho por parte dos entrevistados está, intrinsecamente ligada à venda da força de trabalho por determinada remuneração, bem como pela vinculação de sobrevivência. Nota-se, a partir dos diálogos com os participantes, que o eixo estruturante do trabalho no IF, enquanto categoria, está direcionado à empregabilidade e a ser apto para atender às exigências do mercado. Revela-se contraditório ao que está descrito nos documentos oficiais da Instituição (em que, em alguns eixos e tópicos, se contradizem), nos quais o trabalho é discutido na esfera do princípio educativo. Mas a discussão teórica dos documentos oficiais, se contracenados com a fala dos participantes sobre a compreensão do trabalho, torna-se lacônica retórica ilustrada por slogans.

Para auxiliar na compreensão sobre a dialética do trabalho como princípio educativo que, para Lombardi (2010, p. 36) “desemboca na proposta de uma educação omnilateral, em oposição à unilateralidade da educação burguesa”, o autor destaca que uma educação

(...) deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e educação, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção” (LOMBARDI, 2010, p. 36).

Ao estudar a educação politécnica nos trabalhos de Marx e Engels (1983), podemos afirmar que o cerne do trabalho como princípio educativo tem como desígnio terminante a transformação radical da sociedade. Para os autores (MARX; ENGELS, 1983, p. 114), os principais condutores da concepção marxista de educação concentram-se em:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento;
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

Nas obras de Engels e Marx, encontra-se uma nítida persistência quanto à indispensabilidade de articulação do trabalho produtivo com formação intelectual, compreendendo que “esta relação deveria ser aberta a todos os educandos, e não somente aos filhos dos trabalhadores” (LOMBARDI, 2010, p. 28). De acordo com o autor (LOMBARDI, 2010, p.27), “não se tratava de um mero ensino técnico, da aprendizagem de um ofício, mas de uma concepção de educação fundada na articulação entre o ensino com o trabalho produtivo pago”.

Em paralelo a essas discussões, é importante destacar o que os participantes apontaram sobre as disciplinas que trabalhavam a questão da exploração da força de trabalho, das possibilidades de se construir uma nova sociedade: *“tinha, tinha um pouco. Falava mais era no médio. Falava assim dessa sociedade, o que que a gente pode mudar o mundo, essas coisa, né. A gente tinha mais era pouco, faltou mais um pouco mais nesta parte”* (PARTICIPANTE E3).

Quando o participante E3 ressalta *“falava mais era no médio”*, percebe-se que há ainda uma separação conteudista dos ensinamentos que são técnicos e dos que se referem ao Ensino Médio. Sobre o Ensino Médio Integrado com o Ensino Técnico, Ciavatta (2012) deslinda que é necessário superar a visão historicamente imposta pela divisão social do trabalho, em que há uma separação discriminatória (e suas consequências), das atividades de execução e as de elaboração. Assim, “trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Essa secessão é oriunda da cultura escravista brasileira, na qual ocorrem a depreciação do trabalho manual e a elevação honrada do trabalho intelectual (MOURA, 2010b, p. 121). Segundo o autor, nesse processo há uma questão importante a ser considerada:

Nem um modelo, nem outro correspondem à educação que se busca para a população brasileira. Não interessa à população brasileira, ao desenvolvimento social e econômico do país, a educação de caráter eminentemente propedêutico, porque o trabalho produz conhecimento. O trabalho tem evidentemente uma dimensão manual, mas é também categoria ontológica, de relação primeira entre o ser humano e a natureza (MOURA, 2010b, p. 121- 122).

A maioria dos participantes demonstrou dúvida quando questionados sobre o processo de formação do IF. Foi necessário, então, que a pesquisadora reformulasse a pergunta, de forma que pudessem compreender a questão. Sobre a formação que o IF oferece, E3 resumiu que *“o curso ali é muito bom, muita coisa que aprendi lá memo, assim, (sorri), é fora de base o conhecimento que eles tem ali, assim, o que eles passa pa nós (...)*.

Sobre esse mesmo questionamento, E4 afirma:

Ótimo. Nossa, aqui é, é uma casa, é uma família, (...) os meus quatro anos aqui eu falo que identifiquei demais, me apaixonei pela escola demais, portanto quero voltar, sabe...fui beneficiado pela escola, que me ajudou muito, muito mesmo. Eu falo que aqui é uma família, sabe, um ajudando o outro, os funcionários, né...Tem nada que reclamar, nada, nada, nada, nada.

Em alguns casos, foi necessário exemplificar o que se tratava o termo exploração da força de trabalho, o que evidencia a carência de senso crítico e de contextualização histórica sobre o trabalho.

Exploração... como assim? (...) Ah... num sei... não vou saber te falar porque até então eu nunca trabalhei em campo, eu não sei, eu tenho em mente quanto um técnico cobra numa visita, ou um agrônomo cobra numa visita pelo fato do meu pai precisar desse serviço. (...) Mas eu acredito assim, que não tem explora, muita exploração, não, porque até então hoje ninguém é bobo, né (...)? (PARTICIPANTE E5)

Nota-se que o processo de formação para os participantes tem uma vinculação afetiva e simbólica com o espaço em que estiveram pelo período de tempo do curso, bem como com o perfil dos docentes, as relações que mantiveram com colegas, funcionários, servidores, dentre outros aspectos, e esse processo de formação não está, diretamente, vinculado à criticidade, ao conteúdo e à forma com que foram direcionados e construídos os conhecimentos adquiridos. Como afirma a participante E5: *“(...) eu falo que, um pedaço da*

minha vida ficou lá dentro. (...) Os professores, não sei se era porque a maioria era de fora, eles são muito amigos, entendeu”?

A pesquisadora, ao reformular a questão e explicar sobre o processo de formação, obteve outro parâmetro de discussão. É interessante destacar o que os participantes pontuaram:

Eu esperava mais um pouco. É... até o, a parte da aula prática que eu te falei, a gente, eu acho o ensino lá é muito bom, pra quem quer é muito bom, quem faz questão. Só que eu acho que eles podiam colocar mais aulas práticas tipo, porque lá, as aulas práticas que eu, que eu vi lá mais era mais trabalhar, não seria uma coisa de tecnologia, alguma coisa assim, entendeu, eu acho que era que faltou lá, mas eu gostei do ensino lá (Participante E1).

(...) Quando eu cheguei, eu cheguei, fui fazer as aulas do ensino técnico, eu levei um susto, pra te falar a verdade... Porque não teve, por exemplo, quando ocê estuda, por exemplo, no ensino fundamental cê tem toda aquela história né, por exemplo, a, b, c....a, e, i, o, u é as vogal, né... Já no ensino técnico ele já foi direto no ponto específico...entendeu? Não teve toda aquela história, o que que é a agropecuária, pra que que serve...o que eu sabia, é o que eu buscava da internet (Participante E4).

As alocações dos participantes exprimiram a necessidade de conteúdos integrados, que considerem não apenas o *trabalhar*, mas a construção e a formação de um conhecimento para além da capacidade técnica-operativa. No diálogo com os partícipes deste trabalho, a pesquisadora solicitou que explanassem mais sobre essa questão.

(...) Venho mais o que a gente falou dentro da sala, por exemplo, cê viu a anatomia de uma galinha, por exemplo. Chegar lá na aula prática e ver, como... a gente ver ali, ao vivo. Só que lá não é tanto assim, é mais pra limpar uma granja, pra separar o ovo, por exemplo... (...)Tinha que ser mais prática mesmo, mais assim, pra gente ver teoria (Participante E1).

(...) Não explicava o que que era agropecuária, por exemplo, o aluno entra aqui e já vai pras matérias, sabe, tipo, cê vai pegar uma adubação, cê pega uma calagem, cê entendeu, já vai pro ponto da matéria...uma interpretação de análise, entendeu? (...) Acho que faz um resumo...(...) Aí depois, com o passar do tempo, graças a Deus eu

consegui apaixonar... aí sim cê começa a entender. Cê se interessa, começa a pesquisar, e tal (...) (Participante E4).

De acordo com Simões (2010, p.101), “o trabalho não se resume à profissionalização; é uma referência estruturante do currículo do ensino médio, seja ela profissional ou não” (ibid, ibidem). Dessa forma, para o autor, trabalho é uma singularidade na sociedade brasileira, que carrega em seu histórico cultural uma “tradição academicista, bacharelesca e escravocata, que separa trabalho intelectual e manual. O trabalho, a ciência e a cultura devem ser os eixos constituintes de todo e qualquer ensino médio ‘ofertado’ (SIMÕES, 2010, p. 101).

A centralidade do Ensino Médio Integrado parte do pressuposto de uma formação integral que tenha como eixos estruturantes o trabalho, ciência e tecnologia, e cultura, porém sem retirar a categoria trabalho como produtor de conhecimento (MOURA, 2010b, p. 122).

A importância do processo de constituição dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura no Ensino Médio Integrado é que, considerando esses elementos, há a construção e a constituição de formação de trabalhadores aptos não apenas à ação, mas à reflexão, de modo que possam ter conhecimento e criticidade sobre a realidade imposta (ZATTI, 2012).

Para Kuenzer (2010b, p. 869), a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura significa apontar que “a unitariedade da escola será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos”. E, por conseguinte, “a modalidade, se integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades de seus alunos” (KUENZER, 2010b, p. 869).

Nos momentos em que foram realizadas as entrevistas dialogais, pôde-se perceber que os profissionais foram preparados para responder às demandas do mercado de trabalho e não demonstraram domínio crítico do modelo de sociedade contemporânea, da exploração da força de trabalho, das condições de empregabilidade, dentre outros aspectos. Quando abordado com os participantes sobre como foi discutida a formação crítica do estudante, enquanto futuro profissional, futuro trabalhador, que estariam submetidos ao mercado de trabalho, os participantes pontuaram:

Então, os professores sempre falavam de mercado de trabalho, é, falam como que é o mercado de trabalho, como que tá hoje, mas disciplina própria pra isso a gente não teve, eu acho que também,

uma coisa, não tinha lembrado disso, mas acho que eles podiam mostrar mais o, igual a gente falou, de prática, de ver a prática, e não sair só pronto pra trabalhar. Mas os professores falavam bem de como é o mercado de trabalho, o que que o mercado de trabalho procura, e então eu acho que eles focavam a gente tipo mais pra trabalhar pra gente sair e tender esse mercado, mas acho que a gente podia ter mais prática (PARTICIPANTE E1).

O professor te preparava pra aquilo que ocê ia exercer...muitos dos professor já trabalhou, né, antes de entrar aqui, trabalharam, os professor de Agronomia, Veterinária...Então assim, sempre (...) que o professor chegava perto de mim, perto da sala como um todo, né, e falava que o rviço, que o técnico tá prestando, um serviço valorizado, explicava muito bem, valores, né, às vezes citava: ah, tal serviço tem que ser assim, tem que ser, tem que receber tanto...outros cê tem, às vezes não recebe tanto porque como cê é um técnico muita das vezes cê não pode assinar uma receita agrônômica. Cê tem, cê tem o CREA, se pode assinar, porém cê tem que ter uma consulta de um agrônomo, porque estudou mais a planta, a fisiologia da planta, e tudo mais (...) (PARTICIPANTE E4).

Eles sempre falavam em área de trabalho, (...) onde cabia mais a gente no mercado de trabalho. (...) Falava muito sobre postura, não é porque a gente era técnico em agropecuária que a gente tinha que andar por aí com botina suja, calça suja, entendeu? (r). Eles sempre falavam muito sobre como a gente devia agir dentro do mercado de trabalho (PARTICIPANTE E5).

Nesse diálogo, sobre o que foi apreendido sobre mercado de trabalho, E1 aponta que “eles sempre falavam que tava muito concorrido o mercado de trabalho, que currículo só de formação num tava, já tinha bastante, por exemplo, que era pra gente buscar mais algum curso, estágio, igual, pra complementar o currículo”. O diálogo com o participante E1, bem como com os demais participantes, denuncia a lógica que impera nos moldes da educação profissional e tecnológica, que “adestra as mãos, torna os olhos aguçados e sujeita a mente e o coração dos trabalhadores”, muito bem sinalizado por Frigotto (2010).

Ao dizer que são formados na perspectiva de saber o que o mercado de trabalho procura, e terem como foco moldar o estudante para trabalhar e atender a este mercado, a Educação Profissional e Tecnológica constitui-se contrária a seus próprios objetivos, que primam a formação humana integral. Com considerável contribuição para esta discussão, Kuenzer (2010b) elucida que:

A formação geral e a educação profissional, desde que compreendidas como articulação entre ciência, cultura e trabalho, na perspectiva da politecnicidade, não se opõem, mas, contraditoriamente, se integram e, nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho. Assim, desde que observadas as finalidades da educação básica, a integração entre educação geral e profissional pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio, a atender as especificidades dos jovens que já trabalham (KUENZER, 2010b, p.865).

O questionamento sobre a atividade atual do participante visou compreender a situação do profissional, uma vez que a sua formação é recente. Em alguns casos, os participantes afirmaram não trabalhar na área e estarem focados apenas nos cursos que estão inseridos. Os que não trabalham e estão estudando, cursam o nível superior. Os participantes que afirmaram não trabalhar, também informaram que nunca trabalharam na área de técnico em agropecuária, reforçando ainda mais a afirmativa de inserção no curso por interesse no Ensino Médio.

4.5 O profissional técnico na atual conjuntura

O questionamento sobre as mudanças ocorridas após a inserção no IF e a finalização do curso pretendia compreender e discutir as transformações ocorridas na vida do profissional após a inserção no IF, considerando os antagonismos que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica na sociedade capitalista.

O ponto de referência sobre o conceito de mudança centra-se no aspecto de ascensão econômica, melhorias na qualidade de vida da família e do participante, aquisição de bens e serviços, mudança no cenário familiar/social, bem como da própria situação de vida do profissional. Entretanto, esses tópicos não estão postos como finalidade de compreensão e engessados de análise final.

A vida de E3, desde a infância, foi baseada em um cenário de simplicidade e limitações. Após a separação dos pais, quando ainda tinha 10 anos de idade, a mãe passou a criar e sustentar os filhos sozinha, contando apenas com a pensão alimentícia e a complementação de renda do Programa Bolsa Família. Como em alguns episódios de dificuldade financeira precisou adquirir empréstimos bancários, que têm altos índices de juros, reduziu ainda mais a renda familiar. E3 se formou como Técnico em Agropecuária e conseguiu um emprego com carteira assinada e passou a auxiliar a família nas despesas domésticas, bem como presentear a mãe com bens que, outrora, não poderia ter acesso. E3

ênfatiza: “(...) *esses dia memo dei um presente prela esses dia, levei lá, parabólica...é SKY, né?*”.

Oliveira (2009a), ao discutir a possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista, esclarece que aquilo que é valorizado é o que impacta de imediato na sobrevivência do indivíduo, e torna-se significativo na medida em que atende às necessidades e desejos, que estão cada vez mais individualistas, materialistas e de caráter econômico.

Quando E3 foi entrevistado, estava afastado do trabalho devido a um acidente de moto e, como era trabalhador formal, teve seus direitos trabalhistas garantidos. Se comparado aos trabalhos informais que E3 realizava quando adolescente, ainda menor de idade, trabalhando em lanchonete sem registro em carteira e no período noturno, pode-se perceber não apenas uma melhoria salarial, mas a garantia dos direitos trabalhistas em questão. “*Quando trabalhava lá era pouco, né, era por semana...Pegava uns R\$ 200,00²¹ cento e pouquinho...era só parte da noite, era de menor também. (...)Não era registrado, nem nada*”.

Ao descrever sobre processos de formação, Oliveira (2009a, p. 155) afirma que:

Muito mais que em outras modalidades de formação, aquela voltada para o trabalho é nitidamente determinada por uma cultura imediatista e de forte apelo aos imperativos do mercado. Mas este apelo não é só do mercado, mas também do próprio indivíduo. Ele tem necessidade, como questão de sobrevivência, que o saber ali adquirido possa lhe render, em menor tempo possível, uma ocupação, uma renda, um salário.

A formação é considerada eficiente e de qualidade se surte efeitos no plano econômico, e não no seu processo de constituição, na qualidade dos conteúdos (OLIVEIRA, 2009b). Quando questionado sobre as mudanças que ocorreram em sua vida após sua formação, E3 aponta sobre as coisas que possui atualmente e que antes não tinha acesso: “*A moto memo, que eu tenho. Moto, igual a televisão que eu comprei esses dia....home teatcher, internet...muitas coisas que eu não poderia ter se eu tivesse em C.(sua cidade), ou se eu tivesse, se não tivesse trabalhando*”. As mudanças também se referem às projeções de futuro. Quando abordado sobre o que pensa pra sua vida, do seu futuro, E3 sorri e diz, descontraído: “*Agora, pro futuro eu não penso muita coisa, não...O dia de amanhã só pertence a Deus. (...)Não sei se eu vô tá aí amanhã*”. Ainda sobre essa questão, tímido, E3 responde: “*eu penso em fazer um concurso, mim ter um serviço estável, ca ali é um serviço de carteira assinada mas não é um serviço estável. Espero, esperano abrir vaga pro IMA, o MAPA, que*

21. Este valor, em dólar, seria U\$ 61,16. Cotação do dólar efetuada em 28 de agosto de 2016.

eu tentei e não deu certo. E tentar fazer um concurso”.

Quando questionado sobre a possibilidade de falar sobre o salário que recebe mensalmente, não se incomodou em esclarecer: “Uns R\$ 2.100,00²², 2 e pouco. No diálogo, E3 evidenciou que o salário que recebe como Técnico em Agropecuária é superior ao da mãe, mesmo adicionando o valor da pensão alimentícia.

É pertinente ter a clareza e a criticidade de que o simples acesso ao mercado e ao consumo não significam rupturas societárias, mas quando o indivíduo adquire o acesso e a oportunidade de bens e serviços, que interferem tanto no aspecto imaterial como material, ele está, de certa forma, tendo suas liberdades substantivas e instrumentais desenvolvidas (SEN, 2001).

O participante E2 passou boa parte da vida e infância vivenciando situação de violência doméstica, dificuldades econômicas e problemas familiares. O pai, que sofre de alcoolismo e tem suspeita do envolvimento com drogas, violentava a mãe, quebrava os bens da casa e, muitas vezes, mesmo trabalhando, não levava dinheiro para a família, o que fazia com que passassem limitações financeiras.

O meu pai ele sempre foi uma pessoa assim, a família dele já era de pessoas que bebia e mexia com droga, e tudo mais. Em 2010 a minha mãe descobriu que meu pai traiu ela e, nessa traição, ela descobriu ela quis separar. E nessa traição ele tava envolvendo com mulher que mexia com droga e ele começou a mexer com drogas também. (...).Era...cheirava mesmo. Cheirava. (...)e minha mãe não queria jogar ele na justiça porque senão ele ia ser preso, e por causa de mim e das minhas duas irmãs mais nova ela ela tinha medo.

O participante evidencia a situação de dependência da família para com o genitor, não apenas financeira, mas de vínculos afetivos, o que dificultava a tomada de decisões mais drásticas frente ao cenário de violência, agressão e violação de direitos:

Aí depois ele ca minha mãe voltou, em março, e continuou junto, mas esse negócio de bebida não parava, chegava em casa, brigava e assim, é quando os dois, né, em 2010, quando os dois tava pra separar, tinha fim de semana que eu ia embora, o meu pai bebia e chegava em casa e batia na minha mãe, às vezes batia na gente...aí tinha veis assim que eu tava sentada jantando com minhas irmã e ele chegava, que nem uma vez ele chegou, pegou a pedra da mesa e jogou

22. Este valor, em dólar, seria U\$ 642,28. Cotação do dólar efetuada em 28 de agosto de 2016.

pra cima, a gente sentada assim na na, na mesa comendo, tudo pequenininha. E ele batia na minha mãe na nossa frente.

A situação descrita pelo participante, que agora cursa nível superior, denuncia, além da situação de violência que a família vivenciava, a precariedade nas condições socioeconômicas. As mudanças ocorridas na vida do participante E2 após a inserção no IF, além do que a mesma aponta, sobre amadurecimento, crescimento pessoal, está concentrada num campo simbólico e estrutural de possibilidades de ascensão. Ascensão não unicamente vinculada ao fator socioeconômico, mas de deslocar-se de um ambiente violento e agressor, e conseguir centrar-se numa academia, envolver-se com projetos de pesquisa, focar-se em possibilidades futuras que evidenciam a probabilidade de um novo cenário de vida.

Eu quero tentar formar, fazer uma pós.(...)...eu já planejo muita coisa na minha cabeça. (...)E eu ia fazer um curso de inglês, tentar fazer um intercâmbio, e quando formar, tentar fazer uma pós graduação, e um mestrado, doutorado, e quem sabe, dá aula aqui no Instituto mesmo (ri). (...) Porque eu pretendo ter a minha, a minha fazenda, eu morro de vontade de ter um centro de equoterapia meu, voluntário, eu penso em ter tudo, só que pra isso eu preciso fazer um mestrado e um doutorado e ser professora porque, lá em casa não tem como, eu não tenho assim condição de já sair, e já montar uma e já ter uma fazenda, e já conseguir tudo. Então eu vou ter que entrar no meio pa, pra ser professora, pra depois com o dinheiro, ir juntando pa conseguir ter o meu negócio.

Se considerarmos que o participante, há pouco tempo atrás, não gostava de estudar e não se imaginava em uma faculdade, a mudança não apenas da escolaridade e inserção no curso superior, mas de projetos de futuro e perspectivas de vida são significantes. Se ainda considerarmos que, inserido em um ambiente familiar e social recheado de violência, precariedade e vícios, essa mudança se torna ainda mais considerável.

Eu aqui, sempre procurei muita ajuda. (...)E eu não tenho vergonha de falar como que era a minha vida, como que é a minha vida. Porque tem gente que às vezes olha pra mim, e e não imagina a vida que eu tenho. Porque eu tento esconder. Às vezes eu chegava sexta-feira , olhava a geladeira, não tinha nada. Cê olhava tinha água e uma coisinha.

O participante aponta também a trajetória de excesso de trabalho da mãe, para poder ajudar a filha nos estudos. Além de trabalhar na prefeitura, nos serviços de limpeza, a mãe de E2, após o expediente, trabalha em um estabelecimento alimentício até as 23h.

O participante E4 também vivenciou situações de privação e dificuldades desde a infância até a inserção no IF. Filho de uma cozinheira que criou os três filhos, praticamente, sozinha, um dos filhos parou de estudar na sétima série para poder contribuir com a renda familiar. O participante E4 e a irmã decidiram insistir na carreira dos estudos, mesmo com os diversos contratempos que se apresentavam.

Meu pai é alcoólatra, né, e minha mãe foi casada com ele durante 10 anos e 6 meses, porém meu pai só batia na minha mãe. Minha mãe teve três filhos, eu sou o mais velho, tem o, o M., que é do meio, e a E. que é a mais nova. Somos pobres, não somos ricos, né, e a minha mãe tem a casa própria, mas é ela que construiu, com o suor dela, sem ajuda nenhuma do meu pai, que já vai fazer 16 anos que estão separados, e nunca teve uma renda, assim, do meu pai ajudar nossa família, sempre foi minha mãe, que carregou nós três e que tá aí com nós até hoje (Participante E4).

Mesmo demonstrando afeição e certa satisfação pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, E4 não conseguiu paliar o desencanto que o infringiu após a conclusão do curso:

(...) Eu achava que eu ia conseguir emprego assim, sabe, na hora... Portanto eu fui, fiquei desempregado dois meses, comecei a trabalhar num supermercado em Pouso Alegre. (...) Aí depois de quatro meses que eu consegui uma vaga numa empresa agropecuária. Mas, foi difícil, muito difícil. Principalmente pela renda da minha família, né, que teve que me sustentar durante esse tempo que eu tava desempregado.

Embora considere que os profissionais Técnicos em Agropecuária são bem qualificados, E4 enfatiza: “no meu modo de pensar as empresas não vê muito o profissional em si”. Para o participante, não é considerado o tempo de estudo e a instituição de ensino onde o profissional se qualificou: “quando eu saí daqui, eu saí com uma mão atrás outra na frente, né, praticamente, então foi difícil chegar, conseguir esse emprego e, quando ver, devido à crise, fui mandado embora e até hoje eu tô desempregado”.

Outro dado relevante nesse diálogo refere-se sobre a remuneração que E4 estava

percebendo enquanto profissional técnico: *“tava com um salário. Na época era R\$ 788,00²³”*. Quando E4 foi entrevistado, estava realizando a inscrição para o vestibular de Agronomia no IFSULDEMINAS- Campus Machado, o que manifesta a objetivação de continuidade nos estudos, mas também a precarização e desvalorização do trabalho do profissional técnico.

A participante E5 não vivenciou situações extremas de vulnerabilidade social. Criada pelos avós, juntamente com mais duas primas, passou por dificuldades econômicas quando o avô faleceu. Porém, conforme a participante elucidou, não chegaram a passar por privações de necessidades básicas. Após a conclusão do curso, a participante ingressou no curso de Agronomia, em sua cidade natal, em uma instituição particular. Quando questionada sobre o porquê de não ter optado pelo Instituto Federal, que também oferece o curso de Agronomia, gratuitamente, a participante esclareceu que, como o avô ficou viúvo, não conseguiu ausentar-se por um período de tempo longo, preferindo, assim, estudar em sua cidade. Atualmente, a participante reside com os pais, devido ao avô ser carreiro e participar de eventos que envolvem carros de boi em outras cidades. A participante E5 contou que, mesmo estudando, trabalha como Técnica em Agropecuária em uma empresa de sua cidade, onde recebe, mensalmente, o valor de um salário mínimo²⁴: *“Eu trabalho num armazém de café, fui contratada como técnica. (...) Eu preparo as amostras que os corretores traz”* (PARTICIPANTE E5). Quando questionada sobre o que pensa de receber um salário mínimo, a participante E5 responde:

Ah...é complicado porque aqui em T.C. pelo fato de ser um...não é uma cidade tão grande, não dá serviço pra mulher, do jeito que eu queria, entendeu, mas mesmo assim eu ainda sou grata, por ele ter me dado esse serviço, não ter me diferenciado porque eu sou a única menina da classificação lá.

Uma questão importante a se destacar é sobre o preconceito existente com mulheres Técnicas em Agropecuária. Dos cinco participantes, duas são mulheres e apenas a participante E5 trabalha na área. O destaque da profissional E5 sobre o assunto é pertinente:

Ah, porque ainda existe ainda preconceito, viu? Mulher em campo

23. Este valor, em dólar, seria U\$ 241,00 . Cotação do dólar efetuada em 28 de agosto de 2016.

24. O salário mínimo vigente, na época da entrevista, era de R\$ 880,00. Em dólar, este valor seria U\$ 270,27. Cotação do dólar em 29 de agosto de 2016.

ainda é difícil. (...) Aqui tem uma loja, a (Empresa X²⁵). (...) Ela é gigante aqui em T.C. (...) Aí quando cê manda o currículo e tal, ele só pega seu currículo pra você ficar na parte administrativa. (...) Mesmo trabalhamos os dados que os caras coletam lá no campo você só vai ficar na parte administrativa, sabe? Parte de pagamento, nessas coisas. Aí te mandar mesmo pra lá pra fazer o serviço, que às vezes você, no meu caso eu me sentia muito mais é... (...) capacitada pra fazer aquilo do que um menino, eles nunca vão deixar você ir no lugar dele. (...) Pa pôr a mão na massa, mesmo, cê ir pra campo, ainda tem muito preconceito, entendeu? (...) Mas já tem gente quebrando esses tabus aí, entendeu?

O cenário que, especificamente, E2 e E4 nos apresentam é ostensivamente expresso de infortúnios, penúrias, adversidades, precarização e exploração do trabalho, que resumem a barbárie desenhada pelas mazelas sociais.

É inegável que as demandas atuais para o desenvolvimento do capital, no que se referem à formação e qualificação da força de trabalho, têm aberto novas possibilidades de acesso ao conhecimento científico/tecnológico para a classe trabalhadora (SOUZA, 2004).

Assim, ao incentivar a consolidação do processo de formação, com a clareza da objetivação da lucratividade, os capitalistas acabam por potencializar a recuperação da categoria de totalidade pelos trabalhadores, incentivando, mesmo que involuntariamente, as condições para o processo de conscientização e de libertação (ROMÃO, 2010).

Nesse processo contraditório de formação para o mercado e formação humana, Moura (2010b, p.122) ressalta que é importante destacar seis pontos pertinentes para o estabelecimento de uma política pública para o Ensino Médio Integrado que consistem em: “concepções, princípios e fundamentos; projeto político pedagógico; regime de mútua cooperação entre as esferas públicas e com outros setores da sociedade; financiamento; quadro próprio e formação inicial e continuada de professores; infraestrutura física adequada”. O autor ainda enfatiza que, se estas questões não forem abordadas e discutidas de forma aprofundada, a implantação do Ensino Médio Integrado como política pública torna-se inexecutável.

O propósito do Ensino Médio é “o desenvolvimento da autonomia intelectual, ética e estética” (KUENZER, 2010b, p.869). Outrossim, é importante destacar que

25. Foi preservado o nome da empresa para garantir a privacidade e o sigilo da participante.

Valem as observações relativas à necessidade de uma nova organização curricular, acompanhada de programas de formação inicial e continuada de professores, mais adequada à nova realidade do jovem que vive em relações sociais e produtivas marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto de futuro, pela complexidade tecnológica e dos meios de comunicação, pela flexibilidade, pela instabilidade, pela intensificação, pelo estresse, para citar apenas as dimensões mais evidentes (KUENZER, 2010b, p.869).

Ainda de acordo com a autora, faz-se necessário implantar um Ensino Médio que ultrapasse a simples junção dos componentes curriculares (acoplando conhecimentos gerais e específicos). É pertinente, também, ter a clareza crítica destes componentes curriculares, para que não haja um engano, uma ilusão em projetos curriculares que diminuam a sistematização do conhecimento e haja um processo de rejeição, em que se ignora a indispensabilidade de formação teórica, crítica, para os trabalhadores, mediante uma rigorosa articulação entre teoria e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho” (KUENZER, 2010b, p.868).

Kuenzer (2010b, p.868) ainda destaca um objetivo que poderá reverter, de forma positiva, a qualidade do Ensino Médio Integrado, que consiste na “construção de uma proposta de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica que tenha como elemento estruturante a pedagogia do trabalho”. Ainda aponta que é oportuna e necessária a revisão dos currículos e suas diretrizes para o corpo docente, que ainda não atendem a esta modalidade de formação. Oliveira (2009b, p. 53) enaltece ainda mais a discussão ao ponderar que

Reconhecer essa distância entre o EMI e a escola de caráter politécnico implica buscar, no âmbito dos limites da materialidade burguesa, a constituição de um projeto educativo que, ao emergir no imaginário coletivo, possa solidificar práticas coletivas capazes de levar o poder público a garantir que esse ensino seja provedor de uma formação que contribua para a emancipação da classe que vive do trabalho.

Destaca, ainda, que “o Ensino Médio deve ter uma relação direta com o que ocorre no mundo do trabalho, entretanto, essa relação não pode ser confundida com uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p.4). A vinculação do Ensino Médio com o mundo do trabalho não pode estar atrelada com as necessidades e demandas imediatistas do mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2012). Segundo o autor, “trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa” (FRIGOTTO, 2009, p. 76).

O processo de institucionalização de um Ensino Médio Integrado que priorize uma

formação humana, tendo como cerne o trabalho como princípio educativo, deve estabelecer uma relação inseparável entre o trabalho intelectual do trabalho manual (SAVIANI, 2007, p. 161). Para o autor,

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnicia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (SAVIANI, 2007, p. 161).

Frigotto (2012) esclarece que a noção e a compreensão de Ensino Médio Politécnico (ou tecnológico) é o que atende e responde ao processo de formação humana. Significa “desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que faculte aos jovens a capacidade analítica, tanto dos processos técnicos que produtivo, quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida” (FRIGOTTO, 2012, p.74). Nesse percurso, é uma formação que se desfaz com a separação do “geral e engendra o sistema específico, político e técnico ou educação básica e técnica, de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

O Ensino Médio não deve ser aparato e meio instrumental para o desenvolvimento de competências e aptidões exigidas pelas corporações industriais e empresariais. Para além da qualificação, o Ensino Médio deve ser encarado como um processo em construção, e de superação da desagregação imposta pela divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2009b, p. 54).

Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho. (...) A discussão do mundo do trabalho deve estar assentada em sua complexidade, nas relações sociais na escola e no trabalho e, além disso, nas outras dimensões que fazem parte da vida humana, como a cultura e a arte (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 169).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2012 p. 17-18), há de se considerar e debater os desafios na estruturação e composição curriculares de um Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Para os autores, é importante ressaltar os seguintes pressupostos:

a) que conceba o sujeito como ser histórico- social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Ao abordar o cerne de uma nova política educacional para o Ensino Médio Integrado, Frigotto faz o seguinte questionamento: o que exigir de uma política educacional, de um ensino, para que se estabeleça como intermédio e componente essencial na construção de um “projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e consequentemente uma democracia e cidadania substantivas e, ao mesmo tempo responda aos imperativos das novas técnicas da produção preparando para o trabalho complexo”? (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

O processo educacional deve assegurar aos seres humanos a formação de um desenvolvimento integral. As necessidades humanas devem emanar do processo educacional, como a “busca pela sobrevivência, o prazer, a criação, e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação”. (LOMBARDI, 2010, p. 37). Outrossim,

A educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15.).

O diálogo com os participantes evidenciaram que os Institutos Federais corroboram para o desenvolvimento local, a partir da ascensão econômica (a partir da inserção no mercado de trabalho), do crescimento pessoal (no contexto escolar) e da aquisição de bens e serviços para o formando e à família (PACHECO, 2011; CASTIONI, 2012). Entretanto, não se pode focar na perspectiva de desenvolvimento apenas pelo viés do consumo e da inserção no mercado de trabalho, que é precária e exploratória (KUENZER, 2006, 2012). Os participantes não demonstraram senso crítico quanto às condições sociais e econômicas a que

estão submetidos, tampouco evidenciaram críticas e questionamentos sobre a formação voltada, majoritariamente, a atender às demandas mercadológicas (FRIGOTTO, 2001, 2007, 2010, 2012). Ainda é perceptível uma formação tecnicista, direcionada a preparar trabalhadores para atenderem às demandas capitalistas, sem fomento a uma formação crítica.

Não se deve sobrecarregar a escola como categoria única de transformação social. Uma nova proposta de educação, unitária, omnilateral, politécnica será possível quando houver rupturas e mudanças no âmbito político e cultural (OLIVEIRA, 2009a). De acordo com o autor (idem, ibidem, p. 158), “a concretização da escola unitária e tecnológica efetivamente só poderá se instituir em uma sociedade para além das relações capitalistas”.

Rodrigues (1983, p.118) afirma que “enquanto houver uma educação marcada pela divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção de ‘educação politécnica’, isto é, marxista, que àquela se contraponha”. Lombardi (2010, p. 29) é eloquente ao abordar a educação no processo revolucionário. Para o autor, a educação é um significativo instrumento “para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo”.

Embora ainda seja uma formação consentida e subordinada para atender às necessidades do mercado de trabalho (KUENZER, 2010a), que deforma criticamente o indivíduo, formando-o num trabalhador produtivo, competente e apto, no entanto, com mãos adestradas, olhos aguçados, coração e mente submissos (FRIGOTTO, 2010), é importante lembrar a ressalva de Ramos (2002): o processo e as relações de trabalho devem ser compreendidos como realidades históricas contraditórias e em constante transformação. E Kuenzer (2010a) acrescenta: nesse modelo de sociedade, não existem práticas pedagógicas independentes e autônomas, mas antagônicas e contraditórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, expresso pela temática Institutos Federais e Desenvolvimento Local: O IFSULDEMINAS- Campus Machado como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea, buscou discutir uma nova proposta conceitual de desenvolvimento, relacionada com a temática de poder local. Tautocronamente, a exposição histórica e empírica da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, especificamente o Instituto Federal, tendo como recorte de estudo o IFSULDEMINAS- Campus Machado, propositou expressar as particularidades dos Institutos Federais de Educação: suas conquistas, limites e desafios e as possibilidades, não obstante das contradições no modelo de sociedade capitalista, de transformação social.

A discussão do conceito de “desenvolvimento” teve como enfoque a superação das dimensões econômicas, quantitativas, populacionais, industriais, baseadas em indicadores meramente numéricos e padronizados no conceito capitalista de *desenvolvido*.

Posteriormente ao debate sobre desenvolvimento e poder local, tem-se a apresentação teórica do processo histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, seus desdobramentos, avanços e retrocessos, bem como a explicitação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo o IFSULDEMINAS- Campus Machado, recorte e objeto de estudo desta pesquisa.

O inquietamento central deste trabalho consiste na compreensão do IFSULDEMINAS, representado pelo Campus Machado, ser apenas um reprodutor de formação técnica competente ou, também, contraditoriamente, agente possibilitador de transformações sociais, balisadas no aporte teórico de desenvolvimento que é discutido nesse trabalho. Conjuntamente ao inquietamento principal, expressam-se outros questionamentos que são configurados como perguntas-problema desta dissertação, em que se questiona de que formas o IFSULDEMINAS se consolida como elemento significativo para o desenvolvimento social, local e regional. O trabalho busca responder e apontar, nesse espaço antagônico de processos de formação, se o IFSULDEMINAS constitui-se como espaço viabilizador do pensamento crítico e de ações contra-hegemônicas voltadas para o interesse principal da classe trabalhadora.

O objetivo consistiu em compreender as possibilidades de a instituição consolidar-se como possível agente de transformações sociais, locais e regionais, considerando os

antagonismos inerentes ao processo de formação no atual contexto da Educação Profissional para, posteriormente, identificar as mudanças ocorridas na vida do grupo de profissionais participantes desta pesquisa, a partir de sua inserção no IFSULDEMINAS- Campus Machado.

Tanto no que se refere à pesquisa documental da instituição, como à pesquisa de campo, pôde-se perceber que a Educação Profissional ainda está atrelada à formação tecnicista, direcionada a atender às exigências e ditames do capital, embora em muitos trechos dos documentos oficiais- tanto do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, bem como do IFSULDEMINAS- há a proposição de uma educação unitária, politécnica e transformadora. Isso reforça o que Carvalho (2001, p. 96) apontou como *slogans* educacionais, que são “abstraídos de seus contextos teóricos originais (...) e passaram a impregnar aleatória e generalizante os discursos pedagógicos”.

Outro elemento importante a ser considerado é a nova configuração da Educação Profissional E Tecnológica, mormente no que tange à oferta dos Ensinos Técnicos Integrados. Se anteriormente, como demonstra os capítulos II e III, os filhos da classe trabalhadora eram público específico da Educação Profissional, e que estavam inseridos sob o objetivo final de capacitação técnica para inserção no mercado de trabalho, atualmente, os propósitos de inserção nos Institutos Federais são, majoritariamente, diversos dessa antiga realidade. A maioria dos egressos objetivou estudar e formar-se no IFSULDEMINAS- Campus Machado devido à qualidade do Ensino Médio ofertado, considerando, também, a qualificação do corpo docente, que possui mestrado e doutorado. Esse novo cenário amplia as possibilidades de ruptura contínua com o arcaico entendimento de que a Educação Profissional é para *pobre*, para pessoas que não pretendem seguir carreira acadêmica e que são aptas para exercerem unicamente o trabalho manual/braçal.

Sobre as possibilidades de a instituição consolidar-se como possível agente de transformações sociais, não obstante dos antagonismos inerentes ao processo de formação na sociedade capitalista, pode-se afirmar que, ainda que limitadamente, há caminhos e ações que podem favorecer significativas mudanças locais e regionais. Porém, enquanto a sociedade for regulada pelo sistema capitalista, a função de *agente* de transformações sociais é inconsistente e contraditória pois, ao mesmo tempo que transforma, de algum modo, uma realidade, há o processo de formação técnica que direciona e molda profissionais acríticos, para o atendimento irrestrito e alienado ao mercado de trabalho, o que reforça as palavras de Frigotto (2010, p. 27), ao dizer que a Educação Profissional “adestra aos mãos e aguça os olhos para

formar o cidadão produtivo, submisso, e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. O autor é enfático ao colocar que se “trata de conformar o cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária” (FRIGOTTO, 2010, p. 80).

O processo de formação e de qualidade de ensino como preparo à iniciação ao trabalho alienado perde seu sentido ontológico e caracteriza-se como mercadoria barata disponível às necessidades do regime capitalista. Na realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nota-se que ocorre ainda uma separação conteudista dos ensinamentos que são técnicos e dos que se referem ao Ensino Médio. Ciavatta (2012, p. 85) aponta que é necessário “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”. Oliveira (2009, p. 53) também aponta diretrizes ao elucidar que o Ensino Médio “deve ter uma relação direta com o que ocorre no mundo do trabalho, entretanto essa relação não pode ser confundida com uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho”. A vinculação do Ensino Médio com o mundo do trabalho não pode estar atrelada com as necessidades e demandas imediatistas do mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2012). O processo de institucionalização de um Ensino Médio Integrado que vise uma formação humana, tendo como cerne o trabalho como princípio educativo, deve estabelecer uma relação inseparável entre o trabalho intelectual do trabalho manual (SAVIANI, 2007, p. 161).

As mudanças ocorridas na vida dos participantes desta pesquisa, considerando a inserção no IFSULDEMINAS- Campus Machado, foram evidenciadas em decorrência da ascensão econômica (a partir da inserção no mercado de trabalho), do crescimento pessoal (no contexto escolar) e a partir da aquisição de bens e serviços para o formando e à família (PACHECO, 2011; CASTIONI, 2012). Entretanto, não se deve focar na perspectiva de desenvolvimento apenas pelo viés do consumo e da inserção no mercado de trabalho, que é precária e exploratória (KUENZER, 2006, 2012). Os participantes não demonstraram senso crítico quanto às condições sociais e econômicas a que estão submetidos, tampouco evidenciaram críticas e questionamentos sobre a formação voltada, majoritariamente, à atender às demandas mercadológicas (FRIGOTTO, 2001, 2007, 2010, 2012). Ainda é perceptível uma formação tecnicista, direcionada a preparar trabalhadores para atenderem às demandas capitalistas, sem fomento a uma formação crítica.

Não se deve sobrecarregar a escola como categoria única de transformação social. Uma nova proposta de educação, unitária, omnilateral, politécnica será possível quando houver rupturas e mudanças no âmbito político e cultural (OLIVEIRA, 2009b). De acordo com o autor (OLIVEIRA, 2009b, p. 158), “a concretização da escola unitária e tecnológica efetivamente só poderá se instituir em uma sociedade para além das relações capitalistas”.

Como aponta Rodrigues (1983, p.118), “enquanto houver uma educação marcada pela divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção de ‘educação politécnica’, isto é, marxista, que àquela se contraponha”. Embora ainda seja uma formação consentida e subordinada para atender às necessidades do mercado de trabalho (KUENZER, 2010a), que deforma criticamente o indivíduo, formando um trabalhador produtivo, competente e apto, porém com mãos adestradas, olhos aguçados, coração e mente submissos (FRIGOTTO, 2010), é importante lembrar a ressalva de Ramos (2002): o processo e as relações de trabalho devem ser compreendidos como realidades históricas contraditórias e em constante transformação.

Não se desconsidera que esta Política de Educação oportuniza a ascensão de escolaridade dos trabalhadores e amplia a possibilidade de melhorias na vida social, familiar, comunitária e pessoal, uma vez que ultrapassa a mera certificação e amplia as vantagens de mudanças de emprego e melhorias salariais. Também há de se destacar o acesso a bens e serviços que outrora sequer sabiam da existência, bem como a participação em eventos científicos e a participação em atividades acadêmicas. Também é pertinente considerar que, a partir da inserção no espaço educacional, a relação do trabalhador, do estudante, com o conhecimento crítico, o acesso a livros e ao saber científico e a formação de criticidade têm mais estreitamento e possibilidades de acontecer.

Como em qualquer pesquisa acadêmica, foram encontradas dificuldades para a realização deste trabalho, que se caracterizaram tanto na busca de aporte teórico, no refinamento do objeto de estudo, bem como da canalização teórica e textual para elaboração do texto como um todo. É importante salientar a consciência de que outras leituras seriam necessárias para aprofundar a discussão, porém, pela questão de tempo e análise, alguns textos e obras não puderam ser revistos e acrescentados neste trabalho.

Pretende-se ampliar a discussão deste trabalho com a divulgação da pesquisa em artigos, congressos, bem como na publicação impressa, em forma de livro, se assim for possível.

A pesquisa acadêmica não consiste apenas em (re) descobrir um novo olhar sobre determinado enfoque, mas também em sugerir e elaborar propostas ao campo que foi pesquisado. A sugestão deste trabalho não está direcionada, unicamente, ao IFSULDEMINAS- Campus Machado, uma vez que é autarquia federal e algumas mudanças não dependem unicamente da instituição ou da gestão atual. São propostas que pretendem ampliar o debate sobre o papel dos Institutos Federais de Educação na sociedade brasileira contemporânea. E o desafio, principalmente, no cenário político e econômico que o país vivencia, a partir da instauração de golpe parlamentar, e posteriormente de enxugamento dos direitos sociais conquistados até então, é que a Educação Profissional e Tecnológica possa estabelecer ações e processos pedagógicos que garantam o desenvolvimento das competências em sua complexidade, que caracteriza o trabalho intelectual, mormente às que garantam “o exercício da crítica, da criação, da participação política, o acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente” (KUENZER, 2010a, p. 266). Como sugestão ao IFSULDEMINAS- Campus Machado, fica a proposta de discussão dos conteúdos curriculares e da integração efetiva dos conhecimentos relacionados ao nível técnico e propedêutico, bem como o aprofundamento teórico-metodológico sobre o que é o curso Técnico em Agropecuária em sua totalidade na sociedade capitalista, bem como a ampliação da discussão acerca do mercado de trabalho nas disciplinas curriculares.

Ainda que o processo de formação dos Institutos Federais esteja, no momento, direcionado à orientação mercadológica, é imprescindível que a sociedade, os estudantes, os profissionais desta política de Educação Profissional estejam envolvidos em um processo contínuo de reflexão crítica sobre a que e a quem a instituição está direcionada. Incomodar o cotidiano é, indubitavelmente, deslocar-se do senso comum de que aquilo que já está sendo ofertado é suficiente, e que a história está acabada, nada mais se pode alterar. Pelo contrário, ainda que contraditórios, são os questionamentos e as inquietações do presente que acarretarão as rupturas significativas do futuro.

Ressalta-se que este processo investigativo não se restringiu à interpretação dos processos de gestão e impactos do IFSULDEMINAS nas circunscrições de sua atuação. Contudo, esta pesquisa tratou de um olhar e as respostas produzidas, neste documento, representam um conjunto de verdades cujos limites são estabelecidos pelos objetivos, pergunta e metodologia propostos. Em outros termos, não se tem uma produção de verdade

absoluta, uma vez que o tema merece outros olhares e aprofundamentos, o que se espera a partir de pesquisas futuras. Por fim, cabe ressaltar, ainda, que os dados empíricos e as escolhas teóricas expressam a pretensão da pesquisa em responder as dinâmicas da educação profissional e tecnológica na sociedade brasileira contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C.T.; OLIVEIRA, M.A.M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. **Educação Profissional e a lógica das competências**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARRIGUI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARRUDA, M. C. C. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades In: II SEPNET, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIsecept/anaisIIsecept.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 3 ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P. **Compreender**. In: _____. A miséria do mundo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. p.693-713.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º art.3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 05 mar.2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007, p. 44. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Expansão da rede federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 10 abr.2014.

CANALI, H.B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: V SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CAROTTA, F., KAWAMURA, D., SALAZAR, J. Educação Permanente em Saúde: uma estratégia de gestão para pensar, refletir e construir práticas educativas e processos de trabalho. **Saúde e Sociedade**, v. 18, supl. I, p. 48-51, 2009.

CARVALHO, J.S.F. Os slogans educacionais e o discurso pedagógico construtivista. In: _____. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. cap.4, p.95-119.

CASTIONI, R. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, E. C. L. ; CASTIONI, R. (Orgs). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. cap.2 p.45-55.

CATTANI, A.D.; FERRARINI, A.V. Participação, desenvolvimento local e política pública: estratégias articuladas para a superação da pobreza. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.13, n.2, p.164-172, jul./dez. 2010.

CHAGAS, M. L. S. Caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil e no estado do Paraná- 1909 a 2009- Cem anos de história. In: _____. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paranavaí, 2010. v. II. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 02 maio 2014.

COHN, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 12, p. 1-9, jun./dez.1995.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: _____. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap.3, p.83-106.

_____. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.12, n.1, p. 33-46, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100004> Acesso em: 04 jul. 2016.

DELPHINO, F. B.D.B. **A educação Profissional: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo**. São Paulo: Ícone, 2010.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861- 872, out/ dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf>> . Acesso em: 04 jul.2016.

DOWBROWSKI, O. Poder local, hegemonia e disputa: os conselhos municipais em pequenos municípios do interior. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, n.30, p. 269-281, jun. 2008.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MACHADO (EAFM). **Plano de desenvolvimento institucional**. 2006. Disponível em: <<http://mch.ifsuldeminas.edu.br/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FARAH, M. F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, p. 119-144, jan./fev. 2001.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap.6, p.149-174.

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

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010. p.25-41.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap.2, p.57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 Esp., p. 1087-1113, Out. 2005.

_____. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.7-20.

FURTADO, C. **Essencial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. 2016. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 07 jun.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. 2012. Disponível em: <http://mch.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/cursos/Matrizes_e_ppcs_-_tecnicos/PPC_Integrado_Agropecuaria_Machado_2013.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). **Estatuto do IFSULDEMINAS**. 2009. Disponível em: <http://www.ifsuldeminas.edu.br/attachments/204_Estatuto_IFSULDEMINAS.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. **O Instituto**. 2009. Disponível em: <<http://www.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pt/o-instituto>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional**: discussão para reconstrução do projeto político pedagógico institucional. 2015. Disponível em: <http://proex.ifsuldeminas.edu.br/assets/grocery_crud~ç/texteditor/ckfinder/userfiles/files/Text_o%20base%20PPI%202010.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.

INÁCIO, P.C.S. Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnia? 2009. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

JORNAL DE POÇO FUNDO, Poço Fundo, 11 fev. 2006. Seção Sul de Minas, p. 18.

KUENZER, A.Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96- Esp., p. 877-910, out. 2006.

_____. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010a. p.253-270.

_____. O Ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p. 851-873, jul./set. 2010b.

LASTRES, H. M. M. Desafios e oportunidades para políticas de desenvolvimento produtivo e inovativo no terceiro milênio. **Parcerias Estratégicas**. Brasília (DF), v.15. n. 31, Ed.Esp., p. 295-302, jul-dez, 2010.

LEAL, L. N. Ministério Público fiscaliza com autonomia total. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

LEHER, R. Prefácio: ideologia do desenvolvimento, pobreza e hegemonia. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção da hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo, Cortez, 2012. p.7-19.

LOMBARDI, J. C. Educação e Ensino em Marx e Engels. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v.2, n.2, p.20-42, ago. 2010.

MARANHÃO, C. H. Desenvolvimento Social como liberdade de mercado: Amartya Sen e a renovação das promessas liberais. In: MOTA, A. E. (org.). **Desenvolvimentismo e construção da hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012. p.78-114.

MARINI, R. M. Sobre a dialética e dependência. In: TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. (orgs.). **Ruy Mauro Marini vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção: Temas de Atualidade).

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1.

MIGUELETTO, D.; TEIXEIRA, F. Olhares cruzados na construção social do território protegido. **Áreas protegidas e inclusão social: tendências e perspectivas**. v.3, p.55-59, 2007.

MENDES, L. O. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo**. Campinas, Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

MINAYO, M.C.S (org). **O desafio da pesquisa social**. In: _____. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. cap.1, p.9-29.

MOTA, A. E.; AMARAL, Â. S.; PERUZZO, J. F. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção da hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo, Cortez, 2012. cap.6, p.156-178.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional – dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010a. p.58-79.

_____. Educação geral e formação profissional: política pública em construção. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J.M. (Orgs). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010b. p.119-128.

_____. Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p.705-720, jul./set. 2013.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org). **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M.A.M. **A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X?** 2001. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/?q=node/332>. Acesso em: 10 abr. 2014.

OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.2, p. 249- 263, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, R. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.32, p. 141-160, jan./abr. 2009a.

_____. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 51-66. jan./abr.2009b.

PACHECO, E. Prefácio: Institutos Federais: um futuro em aberto. In: SOUZA, E.C.L.; CASTIONI, R. (orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p.7-11.

_____. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: _____ (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p.13-32.

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

PIMENTA, C. A. M. Tendências do desenvolvimento: elementos para reflexão das dimensões sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, v.10, n.3 esp., p.44-46, set.2014.

PONTE, H.M.S. et al. O caminho se faz ao caminhar: processo de reativação de conselhos locais de saúde em Sobral, a partir do protagonismo cidadão. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 21, supl.1, p. 234- 243, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACHADO. **Informações básicas para investidores**. Machado-MG: Prefeitura Municipal de Machado, 1976.

RAMOS, M. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, J. **Educação Politécnica**. 1983. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Educacao_Politecnica_.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ROMÃO, J. E. O Ensino médio e a omnilateralidade: educação profissional no século XXI. **EccoS**, São Paulo, v.12 n.1, p. 27-49, jan./jun. 2010.

SACHS, I. **Desenvolvimento: incluído, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond. 2004.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 20 ed. Campinas-SP, Mercado das Letras, 1994.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, I.S. **Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca da participação feminina e negra**. UFC, 20-- Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_I_SENEPT08/quarta_tema5.html>. Acesso em: 23 mar.2014.

SILVESTRE, A. L. **A influência da Educação Profissional na trajetória pessoal e profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária- Um estudo de caso do IFSULDEMINAS- Campus Machado**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós- graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2010.

SIMÕES, C. A. Ensino Médio de qualidade para todos: indicadores e desafios. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J.M. (Orgs). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. p.95-102.

SOARES, L. T. CT&I, desenvolvimento social e demandas locais: o papel da extensão universitária. **Parcerias Estratégicas**, v. 16 n. 32, p. 555 – 573, 2011.

SOUZA, J. A construção do mito da “brasilidade”. In: _____. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. cap.1, p.29-40.

_____. Senso comum e justificação da desigualdade. In: _____. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. cap.2, p.41-49.

_____. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.13, n.22, p. 1-15, jul/dez. 2004.

TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. (orgs.). **Ruy Mauro Marini vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIDOR, A. et al. Institutos Federais: lei 11.892 de 29/12/2008- Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011. p.47-113.

WANDERLEY, L. E.W. A Questão social no contexto da globalização: o caso Latino-Americano e o Caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; WANDERLEY, M.B. (Orgs.). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 1997.p. 50–159.

ZATTI, V. **Educação técnico- científica nos IFET's**: um olhar através de Habermas e Freire. Porto Alegre, RS, Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ANEXOS

ANEXO A- Roteiro flexível de entrevista**QUESTIONÁRIO ORIENTADOR PARA A ENTREVISTA**

Yara Dias Fernandes Cerqueira

Nome do pesquisado:

Idade:

Endereço:

Telefone:

Situação profissional: trabalha na área trabalha, mas não na área de formação
 desempregado (a) estudante

Se estuda, qual o nível? técnico graduação curso profissionalizante
 outro _____

Por que você escolheu o Instituto Federal para estudar?

Por que escolheu o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

Conte-me sua vida após a realização do curso.

Qual sua opinião sobre a formação no IFSULDEMINAS- Câmpus Machado?

O que você faz atualmente? (estuda, trabalha?)

ANEXO B- Entrevistas transcritas na íntegra

Entrevista com o participante E1

Realizada em Machado, no dia 08 de setembro de 2015, na casa onde E1 mora com a tia, para poder estudar. Duração da entrevista: 16m54s

(Diálogo informal com o estudante)

YARA: Então, E1, qual foi o ano que cê formou mesmo?

E1: 2013.

YARA: 2013, né...*(faz anotações)*...*(pausa)* É... por que cê escolheu o Instituto Federal procê estudar?

E1: Ah, é...por exemplo...minha tia que morava, que já era daqui, eles sempre fizeram, eles são, eles trabalham com coisa de segurança, eles sempre iam lá, e eu via é, quantidade de aluno, o tanto que a escola tava crescendo e eu procurei saber, sobre o ensino, sobre tudo da escola. E eu já gost...na minha cidade a gente sempre viveu no meio rural. Então sempre me interessei por Agronomia, pelo Técnico Agropecuária, e ainda tem a família aqui em Machado, e foi uma das coisas que mais me ajudou, mérito da escola e a família aqui, preu tá mais fácil pra mim morar.

YARA: Entendi. É...a tua família lá em A., trabalha com agropecuária, com...*(é interrompida)*

E1: Não, até o meu pai com minha mãe não, mas, por exemplo, o pai da minha mãe, ele tem propriedade rural, pequeninha, meu pai, quando era mais novo, ele trabalhou com roça, minha mãe morou a vida inteira na roça, então sempre eu tô bem no meio rural.

YARA: Entendi.

E1: Certo... todo final de semana eu tô na roça, feriado, às vezes, eu vou pra roça, então foi por isso, eu cresci nisso...

YARA: Entendi. É, o que que seus pais fazem?

E1: É...meu pai é comerciante, tem uma marca de polvilho e farinha, coisa pequena...

YARA: Ele produz?

E1: Não, ele compra pronto e só empacota a farinha com a marca dele.

YARA: Ah, anrã.

E1: E aí minha mãe dá aula.

YARA: Entendi.

E1: Antes ela trabalhava no cartório agora ela é professora.

YARA: É professora do Estado?

E1: Eu acho que é do município.

YARA: Do município?

E1: Isso!

YARA: Ah, tá... *(pausa...pensa...revê perguntas)* É...antes de você vir pra cá, né, pra Machado, cê chegou a trabalhar na tua cidade?

E1: Não, não. Nunca trabalhei.

YARA: Não?

E1: Não.

YARA: Terminou o ensino fundamental e já veio pra cá...

E1: Isso...vim direto pra cá.

YARA: Mas cê sempre, é...o teu contato com o meio rural foi depois que cê veio pra cá e fez o técnico em agropecuária ou não, cê sempre teve contato?

E1: Não...sempre tive contato, desde pequeno, nunca trabalhando, é , sempre ino lá ajudar meu vô, mas nunca recebi por isso.

YARA: Entendi...entendi..e por que você escolheu o Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

E1: *(balança as pernas, olha pra cima)*...Por exemplo, se eu fosse acabar o ensino médio pra depois começar o técnico em agropecuária, que é uma coisa que, quando eu vi o tipo de ensino , que jeito que era, eu sempre, eu fiquei com vontade de fazer. Se eu fosse esperar acabar o ensino médio eu ia demorar um ano e meio a mais. Então tendo a oportunidade de fazer os dois juntos integrado, foi uma das coisas que me encaminhou pra isso.

YARA: Entendi. E cê pretendia trabalhar na ára, como é que foi?

E1: Então, eu não, eu sempre tive na cabeça de fazer o técnico e logo encaminhar pra Agronomia. O que aconteceu, eu fiquei um ano parado, que eu não consegui entrar na agronomia federal. Eu tinha passado em Alfenas, mas era particular não tinha como fazer. Aí fiquei um ano lá estudano, fui estudar por minha conta mesmo *(é interrompido)*

YARA: Lá em A.?

E1: Isso, fiquei lá, morando lá, aí depois eu consegui passar aqui aí eu vim pra cá de novo.

YARA: Ah, entendi. Então cê formou o Técnico em Agropecuária, voltou pra tua cidade (*é interrompida*)

E1: Isso!

YARA: E lá cê ficou estudante...

E1: Ahrã...

YARA: Não chegou a trabalhar não?

E1: Não, não trabalhei.

YARA: Cê nunca trabalhou na área como Técnico em Agropecuária, então?

E1: Não, como técnico eu nunca trabalhei.

YARA: Entendi. Daí você prestou vestibular...

E1: Fui pra é...vestibu...não, foi pelo Enem! Eu prestei vestibular também, mas no vestibular eu não consegui, eu consegui pelo Enem.

YARA: Anrã...cê tentou só no Câmpus Machado ou cê tentou em outras escolas também?

E1: Eu fiz Alfenas de novo, e pelo Enem eu joguei foi pra, não sei se eu deixei pra Muzambinho...(pausa)...ah, num lembro, acho que foi pra Muzambinho que eu deixei segunda opção.

YARA: Tá...Então, é, cê, como cê mesmo disse, cê sempre teve o foco em inserir no ensino superior

E1: Isso! Sempre pensei, desde pequeno, eu penso, eu tinha o sonho de fazer Agronomia.

YARA: Entendi...às vezes pode parecer uma pergunta idiota mas não é, eu preciso compreender, né, até teu pensamento na época, né? Tentar compreender! Uma vez que cê sempre quis fazer o ensino superior, porque cê fez o técnico?

E1: *(breve pausa)*...Eu sempre pensei em complementar. É...às vezes eu fiquei pensando assim que , um técnico, tem bastante aula em sala mas o técnico tem bastante aula prática e eu sei que isso aprende muito...

YARA: Entendi.

E1: Então eu sempre quis fazer pra conseguir aprender mais um pouco, entendeu?

YARA: Anrã...

E1: Foi o que eu acho que mais me fez fazer o técnico...foi isso.

YARA: Tá, é...ah, meu estudo não é unicamente só voltado à tua formação, né?

E1: Claro...

YARA: Objetivo também te conhecer, conhecer como foi teu processo de criação, como foi tua infância, e tal...é, queria que cê me contasse, assim, como que é tua família, tua mãe, teu pai, cê tem irmãos...

E1: Tenho...

YARA: Como que é?

E1: Tenho um irmão mais novo. Ah, lá a gente, como se diz, quando eu era mais novo, a situação financeira nossa lá era até razoável.

YARA: Anrã...

E1: Só que de...um ano antes de eu entrar no técnico, meu pai teve um problema na firma dele com um sócio, e aconteceu um problema feio lá, sabe.

YARA: Anrã...

E1: Até hoje esse sócio não faz parte mais. E foi o que, a situação financeira nosso ficou bem...e hoje, por exemplo, procê ver, essa casa, (*aponta para o espaço onde estamos, na casa da tia*), é uma casa boa e tudo, mas minha vida lá não tem nada disso aqui. De lá, pra gente, depois que aconteceu esse problema, foi , piorou muito, foi até...eu só pedi o auxílio foi no terceiro ano, nos outros dois anos eu nem pedi, porque eu nem, assim, não sobrava não, mas eu não tava passando falta. Nunca cheguei a passar fome, nada, mas eu, chegou um tempo que eu achei que não ia dá pra mim ficar aqui. Minha não não tava conseguindo me manter aqui.

YARA: Mesmo ficando na sua tia?

E1: Isso, porque eu pago pra ela, até hoje pago, tudo.

E1: Então minha tia ajudou muito, minha...aí por isso que tive que pedir o ...coisa...mas a convivência lá é perfeita e, esse problema que teve com a firma do meu pai até hoje, sabe, a gente não tem carro, a casa, é uma casa boa, mas é financiada...(cachorros começam a latir, o que dificulta -mas não impossibilita- compreender a fala do participante)

YARA: A casa é financiada?

E1: É financiada. Ficou faltando uns 10 anos pra pagar ainda. E, então, a situação nossa lá é bem complicada. (*olha ao redor*) Eu acho que, é só isso...a gente vive bem, graças a Deus...minha família não tem briga, essas ... (*muitos latidos dos cachorros*)

YARA: Seu pais vivem bem?

E1: Isso. (*balança a cabeça, expressando que sim*).

YARA: Tem algum problema de ...*(olha para a porta)* eu posso encostar aqui? Vai atrapalhar a gravação...*(fala algo que não foi possível compreender)*

E1: Pode...eu imaginei que esses cachorros iam atrapalhar

YARA: *(fecha a porta)* Porque a acústica, quando há muita coisa pra transcever, ela, não dá pra entender...*(sorri)*.

E1: *(sorri)*

YARA: É...tem algum problema de droga na tua família?

E1: Não, não.

YARA: É só você e mais um irmão?

E1: Eu e o mais novo.

YARA: Que idade ele tem?

E1: Tem 17...dois ano mais novo.

YARA: Ah...e...ele pretende vir pra cá, ou não...

E1: Ele, tem mais vontade fazer veterinária...

YARA: Entendi.

E1: Mas ele já falou talvez de vim pra cá também, só que *(é interrompido)*

YARA: Muzambinho, cê viu que abriu veterinária?

E1:É, eu falei pra ele. Só que ele era pra ele tá formando agora , né, no terceiro colegial só que, na sexta ou na sétima série ele repetiu o ano.

YARA: Ah, tá.

E1: Então ele tá atrasado um ano. Ele tá no segundo colegial agora.

YARA: Anrã.

E1:Mas ele pensa sim...

YARA: Pretende estudar...

E1: Ele até tentou fazer o técnico aqui e não conseguiu passar aqui, ele ia vim pra fazer o técnico aqui, e não conseguiu, mas ele pensa de vim.

YARA: Em agropecuária?

E1: Isso.

YARA: Ele chegou a fazer aquele vestibulinho, então?

E1: Ele fez o vestibularzinho, fez sim...

YARA: É?... e não conseguiu.

E1: Não conseguiu.

YARA: É...assim...não precisa ficar constrangido não, é...são perguntas que são importantes pra minha análise. É...já aconteceu na sua família, caso de violência doméstica?

E1:Não...não aconteceu.

YARA: Então seus pais vivem bem?

E1: Vivem, graças a Deus.

YARA: Quando cê fala que tá lá, na tua casa ceis tão apertado, é...cê falou que não passa, não chega a passar fome, né, mas, é...em relação à sua vida antes, desse problema que seu pai teve com o sócio, é, ceis tem bem menos acesso às coisas que vocês tinham antes ou deu pra manter?

E1: Então, é porque assim...a situação antes nossa era boa, assim, era bem razoável, só que a gente tinha, nunca foi de ter muita coisa...de *(é interrompido)*

YARA: O que que era “é boa”? Quando cê fala “tinha o quê”, como cê entende o que que era boa?

E1: É que a gente, por exemplo, saía mais, final de semana ia pra algum lugar, então cê tinha, a gente tinha mais dinheiro pra fazer as coisas, sair final de semana, passear...

YARA: Tinha carro?

E1: Tinha! Tinha carro. Aí depois disso, a gente conseguindo, vai, sai final de semana, mas bem menos do que antes, entendeu?

YARA: Entendi. E teve que vender o carro?

E1: Isso, vendemo o carro.

YARA: E não tem nenhum bem?

E1: Não, vendemo o carro im...*(fica pensativo...recordando)*...acho que foi no último ano que...foi, começo de 2013, foi quando eu pedi o auxílio.

YARA: Ah, tá. *(pausa, fica pensativa, formulando a pergunta)* É...queria que cê me falasse,

assim, a tua opinião, queria que cê me falasse abertamente mesmo, da tua opinião sobre a formação, sobre o processo de formação do Instituto Federal do Sul de Minas.

E1: Do técnico?

YARA: É.

E1: Eu esperava mais um pouco.

YARA: Anrã...

E1: É...até o, o, a parte da aula prática que eu falei, a gente, eu acho o ensino lá é muito bom, pra quem quer é muito bom, quem faz questão. Só que eu acho que eles podiam colocar mais aulas práticas tipo, porque lá, as aulas práticas que eu, que eu vi lá mais era mais trabalhar, não seria uma coisa de tecnologia, alguma coisa assim, entendeu, eu acho que era o que faltou lá, mas eu gostei do ensino lá.

YARA: Entendi. Quando cê fala assim, é... mais pra quem quer, mais pra trabalhar, eu queria que cê me explicasse mais isso.

E1: É...Mais pra quem quer é o aluno, lógico, cê tem todo lugar, cê tem o aluno que não tão preocupado em estudar, tão ali só pra sair de casa, por exemplo. Esses aí em qualquer lugar não vão sair bem formado, mas pra quem tá com vontade de estudar, que pega firme, ali é um, o ensino é muito bom.

YARA: Tá...E quando cê diz que é mais pra trabalhar...

E1: É, por exemplo, tinha que ser mais, como é que eu falo...*(pausa)* veno mais o que a gente falou dentro da sala, por exemplo, cê viu u, a anatomia de uma galinha, por exemplo. Chegar lá na aula prática e ver, como...a gente ver ali, ao vivo. Só que lá não é tanto assim, é mais pra limpar uma granja, pra separar o ovo, por exemplo...

YARA: Entendi.

E1: Tinha que ser mais prática mesmo, mais assim, pra gente ver teoria.

YARA: Eu vou dar uma sugestão se é esse, se é isso que eu entendi. Se não for você me corrige. Cê tá querendo dizer, então, é que o ensino tinha que tá mais voltado para a compreensão da, de todo o processo de aprendizado, das tecnologias, do que só encher, sair pronto pra trabalhar.

E1: Isso! Isso mesmo!

YARA: Entendi. *(pausa)* É...quando cê tava estudando, né, cê já me falou é, sobre isso, de não tá voltado pra compreensão,né, de de comp...de como compreen...de como compreender os processos de prática e não é só chegar e fazer, né?

E1:Isso!

YARA: Mas quando cê tava formando, é...é...na, no decorrer dos três anos do curso, né, como que era discutido a questão, por exemplo, da formação crítica do estudante enquanto um futuro profissional, um futuro trabalhador *(cachorros latem incessantemente)*, era um estudante, existe uma *...(cachorros latem)*disciplina que trabalhe a consciência...de que há...*(cachorros latem)*que ceis estariam submetidos ao mercado de trabalho, de alguma forma ou de outra... ou não ... É um estudante, existe a disciplina *(há muitos cachorros latindo, ao mesmo tempo, e não foi possível transcrever a pergunta por completo)*.

E1: Então, os professores sempre falavam de mercado de trabalho, é, falam como que é o mercado de trabalho, como que tá hoje, mas disciplina própria pra isso a gente não teve, eu acho que também, uma coisa, não tinha lembrado disso, mas acho que eles podiam mostrar mais o , igual a gente falou, de prática, de ver a prática, e não sair só pronto pra trabalhar. Mas os professores falavam bem de como é o mercado de trabalho, o que que o mercado de trabalho procura, e então eu acho que eles focavam a gente tipo mais pra trabalhar pra gente sair e atender esse mercado, mas acho que a gente podia ter mais prática.

YARA: Entendi. E, o que que foi passado pra vocês a respeito de mercado de trabalho e de formação?

E1: É...Eles sempre falavam que tava muito concorrido o mercado de trabalho, que currículo só de formação num tava, já tinha bastante, por exemplo, que era pra gente buscar mais algum curso, estágio, igual, pra complementar o currículo...o que era mais falado acho que era isso, mesmo.

YARA: Anrã...tá...o que cê está fazendo atualmente? Igual cê já me falou, mas (*é interrompida*)

E1:Estudo, faço Agronomia, tô no segundo período.

YARA:Tá... E como que seria sua vida...deixa eu refazer a pergunta: como é, como que cê vê sua vida a partir do momento que cê formou em Técnico em Agropecuária? Que, que leitura cê faz?

E1:Eu acho que serviu muito pra amadurecer, principalmente pra gente sair de casa, eu moro com família mas a gente tá fora de casa. É...(pausa) , até a gente já ter uma ideia do que que é o mercado de trabalho, que hoje, igual eu falei, tá muito concorrido, muito complicado de entrar, a gente teve uma ideia boa do que quer era isso, como algumas palestra, poucas coisas, mas mas o que o professor falava, mas eu acho que o técnico serviu muito pra, assim, abrir a cabeça da gente, pra gente pensar num futuro melhor pra gente, querer estudar. Pra mim serviu bem por esse lado.

YARA: E como que cê vê sua vida, assim, no futuro, assim? Que que cê pensa da tua vida, quais são teus sonhos, entendeu? Como que cê se vê?

E1: Meu sonho me formar em Agronomia, sair bem formado, conseguir um bom emprego, formar uma família, e eu penso em continuar em Agronomia, não penso em desviar muito dela não, na prática de campo mesmo, que é o que mais eu tenho vontade.

YARA: Depois que cê terminar a graduação, cê pretende seguir a carreira acadêmica, ou não?

E1: Não.

YARA: De fazer um mestrado, doutorado...

E1: Não, não... quero mais trabalhar no campo mesmo.

YARA: Entendi...tá...é...(pausa)... Eu, às vezes eu posso demorar um pouco para formular as perguntas é porque eu tenho que lembrar tudo que cê me falou e as coisas que eu preciso saber, tá?

E1:Certo...

YARA: Cê já chegou a pensar é... como seria a sua vida, como você estaria hoje, se você não tivesse feito o Técnico em Agropecuária? Seria a mesma coisa, tipo, cê taria fazendo Agronomia mesmo, ou não?

E1: Olha, eu nunca pensei nisso. Mas eu acho que ia ser, por exemplo, pra mim ia ser seria muito mais difícil chegar e já fazer Agronomia, porque como eu já morei fora um tempo, já tava acostumado até com a escola, com o ritmo ali, foi mais fácil de eu tá em Agronomia. Mesmo o técnico e Agronomia teve muita diferença. Mas eu acho que já serviu bem de adaptação, eu já vim mais adaptado do que muita gente que já chegou direto pra Agronomia.

YARA: Ah, tá...Cê vê diferença, entre os cursos (*é interrompida*).

E1: Ah!É...cada pessoa é de um jeito, né.

YARA: Não, sim!...

E1:Mas eu acho que quem já tá aqui já chega mais que, com um ritmo mais certo, entendeu,

mais acostumado com o ritmo da escola.

YARA: Mas em em relação ao conhecimento, por exemplo? Na sala de aula a gente percebe...*(é interrompida)*

E1: Então. Algumas coisas sim, mas o problema é que agora, no começo, primeiro e segundo período, a gente não tem tanta matéria prática, e relacionada mesmo a Agronomia. É muito comezinho, mas alguma coisa sim, a gente já tem vantagem no conhecimento.

YARA: É?...

E1: Tem.

YARA: É, e o que que a tua família, como, eles te apoiam? O que que eles falam?

E1: Apoiam demais. Muito. Meu pai e minha mãe, desde pequeno, já falavam pra mim que era pra mim estudar, era pra estudar o que fosse, o que eu quisesse, fazer o que eu gostasse, mas que eu, que era pra mim estudar. Até quando eu era mais novo eu estudava em escola particular, às vezes brigava falava que não queria mais estudar, e aí era briga dentro de casa. Meu pai com minha mãe sempre me forçaram a estudar. Mas não precisaram me forçar a fazer Agronomia, não, porque era uma coisa que eu já queria desde pequeno.

YARA: Entendi...É...este período em que você estudou em escola particular foi o período da vaca gorda...

E1: É...que tava melhor.

YARA: Anã..É...e o período da crise lá, que seu pai teve problema com o sócio, então foi, foi recente?

E1: Foi, foi logo que eu entrei aqui. Foi no, por exemplo, eu entrei aqui no começo de 2011. Foi final de 2010 e começo de 2011, foi justo na época que eu tava entrando aqui, que eu já

tinha até passado no vestibular.

YARA: E cê sempre estudou, antes disso, cê sempre estudou em escola particular?

E1: Foi, em escola particular.

YARA: Entendi.Seu irmão também?

E1: Também. Ele parou de estudar em escola particular já tem um tempinho tamém...é...foi mais ou menos na mesma época, por volta duns 3, 4 anos.

YARA: E como que foi pra vocês, porque assim, qualquer pessoa que tá acostumada com certo ritmo de vida e de conforto, na hora que a gente dá uma, passa por um momento de crise, queira ou não, a gente dá uma certa assustada, né? Falo isso por conta própria, porque eu tamém já passei por esse situação.

E1: Hã.

YARA: É, como foi pra vocês lidar com esse tipo de situação?

E1: No começo foi muito difícil. Muito difícil, eu té falei que eu ia parar os estudos aqui, um tempo, depois eu ia voltar, meu pai com minha mãe não deixaram eu sair. Mas, eu ia mais final de semana embora, então eu não passei tanto lá, mas falava com eles pelo telefone e foi muito difícil passar.

YARA: É?...Você pode falar mais sobre isso?

E1:Então, eu num...eu num sei te falar mais, meu pai por exemplo, meu pai, chorava direto, sabe? Porque ele tinha essa firma desde quando eu nasci, eu acho, um pouco antes de eu nascer ele já tinha montado essa firma, era ele e dois sócios.

YARA: São parentes dele? Eram, são parentes?

E1: É..A esposa dos dois é, são primas da minha mãe. Então, e meu pai foi criando, lógico, criou amizade com os sócio dele, que a família do meu pai é daqui, meu pai que é daqui..

YARA: Ah, ele é daqui de Machado?

E1: Isso! Então, ele tinha esses dois lá como os dois irmãos dele lá. Porque ele ficava, vinha pouco pra cá. E um, só um sócio que deu problema. Então quando aconteceu isso foi questão psicológica que eu acho que nós lá em casa ficamos com muito medo de meu pai até ficar doente. Meu pai hoje tem até problema de coração, ele fala que não, mas eu acho que foi de nervosismo na época, de tudo que ele passou, de ver, porque a firma tava até bem, e do nada ...é, caiu tudo, despencou, ficou dívida, tem dívida até hoje, deve muito por causa desse sócio. Então foi muito difícil lá em casa, e nós ficamos com muito medo de meu pai ficar doente, ou coisa assim.

YARA: E teve alteração até, tipo, é um exemplo bem simples, : cê comia carne todo dia, ceis reduziu, tipo, até o que ceis comiam?

E1: Não, eu acho que essa parte eles tão conseguindo manter bem. Meu pai e a minha mãe trabalham muito, meu pai trabalha muito, chega a trabalhar final de semana, mas eu acho que ele, outras coisas diminuíram, essas coisas que eu te falei, viagem, essas coisas, ele, cortou, quase nada. Mas essa parte dentro de casa ele conseguiu manter até mais ou menos, lógico, caiu um pouco, mas conseguiu manter bem.

YARA: É...(pausa, escuta-se o bater do relógio) Queria que cê me falasse...pensar como eu formulo, porque tenho que tomar muito cuidado para formular pergunta, porque senão eu já induso a resposta, entendeu? É...o que você pensa dos Institutos Federais, agora vamos falar do Câmpus Machado, né, do Instituto Federal do Sul de Minas, é... quanto ao desenvolvimento local da região?

E1: (Pausa)...Regi...da região? (demonstra dúvida e falta de clareza da pergunta)

YARA: Isso, da região aqui. Tanto de Machado como das cidades ao redor, né?

E1: Certo. Eu acho que gera um grande desenvolvimento, porque vem muita gente de fora pra cá. Por exemplo, eu vim, de 150 km, querendo ou não a gente gasta dinheiro aqui na cidade, então cê pensa, quantos alunos que tem lá, que moram aqui na cidade. É casa alugando, é...tudo, é...por exemplo, gasto com mercado, essas coisas, então eu acho que o desenvolvimento da cidade é muito grande, e traz é, gente, por exemplo, é, firma, empresas que tem...relacionadas ao meio rural, por exemplo. Elas vêm aqui em Machado pra vender pra escola, por exemplo, produtos que a escola precisa pra funcionar. Então eu acho que já vem só gerando desenvolvimento, não só aqui pra Machado, mas pra região inteira.

YARA: Entendi.

E1: Eu acho que deve ser um bom desenvolvimento. Por exemplo, sem a escola acho que a cidade aqui seria outra coisa.

YARA: Entendi. E em relação ao estudante que passa por lá, cê conhece outros colegas, né, tem outras experiências. É...como que cê vê a importância, ou não, do Instituto na vida do estudante que passa pelo curso do Técnico em Agropecuária.

E1:Eu acredito mais ainda pra quem vem de fora, como eu vim. É...um amadurecimento enorme, porque a gente tem que criar muita responsabilidade. É.. eu acho que a maior parte é amadurecimento e conhecimento, pra quem procura, consegue. Mas o amadurecimento, a responsabilidade que a gente cria acho que é o maior benefício dessa escola.

YARA: Anrã...Depois que cê formou teve alguma é...modificação, é...não só como aluno,na tua família, já que cê me disse que não trabalha na área, né, mas, que mudança que teve em sua vida depois que cê formou?

E1: Ai...Como é que eu te falo...(fica em dúvida, demonstra falta de clareza na pergunta)

YARA: Ou se...mas se, eu tô falando assim,que mudança que teve, ou se não teve só um

exemplo...*(a gravação é interrompida por problemas técnicos na câmera).*

...*o diálogo continuou por mais uns 5, 10 minutos, aproximadamente.*

Entrevista com o participante E2

Realizada em Machado, no dia 08 de setembro de 2015, na casa onde E2 mora com colega de república, para poder estudar. Duração da entrevista: parte I: 18m02s; parte II: 18m22s; parte III: 18m36s

Diálogo informal. Cê me ajuda a ficar de olho, tá? (*refere-se à câmera, caso venha a desligar sozinha*)

YARA: É...então vamo lá, né I.? (*faz anotações*). Cê pode ficar à vontade, tá, igual eu te falei, não tem certo nem errado, eu quero te ouvir pra te conhecer, né, mais do que eu já te conheço, por outras questões, é...e tentar compreender a tua realidade. (*Tosse*). Algumas perguntas vão muito além de, do Instituto, por exemplo, como família, que é pra eu tá apreendendo, né, ainda mais tua realidade, conhecer tua família, tá?

E2: Anrã...

YARA: Tá?

E2: Sim.

YARA: É, porque que cê escolheu o Instituto Federal pra estudar?

E2: (*Pausa*). É...quando eu era mais nova, eu tinha, eu tava na 6^a, 7^a série eu tava, eu não tinha esse pensamento de estudar. Tinha, ficava em T.C., estudava, mas pra mim não era importante. Aí, é, certa vez a gente teve um almoço em família, teve, tem dois primos meu que formaram aqui em 2010 e eles comentaram que estudavam aqui. Então eu fiquei, tive essa vontade de vim, conhecer como era, e tentar aprender a gostar, porque eu não gostava até do, do curso, vim mais pelo ensino médio. Mas acabei que gostei.

YARA: Anrã... E cê gostava de estudar?

E2: Não gostava, era muito preguiçosa, mas assim, vim. Até então eu vim em 2010, desisti e

voltei em 2011 pa fazer de novo vestibular e continuar, voltar o primeiro, porque não tinha jeito de repetir. Tinha que voltar.

YARA: Entendi.Então cê chegou a entrar em 2010?

E2: Entrei em 2010, aí eu desisti em agosto, setembro. Fui pra T.C., terminei lá, aí desisti lá, do primeiro lá, fiz aquele termo de, de desligamento do primeiro, porque eu ia ter que repetir, aí vim fiz a prova de novo aqui, passei, voltei em 2011, aí continuei até 2013.

YARA: Aí cê voltou a fazer o primeiro de novo, ou não?

E2:Voltei a fazer o primeiro de novo.

YARA: Entendi. E por que você desistiu em 2010?

E2:Primeiro porque foi... ah, vim procurar uma casa com umas meninas de T.C. mesmo, era aqui na avenida. E elas, tipo, começou a muita narquia, muita festa, muita bagunça, aí eu não gostava, me incomodava aquilo. Aí em 2010 em abril, a primeira vez, foi quando meu pai ca minha mãe separou. E como meu pai e minha mãe já foi separado uma vez e a gente tinha esse problema financeiro, meu pai não queria ajudar, problema com bebida, então meu pai, eu fiquei com medo de não tê jeito de continuar aqui. Aí foi chegando maio, junho, é...os dois não voltou, meu pai não tava me ajudando aqui,e aí era só a minha mãe e não tinha jeito de continuar ajudando do jeito que era, as minhas irmãs me ajudavam no que podia, as minhas irmãs mais velhas, mas aí por fim já não tinha jeito mais, eu já não tava bem, minhas notas foi caindo, foi juntando tudo aí resolvi ir embora. Fui embora em agosto, assim que voltou das férias de julho, eu já voltei, e vim pra cá e já peguei minhas coisas e fui pra T.C. de novo.

YARA: Depois cê, cê chegou a arrepender?

E2: Arrependi. Arrependi porque eu acho assim que, eu não podia ter envolvido muito na relação a coisas de família dos meus estudos. Porque problema, tem. Mas, assim, o que mais me deixava chateada era saber que eu tava aqui estudando, a minha mãe lá trabalhando, não

teno nem as coisas em casa direito pra mandar pra mim, tendo que me sustentar aqui. Então aquilo lá foi me incomodando e eu não aguentei e tive que sair mesmo, não tinha jeito mais.

YARA: Entendi...É...quando você fala da...é... da sua família, né, eu quero resgatar um pouco disso, se você não se importar. Fala mais pra mim sobre tua família. Seus pais separaram, seu pai tinha problema com bebida...queria que cê falasse pra mim, contasse tua história.

E2: O meu pai ele sempre foi uma pessoa assim, a família dele já era de pessoas que bebia e mexia com droga, e tudo mais. Em 2010 a minha mãe descobriu que meu pai traiu ela e, nessa traição, ela descobriu ela quis separar. E nessa traição ele tava envolvendo com mulher que mexia com droga e ele começou a mexer com drogas também. Até quando...*(é interrompida)*

YARA: Que tipo de droga?

E2: Era... cheirava mesmo.

YARA: Anrã.

E2: Cheirava. Que até ele sustentou o vício dela. Ele não dava pensão, não ajudava ela, com a minhas irmã mais nova, que eu tenho uma irmã de 17, agora tem 18, e a outra mais nova de 14, mas na época era, 5 anos atrás, era tudo mais nova. E eu, desde quando eu comecei a entender o que que era droga, bebida e traição, eu falava pro meu pai que era uma coisa que eu não queria que ele fizesse ca minha mãe. Porque a minha mãe já teve, foi casada no primeiro casamento, teve 4 filhos, não foi fácil, foi muito difícil, que ela criou os filhos dela sozinha, teve o meu pai, é, conheceu o meu pai, teve eu e minhas duas irmã mais nova, e acho que ela pensou que ia ser melhor, que meu pai ia ajudar mas não, meu pai, ele praticamente acabou com a vida da minha mãe. Aí separou essa primeira vez e tava difícil, porque tinha dó do meu pai porque não tinha pai e mãe, era complicado, tinha a mãe dele mas não ajudava, não fazia nada por ele. E tinha dó, porque tava naquele mundo naquela vida, e não tinha, e minha mãe não queria jogar ele na justiça porque senão ele ia ser preso, e por causa de mim e das minhas duas irmãs mais nova ela ela tinha medo. Aí foi passando e não tinha jeito mais, aí por fim eu fui embora, quando eu chego.. passou um ano, aí em março de 2011 eles voltaram,

foi por causa de mim e das duas irmãs mais nova minha. Aí voltaram, aí ficou, ficou junto, mas meu pai não parava ca bebeida, as drogas eu já não sabia se ele mexia mais. Que até então quando eu descobri nós dois brigamo, que aí eu vim, eu tava estudando aqui, neste período que eu desisti, eu já não conversava com meu pai mais. Eu parei de conversar com meu pai quando eu descobri que ele traiu a minha mãe. Eu fiquei de março até janeiro do outro ano, quando eu fiz o vestibular de novo, que eu passei, que eu fui contar pra ele. Sem conversar com ele durante quase um ano, sem conversar. Aí depois ele ca minha mãe voltou, em março, e continuou junto, mas esse negócio de bebida não parava, chegava em casa, brigava e assim, é quando os dois, né, em 2010, quando os dois tava pra separar, tinha fim de semana que eu ia embora, o meu pai bebia e chegava em casa e batia na minha mãe, às vezes batia na gente...aí tinha veis assim que eu tava sentada jantando com minhas irmã e ele chegava, que nem uma vez ele chegou, pegou a pedra da mesa e jogou pra cima, a gente sentada assim na na, na mesa comendo, tudo pequenininha. E ele batia na minha mãe na nossa frente. Já vi..Chamou a polícia, minha mãe registrou boletim de ocorrência várias vezes contra ele, e assim,aí...meu pai...nisso tudo minha mãe acabou perdoando ele por causa de nós mesmo. Daí depois resolveu voltar. Aí quando voltaram tava uma beleza, no começo tava uma beleza. Depois começou de novo, meu pai bebendo e não ia trabalhar, só bebia, aí o dinheiro que ele ganhava...porque meu pai é eletricitista, ele é alcoólatra, só que ele não, ele não, agora ele assim, ele trabalha a hora que ele quer, então ele vai lá, o dinheiro que ele ganha, ele ganha bem, porque é um eletricitista bom, ganha bem só que o dinheiro que ele ganhava ele gastava, com bebida, e com mulher, não sei. E o dinheiro era assim, um dinheiro de 500,00 acabava numa noite. A gente não sabia como, mas acabava.

Aí foi atrasando conta de casa, aí quando foi em 2011 aí os dois tava junto, passou 2012, tava bem também, aí em 2013 quando tava na época da minha formatura, o meu pai tinha falado que ia ajudar no dinheiro da formatura, mas não ajudou em nada. Minha mãe começou a pagar os boleto tudo, e aí minhas irmãs foram ajudando, até que eu fui na formatura. E ele.. às vezes ele dava uma ajuda, pra mim aqui em Machado, só que não era aquela ajuda. Era uma, um dinheirinho que mandava só e pronto.

YARA: Não era sempre....

E2: Não era sempre. Era a hora que ele queria, ele mandava. Aí nisso, nesse tempo, eu tive muito problema com relação a casas que eu morei aqui. Que eu fui morar em pensão, aí eu saí

e fui morar na escola, no segundo ano, fiquei morando um ano na escola e depois vim morar na cidade, aí morei numa, numa casa aqui embaixo junto com umas meninas, daí eu saí depois, quando formei, né, no terceiro em 2013. Aí na minha formatura meu pai não...minha mãe não deixou meu pai ir, porque os dois tava brigando muito e ele não tinha ajudado em nada, então minha mãe não quis que ele fosse. Aí nisso ele comelou a brigar comigo, jogar na minha cara que ele me ajudou aqui nos três anos e eu não, não fiz questão dele na minha formatura. Daí quando chegou em 2013, ele ca minha mãe separou...não, 2014, separou de novo, porque ele deixou as contas de casa, atrasou as contas de casa, prestação da casa, minha casa foi a leilão, tava, a gente tava quase perdendo a casa, daí a minhas tia, minhas tia, minhas irmãs, deu a ideia de fazer um almoço beneficente pa minha mãe, pessoal da família, amigo, pra tentar juntar o dinheiro pra pagar a casa, pra gente não perder a casa, e era conta conta de água e luz assim, de 8, 9 meses e com salário que a minha mãe tinha não tinha jeito de sustentar a casa com minhas irmãs mais nova, eu e ela, não tinha como pagar conta, meu pai não ajudava em nada. E ele dentro de casa, não ajudava. Malemá comprava um leite e um pão e pronto. Aí depois ela foi, conseguiu graças a DEUS pagar essa casa, e ele já tinha saído da minha casa de novo. Aí quando foi... Isso foi em maio, abril do ano passado. Aí quando foi agora, esse ano...foi agora...no começo do ano...foi...(fica pensativa)...ele começou a ajudar mais. Ano passado eu tinha, eu tava morando numa casa lá em cima na avenida, e ele... e eu tava morando com uma menina, e eu pagava 170 reais de aluguel. E por atrasar o aluguel a menina me colocou pra fora, me humilhou, me jogou praticamente na rua. E eu não tinha nem aonde ficar, aí foi quando eu fui lá na, no Insituto, que fui morar aqueles meses, que não tinha aonde eu ficar, que tive aquele momento de tristeza, que a minha mãe e meu pai tava separado, meu pai não ajudava minha mãe, e eu vendo que meu pai tava só afundando, nas bebida e na droga de novo... e eu já não tava aguentando mais, já não queria nem ficar aqui... aí foi quando minhas notas foi caindo de novo e eu perdi o segundo período. Então, como era a primeira turma esse ano eu não podia voltar é...pro ter..pro próximo período. Eu tinha que refazer as dp que eu tinha e o segundo. Daí quando chegou esse ano o meu pai falou, começou a ajudar um pouco mais. Ajudava um pouco mais. Mas, aí passo... chegou agora uns 2 meses atrás, aí eu tava morando na casa lá em cima, numa outra casa, de novo, mudei a casa, e ele tava, não começou, não...parou de me ajudar com o aluguel. Então sempre assim, ele ajudava, aí chega o mês ele não dava, aí eu atrasava no aluguel e aí as meninas brigava comigo, até que desse dia me tiraram da casa de novo por falta de dinheiro. Aí já não tinha jeito mais, eu já

queria desistir de novo, fiquei desesperada, falei pra minha mãe que eu não queria continuar aqui, fui embora, fiquei duas semanas lá, daí a gente sentou e conversou com meu pai. Falou que não tinha mais jeito. Aí uma amiga minha falou, não, Y, se não vai desistir, vem, cê vai ficar na minha casa.

Casa da mãe dela e dela aqui. Aí fui ficar na casa dela, fiquei junto quela e com a mãe dela, até tentar um lugar, até que eu conheci a Adélia e ela falou preu vim pra cá. Aí eu falei, aí tipo o aluguel aqui seria mais caro, eu tô pagando R\$ 240 por mês, só que aí eu falei pra minha mãe. Falei: mãe, vai tem que dar um jeito, porque não acho outro lugar pra ficar, com baixo, preço mais baixo, valor mais baixo, e já não tinha jeito mais, eu tinha que estudar e a minha mãe não queria que eu desistisse. Daí eu fui procurar meu pai. Aí eu sentei, conversei com ele de novo. E aí a minha mãe falou...falou pra ele que...aí os dois conversaram um dia, ele foi passar um fim de semana na minha casa, ca minha mãe e comigo, e ele pediu pa voltar. Só que que minha mãe pensou: se continuasse do jeito que os dois tavam, ele...os dois separados, ele já não tava me ajudando, desde fevereiro. Ele não dava pensão pra minha mãe e nisso eles fizeram um acordo com o juiz, pra...porque os dois não foi casados no papel, então não tinha como separar no papel. Mas o juiz estipulou a pensão. Ele tinha dar 230 reais por minha mãe com as duas irmãs minha mais nova, e desses 230 minha mãe devolver 70 reais pra ele, pra ele juntar com mais 70 e pagar a prestação da minha casa. Então ela ficava praticamente com 270, 170 reais de pensão pra ela com minhas duas irmãs mais nova, pra pagar tudo que tinha de casa. E eu aqui ele tinha que arcar com todas as minhas despesas, tudo que eu pedisse ele tinha que me pagar. Só que ele mal pagava a minha mãe, pra mim ele mal mandava um dinheiro, alguma coisa, era muito difícil mandar, aí quando chegou agora uns dois meses atrás minha mãe falou, um mês atrás, que eu vim pra cá, aí ele pediu pra voltar. Aí a minha mãe falou assim, ela não quer, ela fala que não quer. Ela, minha mãe sofre, ela chora, mas ela fala, falou que queria que ele voltasse por, em relação assim, nas despesas de casa, que já não tinha jeito mais. Se ele não voltasse, eu ia ter que ir embora. Porque não tinha como pagar, porque eu não tinha conseguido o auxílio, semestre passado, não tinha como pagar. Então assim, eu falei. Agora, ele vai ter que voltar. Aí quando foi nesse um mês, ele foi ficar na minha casa. Aí ele tá ficando assim. Tava ficando é...um final de semana, ficava um fim de semana, aí no outro ele não ia, no outro ele ia, dependia...(é interrompida)

YARA: Só final de semana?

E2: Só final de semana.

YARA: Durante a semana não?

E2: Não. Durante a semana não. Na casa da mãe dele. Só que na casa da mãe dele mora só ele, uma irmã dele que tem um problema de cabeça e um irmão dele que é traficante, mexe com droga. Daí quando chegou uns quinze dias atrás, uma...aí eu, eu fico aqui e a minha mãe não conta as coisas pra mim. Porque ela sabe que eu sou nervosa, que eu sou sentimental, ela não conta. Só quando eu vou embora que eu vejo como que tá a situação lá. Daí, eu quase não vou embora, né, fico mais pra cá, fico um mês, uma vez no mês que eu vou. Daí uns 15 dias atrás eu fui, aí ela falou, contou pra mim, que aí meu pai pegou as coisas dele e voltou pra minha casa, porque ligaram lá do bairro do meu pai falando que meu tio ia matar meu pai. Porque um dia meu pai...eu achei, achava estranho, que dava 4:30 da manhã, 3 horas, meu pai me ligava nervoso e xingando, e brigando comigo no telefone sem eu saber porquê, sem ter motivo. Falando umas coisas pra mim assim, sem eu, sem eu, eu falava, gente, pra quê cê tá xingando, pra quê que cê tá brigando...E ele sempre teve muito ciúmes da minha mãe com os outros filhos dela, ele sempre brigou muito ca minha mãe. E aí ele falava que se ele voltasse pra minha casa ele não queria ficar lá, porque ele queria os filhos da minha mãe e os netos da minha mãe distante, não quer eles lá dentro de casa. Então assim, já apontou faca pras minhas irmãs mais velhas, já fez, tudo. Daí quando chegou esses 15 dias atrás eu fui embora, aí falei, ligaram pra minha mãe falando que era pra tirar meu pai de onde ele tava, lá da casa da mãe dele, porque a... ele co irmão dele tava se pegando e queria um matar o outro. Porque meu tio tava mexendo com droga de madrugada e levou um traficante lá, e aí meu pai viu que o rapaz tava lá, e xingou meu tio, chamou a polícia, a polícia levou os dois, levou os três pra delegacia. E acabou que meu pai na delegacia, ele, meu tio e o rapaz, e *(falou algo que não foi possível compreender)* passou a noite lá. Daí depois o rapaz avisou meu tio falou que ia matar meu pai. Então que, que era pra ele ficar esperto que eles vão pegar ele lá. Daí ligaram um dia pra minha mãe falando que meu pai tinha rancado sangue do meu tio lá, um tinha rancado sangue do outro, que era pra minha mãe tirar ele de lá, porque senão o povo ia matar ele. Daí a minha mãe foi, e eu tava em Três Corações e aí eu fiquei nervosa e falei: mãe, tira ele de lá, eu cas minhas irmãs pedimo, imploramo pra, vamo tirar ele de lá, trazer ele pra cá, até ver, até ver o

que que a gente faz, porque na situação que tá lá vão acabar matando meu pai. Aí eu falei assim, antes ele tá aqui, aguentando segurando as pontas, do que ele, morto. E aí eu fu, ela foi, falou prele voltar. Voltou pra minha casa, levou as coisa dele, tudo. Aí nesse dia, que até aconteceu isso, ele falou que não ia beber muito mais, que ele ia parar. Porque ele já não tava aguentando mais, e meu pai tá com uns problema de saúde, e já não tava aguentando, então ele falou que ia tentar manerar. Aí faz agora, vai fazer uns 15 dias ele tá na minha casa, tá me ajudando aqui, graças a DEUS, até mês passado dia 20 eu tive que pagar o aluguel aqui, de última hora ele mandou, ele é muito difícil.. Porque meu pai é analfabeto, então pra ele estudar não tem precisão. Então assim, eu falo, ah eu tô estudando e ele falta, besteira, cê tá perdendo seu tempo. Pra ele é isso. Ele não reconhece o que eu tô fazendo. Ele, ele, assim, na maioria das vezes eu páro pra mim pensar e eu tô aqui mais por eles, pra mim tentar ajudar eles lá na frente, não é nem por mim, é por eles. E...às vezes eu falo por eles às vezes eu tiro o meu pai um pouco, pelas coisas que ele fez a gente passar eu fico meio chateada, mas pai é pai não adianta. Só que a vida inteira eu, eu sempre fui ligada ca minha mãe, eu vejo que a minha mãe foi, é uma pessoa guerreira, demais, ela sofreu muito, criou os sete filhos dela praticamente sozinha, passou tudo e tá aí, firme, trabalhando, de dia e de noite, pra pagar as coisas, minha mãe trabalhando. E....daí agora ele fico, tá lá em casa e tá mandando, sabe, manda pra mim o dinheiro. Agora que ele tá melhorando. Só que assim, que nem das outras vezes que eu pedi o auxílio, ele nunca soube que eu pedi, porque se eu falasse que eu tinha o auxílio ou alguma bolsa ele já não mandava dinheiro mais. Capaz dele falar assim : tem o auxílio tem que mandar o dinheiro pra mim. Então assim, eu não falo nada pra ele que eu tô arrumando, que nem eu mesmo arrumei os documentos eles tavam separados, apresentei como os pais separados ainda (*alguém bate na porta do quarto da estudante, onde estava sendo realizada a entrevista*)e agora que os dois tão voltando, né.

YARA: CÊ quer atender?

(a estudante atende a companheira de república, conversa, dialoga com a criança, filha da colega de república, e retoma à entrevista).

E2: Aí, aí agora ele tá me ajudando mais, sabe, ele tá....tá...às vezes eu falo prele, ah, manda dinhe, ele tá meio sem serviço, porque, eu não sei, antes ele tava bebendo o dia inteiro, todos os dias, e, e...ele tava perdendo serviço e o povo ligava pra ele fazer serviço e ele não ia, e aí

eu acho que o povo ficou meio pegando, tirano a confiança dele, né porque já não ia mais, já não tava...então...já não tá tendo muito serviço. Mas a hora que tem ele sempre manda algum dinheiro pra mim, aí eu vou embora, eu trago as coisas de comer de casa, pego na minha vó, nas minhas irmãs, tudo assim, pra eu continuar aqui, porque senão. Aí agora eu pedi o auxílio pra ver se eu consigo melhorar um pouco, pra não precisar depender tanto dele. Porque às vezes o dinheiro que ele mandar aí eu mando de volta pra minha mãe, pra minha mãe pagar as coisas de casa. Porque tá tudo atrasada lá, agora que os dois tão tentando ver se consegue acertar tudo, porque tá ... daquele jeito.

YARA: Então, às vezes quando ele mandava dinheiro procê cê ainda voltava o dinheiro pra tua mãe?

E2: Às vezes eu ajudava ela, tinha vez deu, dele me mandar 50, e eu mandar 25 pra ela. Porque pra mim, era mais fácil dele mandar dinheiro, pra ela não.

YARA: Entendi...

E2: Porque ele tinha raiva, porque ele falava assim que, como se diz...é...como que ele falava...ele falava bem assim, que ele não queria tratar dos filhos dos outros. Que era as minhas irmãs mais velhas e os meus sobrinhos.

YARA: Entendi...

E2: Então, os meus sobrinhos iam lá em casa e ele brigava ca minha mãe, dizendo que a minha mãe lavava a roupa deles, então que ele não ia ficar pagando água e luz pra filho dos outro. Que era tudo folgado...só que assim, a minha mãe ela fica no meo da situação, ela não sabe o que faz. A minha família por parte de mãe já não gosta do meu pai, ninguém já fala com ele. As minhas irmãs, nenhuma fala com ele . Das mais velhas nenhuma conversa.

YARA: Irmã por parte de mãe?

E2: Por parte de mãe. E agora a outra, a de 18 anos, sempre foi muito difícil a relação dela

com meu pai . Os dois brigava muito, e ela é filha dele, só que eles brigava muito. Que até teve uma época que os dois ficaram sem conversar, o meu pai já bateu nela, já brigou. Porque ela tinha um namorado que mexia com droga, e meu pai não aceitava, e ela namorava escondido, e tudo mais, e até que agora ela tá grávida. Então assim, agora, a relação, acho que, eu não sei se a minha irmã, depois que ela descobriu que ela tava grávida e contou pro meu pai, se foi bom ou se foi ruim. Porque quando ela falou pra ele, o meu pai virou outra pessoa. Eu não sei é porque agora vai ser neto dele (*ênfatiza*) e não vai ter os outros que não são, e ele tá melhorando, sabe. Tá falando que vai ajudar, que vai arrumar lá em casa (*é interrompida*)

YARA: Ele não ficou bravo?

E2: Não ficou. Que até uniu os dois. Os dois não tava conversando, agora tão se falando de novo. Que até ele falou que vai ajudar, que vai arrumar o quartinho pro nenê lá em casa, mas que isso, agora, ele fala muito de fazer as coisas mas acaba que, chega uma hora que ele bebe e aí já, já...

YARA: (*comenta algo que não foi possível compreender*)

E2: Vira tudo de novo. E começa a beber, muito e tudo mais. Agora minha mãe tá conseguindo controlar ele lá, só que minha mãe tá com ele, é mais assim, por causa do dinheiro, que não tem outro jeito. Que nem ela fala que se ela tivesse dinheiro ela não tava com meu pai.

YARA: Pro ces sobreviver...

E2:Então. E até quando os dois tava separado, começo desse ano, no dia da audiência minha mãe conseguiu um advogado pela...pela...acho que é pela prefeitura

YARA: Pelo Estado.

E2:Pelo Estado. Então foi um advogado, péssimo, que ela conseguiu. E meu pai tinha

dinheiro, né, então ele pagou uma mulher. E ela foi, tudo que ele pediu no dia da audiência ela conseguiu pra ele, que foi...ele pediu a casa, porque tá no nome dele. Então metade da casa é dele e metade da minha mãe.

(A entrevista é interrompida pois a câmera desligou sozinha)

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA- VÍDEO II

E2: Aí depois, mais assim, hoje ele já não agrediu ela mais. Só no começo do ano que ele chegou em casa um dia, aí ele tava muito tonto, a gente achava que mexia com droga, esse tempo tudo, só que, assim, ele não falava, ele nunca assumia. Só que por ele tá num lugar que tinha uma irmã dele que é louca...é, o irmão que mexia com droga, chegava transtornado em casa, acho que ele não conseguia controlar aquilo. Então, às vezes, por, por sentimento, dele sentir saudade, falta da gente, porque querendo ou não eu sei que sentia, ele sentia falta, então eu acho que ele acabava que mexia com droga. Então tinha vez que ele ia, tipo pegava, ligava, falava que ia lá em casa ver como que tava a situação lá. Aí chegava lá, teve um dia que ele chegou e eu não tava lá, tava aqui, tava uma irmã minha com meu sobrinho, a irmã mais velha minha com meu sobrinho, e...e ela tava dentro de casa com ele e a minha irmã que ele não conversava, de 18 anos. Aí quando ele chegou, os dois, ela ...num lembro se ele falou alguma coisa com ela, xingou ela com alguma coisa, e ela...aí minha mãe chegou e ele começou a pedir pra minha mãe, daí minha mãe foi pro quarto...aí quando a minha mãe foi pro quarto a minha irmã tava ino pa cozinha, e ele foi e pegou uma faca dentro da gaveta e apontou pa minha irmã. Que aí minha irmã correu pa rua, e a minha mãe correu atrás dela depois. Eu saí de casa ele tava ca faca lá. Então, eu acho assim, que as atitude dele não partia de dentro dele, parecia que era de, sabe, parecia que era uma coisa...(pensa)parecia que era o demônio. Não parecia que era o meu pai. E ele não tinha esse costume de, ele não tem esse costume de ir pra igreja, sabe, então assim eu acho que, juntava tudo. Porque bar já não é um lugar bom, então...

YARA: Entendi...(olha as anotações, pensa) É...só pra eu entender...Então tua mãe tem quatro filhas...

E2: É.

YARA: São mais velhas que você?!

E2: São, tudo é casado.

YARA: Tá.

E2: Só um mais velho, um menino, tem 21 anos, mora com a minha avó. Aí as outras três meninas, que é uma de 28, 27 e uma de 25 são tudo casada.

YARA: Elas te ajudam?

E2: Ajuda, às vezes, sabe. Já ajudaram mais. Só que, acaba que tem a família delas, aí então não tem jeito. Mas assim, quando precisa, eu falo assim, ah, preciso de alguma coisa, aí ajuda, sabe. É muito difícil assim mandar um dinheiro, mas quando eu tô lá e preciso de alguma coisa de comer, aí manda, aí eu pego, vo lá, pego na casa delas e tudo mais.

YARA: Tá...e...então, do casamento do seu pai ca sua mãe cê é a mais velha?

E2: Sou a mais velha.

YARA: E aí então, são dois filhos...

E2: Tem eu e as duas mais novas.

YARA: Ah, as duas mais novas!

E2: É, uma de 18 e a outra 14.

YARA: Tá. *(pausa...analisa a pergunta, pensa)* Tá...É...eu te perguntei porque cê escolheu o Instituto pra estudar, né, é, sobre essa escolha, porque cê escolheu técnico em agropecuária integrado ao ensino médio?

E2:(breve pausa) Eu escolhi mais assim, acho que mais por, por...por causa dos meus primos, porque eles falavam o que que era o curso, e eu gostava de andar a cavalo, mas assim, não conhecia muito, até então eu fui descobrir o que eu gostava, o que eu queria fazer na, de faculdade, foi fazendo o técnico. Porque antes deu vim, é que nem eu te falei, eu não tinha esse pensamento de estudar. Pra mim...a, a turma da minha sala falava em faculdade, a última coisa que eu pensava era numa faculdade.

YARA: Por quê?

E2:Porque eu falava assim, minha mãe, eu não sabia que tinha federal. Então eu não sabia, o meu pai com a minha mãe nunca ia poder passar, pagar. Então pra mim eu ia ter que trabalhar pra mim pagar uma faculdade. Só que é difícil. Então eu não pensava que eu ia fazer faculdade. Aí quando eu vim pra cá, no primeiro ano, quando chegou no segundo, que eu fui conhecendo, que a minha cabeça abriu, que eu fui pesquisando como que era é, que tinha federal, que eu podia fazer, que eu podia tentar. No começo eu pensei em largar mão, não fazer faculdade, pra não ter que ficar dependendo do meu pai ca minha mãe mais cinco anos. Mas assim, eu falei assim, ah, eu preciso estudar, porque lá em casa, do lado das minhas irmãs, todas trabalham, mas nenhuma fez faculdade. E desde quando eu comecei a estudar aqui a minha mãe sempre conversou comigo, que ela queria que eu formasse (*é interrompida*)

YARA: Ela te apóia, então?

E2: Ela apóia demais. Que até quando eu queria desistir ela falava que era pra eu não fazer isso por ela. Então eu,é que nem eu falo:]às vezes tô pensando em desistir eu falo assim, ah não, eu vou ficar aqui por causa da minha mãe. Não é nem por causa de mim. Então, assim, foi quando no técnico que eu descobri a zootecnia. Se eu até falei se eu não fosse, não passasse em zootecnia, eu não sei o que eu ia fazer. Não sei se eu ia trabalhar, eu outra área eu não queria, porque é a única área que eu identifiquei, que eu gosto e, então assim, eu não passei em outras faculdades, passei só aqui, então se não for aqui eu vou embora, vou tentar fazer a minha vida de outro jeito, mas não pensava como. Mas assim, quando eu tava no ensino fundamental, eu pensava, ai eu não vou fazer faculdade, as minhas amiga falava, e acabou que hoje, eu fico sabendo delas, tem umas que já tá casada, tem filho, não tá na faculdade, e tá trabalhando em loja e assim eu, assim, conseguir chegar numa faculdade, coisa

que eu nem imaginava que ia conseguir.

YARA: É...cê chegou a trabalhar na área, ou não, como técnico em agropecuária?

E2: Não. Eu, eu...eu tive um serviço uma vez, foi no meu segundo ano, foi uma época...foi no segundo ou no primeiro? (*fala baixo, como se estivesse perguntando pra si*) Foi a época que eu fiquei seis meses sem auxílio, eu trabalhei numa academia. Que eu saía, até, da faculdade, 5 horas, ia pra academia, trabalhava das 5 às 9 e, todo dia, sábado das 8 até meio dia. Aí eu ganhava 350 reais que era o que me ajudava. Né, eu não tinha auxílio na época. Só que eu recebia uma bolsa do equino de 100 reais. Aí...foi só, é a única coisa que eu fiz durante 6 meses e depois eu já parei.

YARA: Mas como técnica em agropecuária, não?

E2: Não, nunca trabalhei.

YARA: É...eu queria que cê me falasse sobre a tua vida a partir da tua formação. Mudou alguma coisa, ou não, o que que mudou?

E2: Não...(olha pra baixo) Eu acho assim que, eu eu , pra mim, parece que até hoje eu tô no técnico, porque a minha vida, não em questão assim da faculdade, em relação a, o Instituto, não a, o, zootecnia, mas em relação ao Instituto, porque tô aqui desde nova, então pra mim não mudou, a minha rotina de vida continua a mesma, o dia inteiro estudando, é a mesma coisa. Mas assim, em relação ao meu pensamento, ao amadurecimento, o que eu queria fazer, mudou muito, mudou demais do primeiro ano até hoje, até o curso superior.

YARA: As suas irmãs, elas comentam alguma coisa, se querem vir pra cá estudar também, elas vêem em você é... essa mudança, essa associação, ou não?

E2: A mais nova, a de 14, às vezes ela fala que queria vim fazer técnico aqui. Só que aí a gente já pensa: se já tá difícil pra uma, com uma, imagina duas aqui. Então, assim, ela tá indo agora, pro primeiro ano, aí o ano que vem, a gente não sabe ainda, mas eu acho que ela minha

mãe não (*é interrompida*)

YARA: Mas tem o auxílio!

E2: Então, só que ela eu acho que a minha mãe não deixa vim porque a outra já tem 18, já vai sair...e ela, assim, ela não gosta de nada disso, ela já é outro mundo. Ela faz escolinha de futsal, meu tio tem uma escola de futsal lá em Três Corações, e ela joga bola, desde novinha, desde os 7, 8 anos. E ela gosta de andar de skate, adora, tanto de, às vezes tem um campeonatinho lá e ela vai lá e participa, em Três Corações. Então ela só falou uma vez que queria vim pra cá, que...(*é interrompida*)

YARA; Que curso ela ...(*é interrompida*)?

E2: Ela queria fazer é, agropecuária.

YARA: Anrã...

E2: Só que aí a gente dá risada e brinca e fala que não, que ela não tem nada a ver com isso, ela tem mais cara de informática do que agropecuária. Só que ao mesmo tempo que ela fala de vim, eu tenho medo. Porque...(*pausa*) a V. ela é uma pessoa assim, que ela segue muito a cabeça dos outros. Então eu tenho medo dela vim, e chegar aqui e eu não ver o que ela tá fazendo. E mesmo tano junto comigo eu não ver o que ela tá fazendo. E, na época até que eu vim a minha mãe falou, que ela deixou eu vim porque ela confiava... em mim. Que eu contava as coisa pra ela. A de 18 nunca quis porque ela namorou um menino lá desde nova, aí ela largou, porque era traficante e tudo, largou dele. E agora, ela tá com outro, até bonzinho, mas ela nunca pensou em vim pra cá. Agora que ela fez um curso de cebelereiro lá e meu pai falou que vai montar um salãozinho pra ela, depois que ela tiver neném, pra ...pra ver se trabalha pra ficar por lá. Mas num, faculdade, minhas irmãs, as outras já tão mais velha, tem casada, não tem, acho que não tem, elas já pensaram em fazer, mas não... agora, já não tem jeito mais, já tá mais velha, já tá meio encaminhada, então elas não, não tem...(*balança as mãos, sinalizando caminhar, encaminhando*)

YARA: E a caçula, no caso, é uma proposta também, ela poderia ficar no alojamento, né?

E2: É...(pensa) só que aí eu fico com medo porque ela tá lá e eu tô aqui. E aí eu não tenho esse contato com ela lá. E, que nem a minha mãe fala, ela confia em mim, porque eu conto tudo pra ela. Agora a pequena, na idade dela, que ela já tá, eu já era desse jeito, tudo eu, eu sempre fui muito madura, eu contava muita coisa pra minha mãe. Ela não, ela já esconde, ela é igual a outra. Então a minha mãe tem medo de vim, por ela aqui, e entrar pro caminho errado.

YARA: Anrã...é...(pensa perguntas) (pausa, tosse) Eu já perguntei, mas é só pra registrar, né, o que que cê faz atualmente?

E2: Cê fala, na, na, no curso?

YARA: É.

E2: Zootecnia.

YARA: Zootecnia...então cê não tá trabalhando na área, né?

E2: Não.

YARA: Queria que cê me falasse mais sobre a, a, a tua opinião, a tua visão, eu queria que cê me falasse sobre a formação que o IF oferece.

E2: Eu acho que Instituto é, é...é uma faculdade muito boa (olha pro chão, para outros lados).

YARA: É...o curso técnico.

E2: O curso técnico...Cê fala do curso técnico?

YARA: Do curso técnico. Esquece que cê tá (é interrompida)

E2: É muito...é muito bom. Só que ali, hoje, eu acho assim, que, não, não tem como você selecionar os alunos que entram. Porque a maioria entra pra sair de casa, pra chegar aqui e ficar, ficar longe da família. Pra sair, curtir, pronto, não quer saber dos estudos. E ali eu acho que hoje que tá, se forma, porque entra turma de 90 aluno, 3 turmas, sai uma, praticamente. Então, assim, o Instituto é um, uma faculdade que, que, ele dá um, dá um, um, é (*demonstra confusa*), é, como é que fala, é...muitas, muitas, (*gesticula com a mão*), como se diz, é...pro aluno aproveitar mais, ...muitas oportunidade! Oportunidades pros alunos, mas tem gente que não sabe aproveitar. Pra mim eu não tenho, assim, do que reclamar do Instituto. O que eu aprendi no primeiro, segundo e terceiro ano, e o que eu aprendo hoje é porque eu corri atrás. Porque ali não é o Instituto que faz o, a fac, o aluno, é o aluno que faz o Instituto, que faz a, o curso. E, eu não tenho o que reclamar. O Instituto pra mim é ...(pausa) é muito bom, é...os professores, é...a tecnologia do Instituto pros alunos, tudo é...é muito bom.

YARA: Tá...é...como que você se vê pro futuro? Que que você imagina, o que, ou quais são seus sonhos?

E2: Eu quero tentar formar, fazer uma pós, que nem eu já tente...eu já planejo muita coisa na minha cabeça.

YARA: Anã...

E2: De fazer um intercâmbio, tentar fazer um curso de inglês, que até eu falei, se o meu pai continuasse me ajudando, por mês certinho, o meu dinheiro pro auxílio seria pra fazer um curso de inglês.

YARA: Anã...

E2: Porque aí ele, ele me ajudando, eu tenho onde colocar o dinheiro. E eu ia fazer um curso de inglês, tentar fazer um intercâmbio, e quando formar, tentar fazer uma pós graduação, e um mestrado, doutorado, e quem sabe, dá aula aqui no Instituto mesmo (*ri*).

YARA: Ahnrã...Então cê quer, pretende seguir carreira acadêmica?

E2: É...porque eu eu assim, eu não, eu não tinha vontade de ser professora. Eu acho que eu vou aprender. Mais, por pesquisa, eu acho que eu tenho, eu acho que se eu fizer um mestrado e um doutorado, que nem eu teve vários professores que já me falou que chegou no doutorado, no mestrado, e não sabia dar aula, que não imaginava que tinha esse dom de dar aula. E chegou no mestrado aprendeu, gostou, e conseguiu, e começou a dar aula. Então pra mim, eu acho que comigo vai ser assim também. Porque eu pretendo ter a minha, a minha fazenda, eu morro de vontade de ter um centro de equoterapia meu, voluntário, eu penso em ter tudo, só que pra isso eu preciso fazer um mestrado e um doutorado e ser professora porque, lá em casa não tem como, eu não tenho assim condição de já sair, e já montar uma e já ter uma fazenda, e já conseguir tudo. Então eu vou ter que entrar no meio pa, pra ser professora, pra depois com o dinheiro, ir juntando pa conseguir ter o meu negócio.

YARA: Anrã...é...cê gosta de estudar?

E2: Eu sou preguiçosa, mas quando eu quero eu estudo. Eu não gosto muito de, de ficar naquela rotina o dia inteiro na sala de aula, isso me incomoda. Porque eu sou hiperativa e eu não consigo ficar parada. Aí então, assim, rapidinho eu tiro, alguma, qualquer coisinha tira a minha atenção. Então pra mim, tá na prática, é melhor. Ficar, que nem, o que eu gosto de fazer, ficar no equino, é mexer com cavalo, então pra mim se eu ficar, pudesse ficar lá a semana inteira mexeno com cavalo aprendeno só lá na prática, eu queria. Não esse negócio de ficar na sala. Mas eu, eu aprendi a estudar. Eu aprendi, agora mesmo, nesse começoano mesmo, meio do ano passado, quando eu desisti, que eu queria desistir, eu perdi o segundo período que eu comecei a dar valor. Eu falei: agora eu já perdi dois anos da minha vida, eu não posso perder mais. Eu perdi em 2010 e perdi agora, de novo. E pelo mesmo motivo, questão financeira. Então eu falei, eu não vou perder mais, eu vou estudar, inda mais por ser questão financeira, aí que eu tenho que estudar mesmo pra mim ter, como...

YARA: Justamente...

E2:Me, me sustentar.

YARA: Anrã...e quando que cê aprendeu a gostar de estudar?

E2: Ai, faz um pouco tempo, foi agora esse ano.

YARA: É?

E2: Foi. Porque assim, eu, eu, eu sou uma pessoa esforçada, a hora que eu quero estudar, eu estudo. Eu não sou muito de chegar em casa e ficar estudando sozinha, não gosto, eu não consigo. Então eu prefiro estudar dentro da sala de aula, às vezes se tiver, que nem, hoje eu tive uma prova, eu fiquei a semana inteira a toa, eu podia ter estudado, mas eu não consegui. Então eu fui estudar, na hora. Quase na hora da prova. Mas assim, quando tem que estudar mesmo, quando eu vejo que é uma coisa que não tem jeito, aí eu pego e vou estudar.

YARA: Anrã...entendi (*faz anotações*). É...(pausa) Sobre...Voltano um poquinho sobre o curso técnico em agropecuária, né, sobre o processo de formação,é, que leitura cê, que você faz sobre a formação que o Instituto oferece, no sentido de, é...o estudante, é, de que forma ele é preparado para o mercado de trabalho? (*pausa*) Ele é esclarecido, também, que mercado é esse, não só de oferta de emprego, mas que nós estamos num sistema que tem explorador e explorado, que há uma diferença muito grande de, de, de classes sociais, as pessoas que detém muito o poder e os que são empregados...eu queria que cê me explicasse isso, existe essa reflexão, esta instrução, enquanto classe trabalhadora, ou não, ou é só direcionado, ou é, ou não é direcionado só pra pro mercado, pra saber trabalhar?

E2: Eu acho assim que no, o curso técnico ele, acaba que a gente não pega a área toda da parte de agricultura e zootecnia, a parte da agricultura, já coloca a parte de zootecnia. É..mas assim, eu acho que nem...tem os estágios, os estágios cê faz pra aprender mais, pra saber mais o que cê tá fazeno ali, porque só com o Insti, com o que, o tempo que a gente tem no Instituto, não dá pra, pra procê sair ...e eu assim, quando eu saí, eu não, se eu tivesse que caí no, no, de, pra procurar emprego, seria difícil, porque eu não tava preparada. Por tá assim...Então eu acho que...tinha...assi...eu...não é que...é acho que foi pouco interesse meu, de correr atrás, de aprender. Porque quem quer ali, corre atrás. Que nem eu falei, é o aluno que faz o Instituto.

Então, assim, quem quer corre atrás e estuda, e conhece mais e consegue. Que nem, tem gente que tá na faculdade, tem gente que tá com o curso técnico e foi trabalhar fora, então assim, quem quem foi trabalhar fora, foi professor que indicou, já teve aquela indicação porque tava interessado ali enquanto tava no curso técnico então o aluno correu atrás do professor e o professor, não, vi que tá interessado, então eu vou tentar arrumar estágio. E eu não tive essa vontade, não fui atrás de professor pra procurar estágio. *(a gravação é interrompida por falha técnica da câmera)*

TERCEIRA PARTE- CONTINUIAÇÃO DA ENTREVISTA

YARA: Então...é...onde cê parou...

E2: É..Aí...eu tava falando dos *(passa a mão na nuca, tentando lembrar)*

YARA: Que, cê não teve interesse, né...

E2: É, eu não tive interesse de correr atrás de professor, mas eu me arrependo demais...

YARA: É?

E2: Porque...eu acho que se eu tivesse mais de amadurecimento na época eu tinha conseguido muita coisa com o curso técnico, eu tinha aproveitado mais.

YARA: Entendi...

E2: Porque é um curso que oferece muita coisa, então vê muitas áreas na *(é interrompida)*

YARA: Tipo o quê?

E2: Oferece muito emprego, muita...muita...*(olha para o chão)*. Como que eu posso explicar...*(pausa)* É, assim, hoje é muito difícil aqui na região cê formar e conseguir um emprego como técnico. É muito difícil. Mas assim, região fora, a gente precisa do alimento,

então a a agricultura e a parte de, de alimento depende do técnico, de um agricultor, de uma, então assim, ai, não ser explicar...

YARA: Não, não, eu entendo, pode...ficar à vontade...

E2: *(pausa, olha pro chão)*.Deixa eu ver... Ah, eu num...é, assim...mas...

YARA: Cê acha que devia ter aproveitado mais...

E2: Eu devia ter aproveitado mais, eu acho que eu devia ter procurado mais os professores, ter tido mais interesse. Eu gostava muito de equino, eu tive pouco interesse. E hoje eu vejo, eu me arrependo de não ter ido tanto atrás igual *(é interrompida)*

YARA: Entendi.

E2: Eu podia ter aprendido muita coisa nesse tempo que eu tava lá, tipo podia ter aprendido muita coisa, trago hoje pra Zootecnia, mas assim, hoje eu tô tentano correr atrás do que eu perdi e tentar recuperar agora. Que nem assim, às vezes eu converso com alguém do técnico e aí eu vejo que a pessoa tá desinteressada e aí eu falo, não, corre atrás, porque eu fiquei três anos aqui, e eu, eu podia ter aprendido com professor, com aluno, com gente mais velha que eu, e eu não aprendi.

YARA: Entendi.

E2: Por falta de interesse.

YARA: *(Tosse)* É...resgatano um pouquinho lá da tua família, quando cê relata das dificuldades, eu queria te perguntar uma coisa, que cê assim, num precisa ficar com vergonha de falar isso não, se cê ocê não quiser falar é só falar, não, eu não quero responder, tá?

E2: Anrã.

YARA: Nesse tempo que cê tava estudano, ou antes, eu só quero que cê me contextualiza. Ceis chegaram a passar necessidade, mesmo, tipo, das coisas de comer ou outras questões?

E2: Eu aqui, sempre procurei muita ajuda. Sempre assim...eu não tenho vergonha de falar como que era a minha vida, como que é a minha vida. Porque tem gente que às vezes olha pra mim, e e não imagina a vida que eu tenho. Porque eu tento esconder. Então, assim, não esconder de vergonha, mas esconder pra não precisar ficar passando pras pessoas coisas que eu sinto, o que eu, o que acontece dentro da minha casa. Então, assim, é, eu aqui, não passei, mas eu sei que a minha mãe lá passou. Porque tinha dia que ela, chegava fim de semana que eu ia embora, e aí que ela me falava, ai, A., essa semana a gente não tinha nenhuma carne. Às vezes eu chegava sexta-feira, olhava a geladeira, não tinha nada. Cê olhava tinha água e uma coisinha. Então assim, a minha mãe, ela sempre foi muito difícil, ela não...ela tinha...por...tipo assim, meu avô ca minha vó sempre ajudou muito ela. Então teve vez de tipo assim, de precisar dinheiro pra pagar conta, precisar dinheiro pra pagar é, comida, as coisas do mercado, a o meu vô ca minha vó sempre ajudava ela. Mas a minha mãe sempre foi meio orgulhosa, ela tinha vergonha. Intão assim, tinha vez de ter que, eu acho que ela deixou muitas vezes de comer pra dar pras duas irmãs mais nova minha, pra num...porque eu sei, eu sei que ela passou (*é interrompida*)

YARA: Chegou a passar fome?

E2: Eu aqui...Não. Fome acho que não chegou passar mais assim, necessidade de não ter uma carne, na semana, ou um leite, então muita coisa eu sei que ela pode ter passado. Agora eu aqui, eu qua, às vezes, que nem assim, eu no primeiro ano quando eu cheguei, eu tinha às vezes um dinheiro que a minha mãe me dava durante a semana, e o meu pai, e eu gastava tudo em barzinho, tudo em bobeira. Agora, hoje, depois de tudo que eu passei, das necessidades que eu passei, eu falo, às vezes eu chego lá no barzinho e tem um monte de gente comeno, eu tô com vontade de comer, mas eu não como porque eu penso assim: minha mãe tá lá trabalhano preu ficar comendo salgado aqui, ela não tá comeno isso. Aí eu paro assim, aí eu, às vezes eu vô no supermercado e aí eu vou comprar alguma coisa aí eu falo assim: não, mas a minha mãe não vai comer isso, porque eu vou comer aqui? Ela que tem que comer primeiro, depois eu, porque ela é que tá trabalhando, ela que tá fazendo tudo lá pra mim aqui. Então

assim, tem vez aqui eu passo vontade, de comer certas coisas. mas logo, tipo assim, fome mesmo, graças a DEUS aqui eu não passei, graças a DEUS fome mesmo eu não passei.

YARA: Que bonito cê se tê...porque geralmente são as mães que deixam de comer pelos filhos...

E2:É...nossa é muito ruim porque às vezes eu tô aqui e aí eu vô no barzinho e aí eu falo: a minha mãe não vai comer isso, às vezes um lanche, alguma coisa que eu sei que ela gosta, aí não tem jeito de comer. Porque tem ela e tem as duas irmãs mais nova e ela num...é difícil.

YARA: Entendi. É...bem assim, porque eu falo porque eu também sou mãe, e é muito emocionante ouvir falano isso e, eu é, independente agora dessa nossa entrevista, né, eu sou, eu acho que eu tenho que te falar isso, acho que um dia você vai poder comprar muito lanche pra tua mãe.

E2:Se DEUS quiser.

YARA: Né?

E2: Eu falo pra ela que quando eu formar eu quero fazer tudo que ela tem vontade. Que nem, a nossa casa é simples. Tudo que tem lá dentro é a minha mãe que correu atrás de conseguir. De, ela comprô, ela pagô, graças a DEUS não deve ninguém, não precisa andar com vergonha na rua porque tudo foi ela (*ênfatiza*) que pagou. Minha mãe era doméstica, trabalhou a vida inteira de doméstica. E até hoje ela, ela trabalha na limpeza. Trabalha pra, trabalha na farmácia, pra limpeza, e agora ela trabalha na parte da prefeitura. Porque (*é interrompida*)

YARA: Ela é funcionária pública?

E2: Funcionária pública. E todo ano, então tem aquele negócio de ficar três meses sem trabalhar. Janeiro, fevereiro e março, porque tem que esperar, né. Concurso então tem que esperar.

YARA: Ah, não é concursada?

E2: Não. Então todo ano, chega dezembro, ela para, aí faz a prova, tem que esperar a hora que chamar ela.

YARA: Entendi.

E2: Às vezes chama, às vezes não, e pa onde chamar ela vai.

YARA: Entendi.

E2: E...aí...ela...chega esses três primeiros meses janeiro, fevereiro e março sempre é o mês que é difícil pra nós. E assim, aí eu falo pra ela, falo que, e ela teve vontade assim, a minha mãe como ela trabalhou de doméstica, em casa grande, então ela imagina em ter uma casa boa, em ter uma, uma assim, uma vida melhor, tipo, sem passar necessidade. Que nem eu falo pa minha mãe. Eu não quero ser milionária, mas eu quero ter um dinheiro preu me sustentar, sustentar o meus filhos, sustentar minha família. A minha mãe, então, eu falo pra ela que quando eu formar a primeira coisa que eu fazer é tirar ela da onde ela tá, que as minhas irmãs já vai tá tudo mais velha, eu quero a minha mãe perto de mim. Eu não falo pra ela de tirar ela de Três Corações, mas eu vou arrumar tudo lá, porque eu quero ela lá, e vou arrumar do jeito que ela tem vontade de de ficar. Pra ela não precisar de trabalhar mais e ela ter a vida dela sozinha, em paz. Porque o que mais atormenta ela é essa questão financeira, ela não ter jeito de comprar, de poder ter di, de pagar as coisas, de não ter jeito, porque é difícil. Agora até ela tá trabalhano o dia inteiro, das 8 às 4 da noite, da tarde, e ela sai às 4, vai em casa, toma banho, e 7 horas ela volta pa ajuda na, no restaurante de taipoca que tem lá, duma amiga dela. Aí tá ganhando uma, DEUS me perdoar mas, uma mixaria, mas tá ...

YARA: E fica até que horas?

E2: Fica até às 11.

YARA: Nó (*demontra espanto*)... todo dia?

E2: Todo dia. E *(é interrompida)*

YARA: E quanto que ela ganha? Desculpa a pergunta...

E2: Eu acho que é 70 reais por semana.

YARA: Por semana? *(demonstra indignação, susto)*

E2: Por semana. Aí ela ganha segunda, de segunda a sexta 70 reais, só que *(é interrompida)*

YARA: E a carga horária?

E2: Das 5 até às 7, das 7 até às 11. E dia de sábado ela vai fazer os ingredientes da, da tapioca, aí ela vai na casa dessa mulher, aí ela faz, e como é muita coisa que tem que fazer, é picá, aquele tanto de coisa, aí ela ganha 50 reais pa ficar no sábado. Só que aí ela não tá compensano porque ela tá cansano muito, e ela fazer faxina dia de sábado, todo sábado, numa casa pequena, e ela pagava, ganhava 70 reais na faxina, que é o valor da faxina, e não cansava tanto igual ela cansa *(é interrompida)*

YARA: De repente se ela fizer faxina nessa, nesse horário ela ganha mais do que *(é interrompida)*

E2: Aí com esse, com esse bico da tapioca pra vê se melhora...

YARA: Menina do céu...*(demonstra surpresa com a situação)*

E2: Mas tá muito difícil. Ela não tá, eu fico com dó. O dia que ela falou pra mim que tava ganhano só isso eu falei, mãe o que cê tá fazendo lá, minhas irmã fica brava, só que ela falou, eu tenho que ir, porque não tem jeito, uai. Meu salário só não dá pa ficar.

YARA: E agora teu pai tá, ela, ela tá sujeitano teu pai por conta de vocês...

E2: Tá, ela tá aguentano, ela falou pra mim assim ó, no último fim de semana que eu tava lá, deixa eu ver aqui (*olha no celular, que aparenta vibrar*)

YARA: Mas cê acha que ela se relaciona com ele, tem relação sexual, sair ...

E2: Eu num sei, eu acho que acaba teno, né. Mas assim, porque cê vive numa casa com um homem, então é difícil.

YARA: É. Acaba que, é difícil...

E2: É complicado. Só que a minha mãe... ela tá, ela tá forçada, ela falou assim pra mim, sabe, ela falou sabe quando cê tá com uma pessoa que cê num quer, cê tá com ela amarrada, sem ocê querer, sem ocê gostar? É isso que ela tá passano. E eu fico com dó porque ela fica assim tudo, ela passa por tudo isso por causa de nós. Então assim, eu fico falano assim, às vezes eu falo, eu nossa eu tô aqui estudano pra minha mãe tá passando o que ela tá passano lá e eu aqui, só estudano? Às vezes eu chego em casa 5 horas e vou deitar pra dormir e falo assim minha mãe tá ino trabalhar agora pra poder ganhar dinheiro, pra mandar pra mim. Então assim, é muito ruim ficar nessa situação. E é o que acabou, quando eu tive, é, foi um começo de depressão quando eu tive o ano passado, em 2010, foi tudo uma, uma pressão psicológica que eu tive que eu não aguentei. Então assim, eu, até hoje eu preciso voltar na psicóloga, eu não vou de, de preguiça, mas eu preciso tentar voltar ir porque se continuar desse jeito que eu tô, eu fico carregano muita coisa da minha mãe,

YARA: Sim,

E2: E é coisa que eu não preciso preocupar tanto. Que nem ela fala, aqui eu tô sozinha, lá tem todo mundo, lá tem o povo da minha família, então tem onde ela correr. Aqui não tem aonde eu correr. Então é muito difícil...

YARA: É bom ir no psicólogo, né?

E2: Então é muito difícil. Agora...

YARA: Tem na escola, também.

E2: Aí eu preciso tentar ver se eu volto a ir na psicóloga pra tentar melhorar, porque senão eu não dô conta de ficar aqui até (*é interrompida*)

YARA: E não dá mesmo...

E2: O último ano, de faculdade, e teno que sustentar, meu pai teno que me sustentar.

A pesquisadora agradece a participação da profissional na colaboração de seu trabalho e finaliza a entrevista com diálogos informais.

Entrevista com o participante E3

O diálogo com o participante E3 foi realizada em Poço Fundo-MG, no dia 31 de agosto de 2015 na casa do irmão de E3. O participante havia sofrido acidente e estava repousando na casa do irmão. Duração da entrevista: 14m50s

Yara- Então, E3, como a gente já conversou, né, é uma entrevista muito tranquila, você pode ficar à vontade pra falar, não precisa ficar preocupado com a câmera (*E3 ri*), né!

É... o que você tá fazendo hoje? É, cê tá, o que você tá fazendo?

E3: Eu tô atuando na área que formei, técnico em agropecuária.

YARA: Onde cê tá trabalhando?

E3: Tô trabalhando lá em frente o trevo de S., na fazenda do L.H. Fazenda Chamego.

YARA: Anrã (*faz anotações*).

E3: Na granja de suínos.

YARA: Granja de suínos?

E3: Isso.

YARA: (*continua escrevendo*)... Como que chama a fazenda?

E3: É... fazenda C..

YARA: C?

E3: Agropecuária C.

YARA: C?

E3: É, C. (*ri, descontraído*). (*pausa*) Aí... vai fazer 9 meis.

YARA: É...?

E3 Fez...

YARA: Passou quanto tempo, então, depois que cê formou...

E3: Não, eu fiquei só um tempo em C., depois eu mudei pra cá...

YARA: Ah, cê chegou a trabalhar em C.?

E3: Não, lá em C. eu fiquei à toa (*ri*), eu tava lá ca mãe só.

YARA: Ah, entendi. Então em Machado cê não mora com tua família...

E3: Não, aqui eu tô morando sozinho.

YARA: Mora sozinho...tua família é de C....

E3: C... Aqui é só meu irmão que mora em Poço Fundo... ele e a esposa dele.

YARA: Se houvesse a possibilidade, eu poderia ir te fazer uma visita em C., algum dia?

E3: Pode, pode... (*balança a cabeça, acenando que sim*)

YARA: É porque faz parte da pesquisa também...

E3 : Ah, tem que fazer também? Semana memo eu tô indo pa lá...

YARA: Não, não tem obrigação, obrigatoriedade não, mas eu queria mais para conhecer mais aprofundado a tua realidade, sabe?

E3: Ah, certo.

YARA: É...se eu te perguntar quanto que cê recebe de salário você vai achar ruim?

E3: Não...

YARA: Cê se importa?

E3 An-ãn (*balança a cabeça, indicando que não*) O base lá em R\$ 1.700,00...

YARA: R\$ 1.700,00 ?...

E3 É, que é hora extra e insalubridade...

YARA: Ah, tá! Então no total, assim, quanto cê recebe por mês?

E3: Uns R\$ 2.100, 2 e pouco...

YARA: R\$ 2.100?... (*faz anotações*)... Cê continuou estudante ou não?

E3: Não, aí eu parei de estudar, quero estudar mais pra frente só, Agronomia, alguma coisa...

YARA: Tá...anrã...

E3: Dá um tempo dessas coisas, descansar a cabeça.

YARA: Anhrã... é...como eu já te expliquei, é um bate papo, uma conversa, né, tranquila, né,

pra te conhecer e conhecer tua família. Mas, antes de eu te perguntar sobre a tua inserção lá no Instituto, no curso de Agropecuária, por isso também que eu gostaria de conhecer tua família, queria que cê me contasse, é... como que é tua família, como são seus pais, como cê viveu, até cê entrar no Instituto...

E3: Igual, então, quando eu tinha 10 anos, 10, meu pai e minha mãe separou, quem me criou foi só minha mãe, ficou só minha mãe, até hoje é separada dele. E quando eu vim pra cá vim com 14 ano... *(fala algo que não foi possível entender)* ... lá em casa somo em 5 irmão no total, eu e mais 4. Aí, minha irmã casou, meu irmão casou, ficou só minha irmã lá com minha mãe.

YARA: Entendi... e, quando cê veio pra Machado, cê morava na escola?

E3: Não, eu morava em Poço Fundo com meu irmão. Foi até nisso que ajudou o auxílio pra mim ...

YARA: Ah, tá!

E3: O auxílio transporte, eu ia todo dia de van...

YARA: Ah, entendi...então cê morava aqui com ele...

E3: Isso, morava aqui com ele...

YARA: Todo o seu curso?

E3: Todo o curso, não cheguei a morar na escola não.

YARA: E sua mãe, quando ela separou, ela trabalhava, passou a receber pensão? Como que foi?

E3: Ela trabalhava, só que passou a receber pensão também. Acho que até hoje ela recebe.

YARA: É? E o pai de vocês, é presente na vida de vocês?

E3: É, ele liga bastante, quando vai pá lá ele visita, só falá (*não é possível compreender o que ele fala neste momento*) ele faz o papel dele.

YARA: Entendi. E, não precisa ficar com vergonha, né, de falar sobre isso... é...ceis chegaram a passar algum tipo de privação? Ou foi tranquilo...

E3: Té que foi assim, sabe, lá foi mais sossegado...

YARA: Financeiramente falando, a fase...as coisas de comer...

E3: Não, no começo um pouco apertou um pouco lá pa mãe, ter que trabalhar mais, meu irmão e meu vô ajudou bastante, teve que ajudar um pouco. Bolsa Família ajudou tamém...

YARA: Ah, ceis recebem Bolsa Família?

E3: Recebia, agora acho que cortou por causa do meu irmão parou de estudar, e eu já formei...

YARA: Que idade ele tem?

E3: Ele tem 16.

YARA: Ele mora aqui com vocês?

E3: Tá morando agora, que ele vai voltar a estudar ano que vem lá no Instituto.

YARA: É?

E3: Anrã...

YARA: Ai, que bom! É...cê falou da, que seu avô ajudava, mas o que que tua mãe faz?

E3:A mãe agora trabalha na escola, é cozinheira, ela trabalha pro Estado.

YARA: Lá em C. mesmo?

E3:Lá em C..

YARA: Entendi.É, foi só pra conhecer, né, a tua realidade. Cê é o caçula? Ah, não, o caçula mora com vocês, né?

E3:Tem uma menor, ainda, de 9.

YARA: De 9? Ah, tá... E cê sempre tá lá em C.?

E3:Ah, agora tem dia que num vou (*não é possível assegurar que foi esta frase, ficou pouco claro*), eu ia agora 6 de setembro, porque aconteceu esse acidente, aí eu vou essa semana agora.

YARA: Entendi, entendi...Agora que cê tá trabalhando, cê ajuda a tua mãe, como que é?

E3*demonstrando satisfação*).

YARA: Ela ficou satisfeita?

E3:Gostou, coitada...(*sorri novamente*)

YARA: É... por que que cê escolheu o Instituto Federal procê estudar?

E3:Por causa do meu irmão formou ali, em 2006.

YARA: Hã...

E3: Meu irmão mais velho... aí depois ele ali ficou muito mais fácil de estudar ali, né...

YARA: Ele formou em quê?

E3: Técnico em Agropecuária.

YARA: É? E ele trabalha na área?

E3: Trabalha no IMA. Hoje mesmo ele foi pra Belo Horizonte fazer um Congresso lá de que eles tão em greve...

YARA: É?

E3: É...

YARA: Ah, que interessante... E cê, escolheu o Instituto porque ele foi, e, só porque ele foi, ou por quê?

E3: Eu até que fui pro Instituto mais por causa do ensino médio.

YARA: Hã...

E3: Por causa do ensino médio é mais bom que tem por causa ser federal, né... aí eu vim pra cá pra estudar, aí eu comecei a estudar o técnico em agropecuária e gostei... foi mais por causa dele ter formado mesmo, aí a mãe queria que eu estudasse aqui.

YARA: Ah, entendi... e quando cê fala que, do ensino médio, então cê não veio focado em fazer o agropecuária, que cê queria...

E3: Não, eu vim mais pro técnico, aí depois que eu gostei mais do agropecuária, e trabalhar na área hoje (*sorri, descontraido*).

YARA: Entendi...é...cê falou que gostou né, eu ia te perguntar por que você escolheu o curso técnico em agropecuária, entre o, porque tem o alimentos, informática e agropecuária, né, mesmo sendo *(é interrompida)*

E3: Ah, porque eu já tive uma, eu sempre gostei mais de animal, de planta, essas coisa, de plantação, de cuidar da natureza, né *(ri)*...aí eu escolhi mais por causa disso...alimentos eu não tinha vontade de fazer não, nem informática...

YARA: Entendi...É...no período que cê tava fazendo o curso, né, é, cê falou que gostou e tal, eu queria que cê me contasse, embora faz pouco tempo, é, o que que aconteceu depois que cê formou?

E3: *(pausa, parece não ter entendido a pergunta, olha vago para os lados)* De qual parte? *(sorri, tímido)*.

YARA: Assim, do jeito que cê achar interessante contar, como se ocê tivesse me contando uma história. Assim, depois que cê formou o que que aconteceu, tipo: “aí, eu passei a trabalhar, ou não...entendeu?

E3: Eu formei eu fui pra Caxambu e fiquei mais descansando memo, por conta eu procurei serviço pros lado de lá é ruim de serviço, o salário...aí eu vim...foi na onde? Foi em Três Corações, que eu procurei serviço lá na área de leite só que lá não deu certo, aí quem arrumou aqui pra mim foi o Alexandre.

YARA: Hã...

E3: O lá da avicultura, que ele arrumou pra mim lá com o João Honório, aí eu vim pra cá.

YARA: Entendi, mas *(é interrompida)*

E3: Mas eu acho que mudou pouco, assim, mais em relação com os amigos da escola, assim, perdeu, né...

YARA: Sim...Mas eu digo agora, assim, em relação a renda, quando cê estudava cê tinha essa renda que cê tem hoje, ou não?

E3: Não, não tinha não.

YARA: Anrã...

E3: Essa renda ajudou demais...(ri)

YARA: Anrã...e, a renda que cê tem hoje, é...não tô querendo saber o salário da tua mãe não, mas é só pra gente sab, assim, compreender...o salário que cê recebe hoje, como técnico em agropecuária, é maior que o que tua mãe recebe como, com o salário e a pensão, ou não?

E3: É maior.

YARA: É maior?

E3: Hã, ca mãe o salário que ela recebe é pouco coitada, que desconta muito empréstimo, essas coisa né, então o salário ca pensão deve dar uns mil e pouco...

YARA: Entendi. (pausa) E, financeiramente, cê auxilia ela com dinheiro, ou mais só com presente?

E3: Ajudo um pouco. Tem mês sim, tem mês que não...às vezes aperta, ela pede...

YARA: Entendi, aí quando ela aperta cê ajuda.

E3: Anhrã...

YARA: Entendi. É...então esse foi o primeiro trabalho seu, depois de formado?

E3: Primeiro...

YARA: Na tua área?

E3 : É, ali foi o primeiro *(sorri, e fala algo que não foi possível compreender)*.

YARA: E na fazenda o que você faz?

E3 : Lá eu fico mai na parte de terminação de medicação. Eu faço o medicamento lá da terminação, e o responsável é eu, eu que sou o responsável.

YARA: Entendi...

E3: Só que agora tá lá sem medicar, né? *(olha para a perna, fraturada, fazendo referência ao fato de estar afastado devido o acidente com moto)*.

YARA: Entendi...aí cê tá...cê tem registro na carteira?

E3: Tenho, assinou em dezembro.

YARA: Entendi... e agora cê tá afastado, né?

E3:Tô, eu peguei afastado, só que agora é 60 dias afastado, (...) começou a contar a partir de sexta.

YARA: Anrã...é... *(pausa)*...eu queria que cê me falasse, a tua opinião sobre a formação que o Instituto Federal oferece, no caso o câmpus Machado.

E3 : Formação, no curso?

YARA: É.

E3 : Ó o curso ali é muito bom, muita coisa que aprendi lá memo, assim, (*sorri*), é fora de base o conhecimento que eles tem ali, assim, o que eles passa pa nós, porque lá a área que eu (*fala depressa e não é possível compreender a frase completa*), no meu serviço tem técnico de outra escola, de Muzambinho, Inconfidentes, que não tem o conhecimento sobre (*não foi possível compreender a palavra que usou*) que eu e mais dois de Machado que trabalha lá, tem.

YARA: Anrã...

E3 : Já tem o outro, Guilherme e o Thailson, que formou lá tamém...

YARA: Anrã...

E3: E essa parte de formação acadêmica do Instituto ali é muito boa, é,é bem forte, técnico, teórico, tem a prática, ajuda bastante eu ir trabalhar.

YARA: Anrã...E, cê teria alguma crítica a fazer, ou alguma coisa que você sugeriria que, talvez você sentiu falta de ter no curso, ou na própria escola mesmo, independente do curso. Um exemplo: Ah, eu acho que o lanche lá era muito ruim, entendeu?

E3 : É, tipo, o povo implicava muito com a alimentação, mas a alimentação era boa demais (*ri, achando graça*).

YARA: Anrã...

E3 : Mas, crítica mesmo, crítica ali eu não (*balança a cabeça, sinalizando negar crítica*)...vai ter não...(sorris).

YARA: Entendi. É...sobre o modo como você foi instruído, foi formado, vamos dizer assim, né, lá no Instituto...

E3 : Certo...

YARA: É...como que você vê essa formação?

E3: *(há uma pausa, e J.P. demonstra não ter compreendido a pergunta)*

YARA: É...como que eu posso te explicar *(reflete, demonstrando preocupação em refazer a pergunta)*. De que forma, que lhe foi passado, é, a sua formação? O que que cê teria que fazer, na prática, ou como você teria que ser, enquanto trabalhador...ou, foi trabalhado questões de ...*(é interrompida)*

E3: Ah, essa questão que faz parte depois que saísse pra trabalho?

YARA: Anrã...

E3: Ah, não...os professores ali cuidavam mais do técnico, sempre preparou o aluno assim, quando saísse pra ter um grau profissionalizante já, preparar por causa de serviço, entrevista, essas coisas Serviço sempre preparou, O Nikolas, o Gustavo, o Alexandre mesmo, essa parte eles preparam bem.

YARA: É?...

E3: Basta as pessoa querer.

YARA: Entendi. Independente de ser disciplina de curso técnico, do técnico ou do ensino médio, é...lá ceis chegaram a discutir, ou cê teve matérias que trabalharam a questão da exploração, mesmo, da força de trabalho, e de que formas, talvez, a gente poderia construir uma nova sociedade, que não houvesse tanta desigualdade....alguma coisa assim, ou não?

E3:*(pausa, demonstra vaguidão...)* Tinha, tinha um pouco. Falava mais era no médio.

YARA: Entendi.

E3: Falava assim dessa sociedade, o que que a gente pode mudar o mundo, essas coisa, né. A gente tinha mais era pouco, faltou mais um pouco mais nesta parte.

YARA: Entendi. De mostrar a relação de trabalho, né?

E3: De mostrar a relação de tá pra frente do trabalho, né?

YARA: *(pausa)*. É...queria que cê me falasse, é, cê já me falou do seu irmão, do primeiro que estudou, né?

E3 : Isso.

YARA: Você é o segundo da família?

E3 :Que formei, foi. Agora tem o outro que vai estudar.

YARA: Tem o outro que vai estudar.

E3:Hanrã.

YARA: O caçula é menino ou é menina?

E3 : A caçula é menina, 9 ano.

YARA: Menina...Tua mãe pretende, também, que ela venha estudar pra cá?

E3 :Ah...*(pensa)* de agora, não. Ela quer que ela estude, mais...

YARA: Muito cedo, né?

E3:Muito cedo pra pensar nisso.

YARA: É...mas o teu irmão, o que vai pra lá, já é certeza?

E3: O meu irmão já estudou ali, só que aí ele bombou. Aí ele voltou pra Caxambu, só que aí ele vai voltar de novo.

YARA: Entendi. E por que ele quer continuar lá?

E3: Ah, quando ele tava ali ele desanimou, mas depois ele gostou do curso, essas coisas, e quer voltar a fazer. Porque ali cê já forma, é três ano. É igual fazer, que nem Poço Fundo ou qualquer outra cidade, cê forma mas não forma com o técnico, forma com nada, ali cê já forma com o ensino médio mais o técnico. Ajuda depois na área de emprego.

YARA: É?

E3 : Ah, ajuda.

YARA: E, mas você acha que faz um diferencial, com outro que não fez ali?

E3 : Ah, é diferente sim porque ali a gente já vai ter o técnico né, ali igual, cê formar o ensino médio cê vai ter que fazer o ensino técnico depois né, ali cê já faz três anos formando o técnico.

YARA: É...cê você não tivesse feito esse curso lá, suponhamos que cê ficasse em Caxambu, né? Cê acha que tua vida seria diferente, ou não, cê ia tá do mesmo jeito assim, vamos dizer, já teria um outro emprego, também bom...

E3 :Ah, não teria não. Que eu ia achar, essa área de serviço lá é muito ruim, ainda mais cê fosse formar assim, pra procurar, ia ser, sofrer bastante pra achar lá (*ri, descontraído*).

YARA: É?...E a sua família, depois que cê formou, mudou alguma coisa, ou não? Ou continua do mesmo jeito?

E3 : A família memo foi sempre memo mãe e pai, mãe, vô, e os irmãos só, porque o negócio assim não tem (*a fala ficou incompreensível*).

YARA: Não, eu digo assim, ó, quando eu pergunto assim sobre alguma coisa, é, na melhoria da qualidade de vida, por exemplo, passaram a comer melhor, ou tiveram mais bens, igual cê comentou da TV, né.

E3 : Essas coisa, ...(*é interrompido*)

YARA: Foi TV que você deu pra sua mãe?

E3 : Parabólica...

YARA: Ah, parabólica! Aquel caso de assinatura, né?

E3 : Isso, é aquele SKY livre...

YARA: Anrã! Então isso que eu queria, é nesse sentido...

E3 : Então, um pouco melhorou...

YARA: Anrã...

E3 : Co meu irmão, memo, quando formou, ajudou muito a mãe...

YARA: Entendi...

E3 : E até hoje ajuda....(*ri*)

YARA: É?...Então ceis...na medida que dá colabora...

E3 : Sempre ajuda.

YARA: Anrã...É...fora do curso de técnico em agropecuária, cê já trabalhou em outra coisa? Caxambu? Ou em Machado, que seja, aqui...

E3: Trabalhava quando eu era menor...(não foi possível compreender a fala)... trabalhava numa lanchonete, lá, fazia lanche também, no balcão (sorri).

YARA: E quanto cê ganhava?

E3 : Quanto trabalhava lá era pouco, né, era por semana... Pegava uns R\$ 200,00, cento e pouquinho... era só parte da noite, era de menor também... (alguns trechos incompreensíveis).

YARA: Entendi...e...(é interrompida)

E3 : Não era registrado, nem nada.

YARA: Nem era registrado... (falam juntos)

E3. : Não tinha idade.

YARA: Ân... E, ali em Machado, a sua mãe te ajuda a pagar a despesa ou você se mantém por conta própria?

E3 : Não, ali se mantém por conta própria.

YARA: É?...

E3 : É...ali eu tô conseguindo...

YARA: E qual que é a tua perspectiva, o que cê pensa a respeito do futuro, da tua vida hoje...cê faz uma leitura, tipo: nossa, antes era assim, assim, hoje minha vida tá assim...Como cê vê tua vida e o que cê pensa pro futuro?

E3 : Ah, mudou bastante, né?

YARA: Anrã...

E3: Das coisas que eu tenho hoje quando antes eu não tinha...

YARA: Tipo o quê?

E3 : A moto memo, que eu tenho.

YARA: Anrã...

E3 : Moto, igual a televisão que eu comprei esses dia...home teacher, internet...muitas coisas que eu tenho não poderia ter se eu tivesse em Caxambu, ou se eu tivesse, se não tivesse trabalhando.

YARA: Anrã...

E3 : Agora, pro futuro eu não penso muita coisa, não...

YARA: É?

E3 : O dia de amanhã só pertence a Deus (*ri, descontraído*).

YARA: (*retribui o sorriso*) É...é verdade...

E3 : Não sei se eu vô tá aí amanhã...

YARA: Sim...é...quando cê, cê falou, antes da internet, miniticken...não entendi o que você falou...

E3 : É...(dá uma pausa) Hometeacher...

YARA: Ah! (*expressa compreensão*) Hometeacher, cê comprou...

E3 : Eu comprei.

YARA: Anrã...É..luando assim, eu concordo com ocê, você, que o futuro a Deus pertence, mas é no sentido assim, cê pensa em voltar a estudar algum tempo, ou cê acha que não, o jeito que tá tá bom...

E3 : Ah, eu penso em fazer um concurso, mim ter um serviço estável, ca ali é um serviço de carteira assinada mas não é um serviço estável. Espero, esperano abrir vaga pro IMA, o MAPA, que eu tentei e não deu certo. E tentar fazer um concurso.

YARA:Anrã...

E3: E estudar mais pra frente, só (*ri, descontraído*), agora não.

(*Pesquisadora agradece pela pesquisa, se abraçam e se despedem.*)

Entrevista com o participante E4

Entrevista realizada no dia 26 de abril de 2016. Inicialmente, ocorreu o diálogo informal com o estudante, informando inclusive sobre o sigilo da entrevista. O diálogo ocorreu na sala da assistente social, fora do horário de trabalho, devido a oportunidade de entrevistar o participante, que estava em Machado e se disponibilizou em participar da entrevista. Assim, facilitou o deslocamento da pesquisadora, que não precisou ir até à casa do participante. Tempo de duração da entrevista: 16m16s.

Y: Então, primeiro, eu queria saber de você, é, nós vamo retomar um pouquinho sobre o curso que você fez no técnico integrado em agropecuária, né, em agropecuária integrado ao ensino médio. Por que, na, eu queria saber, verdade eu queria saber, que você escolheu o Instituto Federal para estudar?

E4: O Instituto Federal na verdade foi...influência de amigos. É...tinha lá em I. (*sua cidade*) um povo que estudava na minha escola, sempre dava, chegava na oitava série e começava a falar. E devido também aos funcionários daqui que vai lá e, meio, como é que eu te digo, faz a propaganda né, informando pra nós sobre o curso, e sobre...e sobre que a gente podia morar aqui, sobre a alimentação, que ia ser tudo pelo governo e tal. Então a maioria em geral mesmo assim, foi por amigos, né, que vieram, né, e que, e que quando eu entrei no site também, fui ver o que que era o Instituto Federal, o que que ele proporcionava, né. Aí quando ver, como eu vim de origem da zona rural, eu pensei, penso que o técnico pra mim, em agropecuária, ia me ajudar na minha vida na zona rural.

Y: Entendi... por que você acha que ia ajudar?

E4: Pelo, pelo ensino, né. Assim, antes de eu vim pra cá eu fiquei meio que com receio, eu vim pra cá mesmo buscando o ensino médio, de que era de alta qualidade, né...pelo, pela capacidade dos professores. Quando eu cheguei aqui, aí sim eu me apaixonei pelo curso, justamente pelos professores que, eu tenho comigo mesmo, que é o professor André, que até ele foi meu professor de olericultura, e que me abriu o leque para o Agropecuária. E que eu vi que aquele ensinamento que eu tava tendo podia ser útil pra mim na minha vida profissional

ou pra mim mesmo...

Y: Entendi. Cê disse que, a questão do Ensino Médio. É...cê veio atraído pelo Ensino Médio ou por que você queria ser um profissional técnico?

E4: Pelo ensino médio. No começo foi pelo ensino médio. Depois que eu fui conhecendo o curso...(gesticula com as mãos), que aí me apaixonei. *(O telefone da pesquisadora vibra, e ela se desculpa com o entrevistado).*

Y: É... por que que você escolheu o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio?

E4: *(Pausa, participante respira profundo)* Na verdade eu achei que o curso de agropecuária ia ser fácil, porque o, a ampla vaga, porque quando eu prestei aqui, era 160 vaga, e o curso de informática acho que era 100, 60...Então, agropecuária assim abrangia mais, era mais possível deu passar.

Y: Entendi.

E4: Né...então foi, no começo foi isso, né. Pela questão do número de vagas. E, né, quando eu vim,eu olhei informática, portanto foi minha segunda opção, né, mas eu prestei em agropecuária.

Y: Anrã...(pausa) É...eu queria que cê me contasse, assim, sem constrangimento, contasse o que que aconteceu depois que cê formou, na sua vida, assim... me contasse sobre sua vida após a, após a realização do curso. Depois que cê formou, o que que aconteceu?

E4: *(Pausa)*...Eu, tipo assim, como é que eu te explico...é...(olha pra cima, vagamente)...eu tava...achava que eu ia conseguir emprego assim, sabe, na hora...Portanto eu fui, fiquei desempregado dois meses, comecei a trabalhar num...num supermercado, em Pouso Alegre, que eu morei em Pouso Alegre, aí depois de quatro meses que eu consegui uma vaga numa empresa agropecuária. Mas, foi difícil, muito difícil. Principalmente pela renda da minha

família, né, que teve que me sustentar, né, durante esse tempo que eu tava desempregado, e o curso de agron, o curso de agropecuária, mui...ótimo, perfeito, os profissionais muito bem qualificados, porém no meu modo de pensar as empresas não vê muito o, o profissional em si, em si, entendeu? Ah, o E4 estudou em Machado, né, mas qual que é o tempo de carreira dele, quanto tempo ele trabalhou...no que que ele trabalhava...Então, quando eu saí daqui eu saí com uma mão atrás outra na frente, né, praticamente, então foi difícil chegar num...conseguir esse emprego e, quando ver, devido a crise, fui mandado embora e até hoje eu tô desempregado.

Y: E quando você fala que a empresa não te via, né...é, como um todo, pela tua formação, eu queria que cê me falasse mais, o que que cê quis dizer com isso?

E4: Que eles, eles preferem profissionais que já tá há bastante tempo trabalhando para, trabalhando naquela devida profissão, né, naquele trabalho, do que profissionais que tá recém- formados.

Y: E eu posso te perguntar quanto que eles tavam te pagando?

E4: Tava com um salário. Na época era R\$ 788,00.

Y: Como técnico em agropecuária?

E4: Como técnico em agropecuária.

Y: Você era registrado em carteira?

E4: Carteira, registrado.

Y: Entendi...

E4: Só que era um contrato de trabalho, né...

Y: Entendi...

E4: De experiência.

Y: Cê não tinha comissão, nada... Era só com um salário.

E4: Um salário.

Y: E, como que é sua família, assim, cê pode me contar?

E4: Meu pai é alcoólatra, né, e minha mãe foi casada com ele durante 10 anos e 6 meses, porém meu pai só batia na minha mãe. Minha mãe teve três filhos, eu sou o mais velho, tem o, o M., que é do meio, e a E. que é a mais nova. Somos pobres, não somos ricos, né, e a minha mãe tem a casa própria, mas é ela que construiu, com o suor dela, sem ajuda nenhuma do meu pai, que já vai fazer 16 anos que estão separados, e nunca teve uma renda, assim, do meu pai ajudar nossa família, sempre foi minha mãe, que carregou nós três e que tá aí com nós até hoje.

Y: E o que que tua mãe faz?

E4: Minha mãe é cozinheira.

Y: Em escola?

E4: No asilo.

Y: Ah, no asilo?!

E4: É, trabalha dia um sim, um dia não.

Y: E os irmãos, trabalham, também?

E4: Meu irmão trabalha, na roça; minha irmã estuda em Alfenas, faz cursinho porque quer prestar vestibular em veterinária, inclusive em Muzambinho (*refere-se ao Instituto Federal do Sul de Minas, campus Muzambinho*).

Y: Muzambinho...Anhã...E esse irmão seu trabalha, que trabalha, que idade ele tem?

E4: 20.

Y: 20?

E4: 20.

Y: E ele estudou até que série?

E4: Sétima.

Y: Tá, e ele não quis estudar mais não?

E4: Não (*gesticula a cabeça*)...

Y: Entendi...E ele trabalha na roça? (*é interrompida*)

E4: Eu não sei se ele parou de estudar devido a necessidade, né, porque uma mãe criar os três filhos é muito apertado, ou se parou por vontade própria, assim, dessa parte eu nunca tive esse conhecimento, entendeu?

Y: Anrã...Mas ceis moram juntos ainda?

E4: Moram juntos, graças a DEUS.

Y: E teu pai, ceis tem convivência com o pai ou não?

E4: Meus irmãos sim, eu não.

Y: Não?... E... ele não ajuda em nada em casa?

E4: Nada...não...

Y: É...ceis tem algum problema de saúde, alguma coisa assim, em casa?

E4: Minha mãe perdeu a visão do lado esquerdo, devido a uma depressão que ela teve muito forte, né...porque quando ela saiu de casa, ela...saiu a L. *(não foi possível compreender o com exatidão)* tinha...dois anos *(fala, as mãos esfregam o cotovelo, a todo instante)*...

Y: Entendi...

E4: Então foi difícil pra ela, e essa depressão veio aos pouco, entendeu? E aí teve uma noite que ela deitou, e eu acho que a pressão dela oscilou demais, e foi onde ela perdeu a visão. E eu já estudava aqui.

Y: Já?

E4: Já.

(Pausa)

Y: É...*(pausa)* qual que é a tua opinião sobre a formação que o Instituto Federal oferece?

E4: *(Pausa)* Ótimo. Nossa, aqui é, é uma casa, é uma família, é...não tem como...sabe, pa, os meus quatro anos aqui eu falo que identifiquei demais, me apaixonei pela escola demais, portanto quero voltar, sabe...fui beneficiado pela escola, que me ajudou muito, muito mesmo. Eu falo que aqui é uma família, sabe, um ajudando o outro, os funcionários, né...Tem nada que reclamar, nada, nada, nada, nada.

Y: O que que você entende por formação?

E4: *(Pausa, estudante pensa, olha ao redor)* Formação... é aquilo que ocê estuda um certo período, né...e que cê detém um conhecimento, sobre aquilo.

Y: Anrã...É...Além do que cê já falou, sobre a característica da escola, sobre a tua formação, o aspecto, é... dos conteúdos que lhe foi, que foi passado pra você, da dinâmica da escola, da relação do estudante, do profissional com a sociedade, com o trabalho, eu queria que cê me falasse sobre isso. Eu não sei se ocê...Se ocê não estiver entendendo a minha pergunta cê pode falar que eu tento...

E4: Cê fala o que que...*(demonstra dúvida sobre o questionamento)*

Y: Como que foi, como que era, assim, essa dinâmica, como que foi trabalhado . Quando eu falo em formação, além do que cê já falou, que cê gosta da escola, e tal, qual que é a tua opinião sobre o conteúdo que foi passado, é...a dinâmica da escola, como que era passado pra vocês a relação do ensino técnico, pra que que servia...Como que você vê o ensino técnico em relação à sociedade, ao mercado, sabe?

E4: Humrum...*(pausa)*...no modo...hum...qué vê...*(coça a barba, tenta elaborar a resposta)*. Quando eu cheguei, eu cheguei, fui fazer as aulas do ensino técnico, eu levei um susto, pra te falar a verdade...Porque não teve, porque, por exemplo, quando ocê estuda, por exemplo, no ensino fundamental cê, cê tem toda aquela história né, cê sabe, por exemplo, a, b, c....a, e, i, o, u é as vogal, né...Já no ensino técnico ele já foi direto no ponto específico...entendeu? Não teve toda aquela história, o que que é a agropecuária, pra que que serve...o que eu sabia, é o que eu buscava da internet. Por isso, quando eu comecei a me apaixonar pelo curso, quando eu sentei com o professor André. Porque o professor, na época, ele foi meu professor de holericultura, e que me explicou o que que era a agropecuária em si, entendeu?

Y: Quando cê fala que ia no ponto direto, me explica melhor.

E4: Direto...*(demonstra não ter entendido a questão)*

Y: Quando cê fala assim que num fazia aquela história da agropecuária...

E4: Não explicava o que que era agropecuária, por exemplo, o aluno entra aqui e já vai pras matérias, sabe, tipo, cê vai pegar uma adubação, cê pega uma calagem, cê entendeu, já vai pro ponto da matéria...uma interpretação de análise, entendeu?

Y: Cê fala...é...entendi. O que cê quer dizer é que não...não tô querendo colocar palavras na sua boca não, se...se eu entendi corretamente, cê, cê, cê me fala. O que cê tá querendo dizer então, ti ...é... não há uma análise histórica...

E4: Não, não, *(sorri)*

Y: Tipo, do que foi construído. Já vem e traz.

E4: É, é...acho que faz um resumão e...puf! *(gesticula, simbolizando com as mãos o agrupamento de um todo, que posteriormente é jogado sobre algo)*. Aí depois, com o passar do tempo...com... né, graças a DEUS eu consegui apaixonar... aí sim cê começa a entender. Cê se interessa, começa a pesquisar, e tal...Tem uma relação social com a escola é ótimo, os funcionários, professor... muitos de meus professores memo tinha uma relação entre professor e aluno, e sim era amigo, sabe. Sempre foi assim, sempre quando eu precisei de algum professor, ou de algum funcionário da escola, sempre me ajudou, nunca me viraram as costas, demais...

Y: É... pra quê que você acha que serve, a quem serve, o curso técnico? Pra que que serve o curso técnico integrado em agropecuária?

E4: *(Pensa)* Mexer no campo *(balança a cabeça)*...trabalhar no campo. Que é a minha vontade. Eu como o técnico em agropecuária, formado, meu, meu maior foco é trabalhar no campo. Mexer com café, trabalhar com soja, milho...

Y: E esse trabalhar no campo é em qual sentido? Trabalhar pra si mesmo ou assim, ate...(é

interrompida)

E4: Não...pelo...como é que eu te explico...numa empresa, sabe, justamente porque meu pai tem um pouco duns cafezinho, só que eu não quero mexer. Eu tenho vontade prestar serviço, entendeu?...solucionar dúvidas do produtor, sabe, gosto de sentar, se eu pudesse ter essa oportunidade, sentar eu e o produtor e conversar com ele, de acordo com o que eu sei.

Y: Anrã...é...o que que você faz atualmente?

E4: Sou garçom (*fala algo que não foi possível compreender*).

Y: Cê é garçom...

E4: Faço uns biquinho...

Y: Sim...

E4: Às vezes trabalho uma semana, às vezes trabalho... passa duas semana.

Y: Eu tô falando mais alto por causa da gravação, senão (*pesquisadora explica porque vai reforçar a pergunta, devido ao som da gravação*). Cê trabalha como garçom?

E4: Trabalho como garçom, mas é bico, sabe?

Y: Nem sempre é garçom?

E4: Nem sempre...

Y: Mas aí você pega outro serviço?

E4: Pego outro serviço. Já lavei carro, tudo (*sorri*).

Y: Entendi, entendi ...i...cê me disse anteriormente que cê tá estudando também pra prestar vestibular...

E4: Isso! Aqui.

Y: Cê quer inserir no curso de agronomia?

E4: De agronomia.

Y: Tá...É...qual que é o maior grau de escolaridade da tua família?

E4: *(Pausa)* Todos?

Y: Você, é...Mã...É...da sua família mesmo, mãe,...

E4: Só eu...Da minha família, pai e mãe?

Y: É, isso!

E4: Só eu e minha irmã, que *(não foi possível compreender)*.

Y: Entendi...e você, que tem o curso técnico...

E4: E eu, que tenho o curso técnico.

Y: É...o W., cê tem mais alguma coisa assim, que cê acha importante cê considerar?

E4: Não (sorri e gargalha)...acho que foi muito bom...

Y: É...?

E4: É...

Y: É...só mais uma pergunta, porque esse questionário é só uma orientação pra eu lembrar de algumas coisas que eu preciso pergun...te perguntar...sobre o mercado de trabalho, exploração da mão de obra...foi falado isso no ensino técnico?

E4: Foi...(balança a cabeça, olha ao redor).

Y: O que que era trabalhado?

E4: O professor te preparava pra aquilo que ocê ia exercer...muitos dos professor já trabalhou, né, antes de entrar aqui, trabalharam, os professor de Agronomia, Veterinária...então assim, eu... sempre (*não foi possível compreender*) que o professor chegava perto de mim, perto da sala como um todo, né, e falava que o serviço, que o técnico tá prestando (*não foi possível compreender*), um serviço valorizado, explicava muito bem, valores, né, às vezes citava: ah, tal serviço tem que ser assim, tem que ser, tem que receber tanto...outros cê tem, às vezes não recebe tanto porque como cê é um técnico muita das vezes cê não pode assinar uma receita agrônômica. Cê tem, cê tem o CREA, se pode assinar, porém cê tem que ter uma consulta de um agrônomo, porque estudou mais a planta, a fisiologia da planta, e tudo mais...entendeu...foi explicado sim.

Y: Anrã...tem mais alguma coisa, que cê queira falar?

E4: Não...

Y: Obrigada!

E4: De nada (*sorri*).

Entrevista com a participante E5

Entrevista realizada no dia 21 de agosto de 2016. Inicialmente, ocorreu diálogo informal com a participante e, posteriormente, anotado seus dados pessoais. A participante informou que estuda e trabalha e, no momento, está afastada das atividades laborais devido a uma cirurgia que fez no joelho há pouco tempo. A colaboradora afirma que faz curso superior de Agronomia em instituição particular, em sua cidade. Quando questionada por que não optou em fazer no IFSULDEMINAS-Campus Machado, instituição pública e gratuita, informou que não quis ficar longe de seu avô, que a criou. A entrevista ocorreu num domingo, na cidade da participante, na casa de um primo, local onde a participante escolheu para conversar. Tempo de duração da entrevista: parte I: 15m53s; parte II: 16m32s

YARA: É...por que que você escolheu o Instituto Federal para estudar?

E5: O...porque era mais perto daqui de T.C. E eu já tinha primo formado lá, de desde 95, acho que foi 98, último primo meu que saiu de lá. Foi em 2010, entendeu? Eu já tinha 4 primos formado de lá, e o, e o ensino de lá era, como que fala, tudo muito, era muito recomendado aqui, pelo menos na região aqui, por isso que eu optei por lá.

YARA: Os teus parentes falavam de lá?

E5: Falavam! Todo mundo gostava, gostou muito de ter estudado lá.

YARA: Quando você fala assim que era recomendado, o que que você quer dizer com isso?

E5: Tanto na parte técnica quanto no, no ensino médio.

YARA: Entendi...é...e os seus primos ou parentes que, eles recomendavam, o que que eles falavam?

E5: Falava que era mais puxado na parte técnica, que eles punham mesmo os alunos para aprender, entendeu, lá não tinha diferença entre men, entre homem e mulher...

YARA: Anrã...

E5: Tendeu? Porque muitas vezes cê ia estudar em escola aí que menino não deixava a gente fazer as, as coisa porque o fato de ser mulher e tal...e lá não...até, até então eu não vi essa diferença lá.

YARA: Entendi. É...e cê falou que ti...que algum...algo, aliás, cê me explicou que essa questão da remuneração era tanto pela formação técnica quanto pelo ensino médio, né?

E5: Isso.

YARA: Alguém chegou a comentar sobre o ensino médio de lá?

E5: Já! (*ênfatiza*)

YARA: O que eles falavam?

E5: Que tipo, os os melhores professores tariam lá, era bastante professor que tavam terminando, é, o estudo ainda, muito aluno da UFLA, tinha uns que já tinha feito, fazendo doutorado, portanto meus professor que tinha lá quase todos eram mestres ou doutores, onde já tão, acabava tirando licença para ir fa, acabar de fazer o doutorado, né...

YARA: Entendi.

E5: Isso aí é muito gratificante, né?

YARA: Anrã...

E5: Pois é...(*abaixa a cabeça*)

YARA: E...além desses fatores que cê me disse, teve mais algum outro motivo que cê, que

você decidiu, decidiu ir pra lá, e não fazer, por exemplo, o ensino médio em uma escola estadual?

E5: Não pelo fato que eu nunca...eu sempre tive em mente que eu queria fazer alguma coisa ligada com a Agronomia ou a Veterinária. E aí então veio o técnico, né?

YARA: Entendi.

E5: Que era tudo relacionado a isso.

YARA: Entendi...

E5: Por isso que eu não quis terminar aqui em T.C., porque aqui tem escolas muito boa, né?

YARA: Anã...

E5: Mesmo sendo particular.

YARA: Sim...(pausa) É, antes do ensino médio, no ensino fundamental, você estudou em escola pública ou particular?

E5: Estudei um ano em escola... é...como que fala...Foram...no total 3 anos de escola particular, depois fui pra pública.

YARA: Entendi...(pausa) É... Por que que você escolheu *(pesquisadora explica que está falando mais alto por causa da gravação, e pede para participante falar mais alto)*

E5: Ah, tá...

YARA: Por que que você escolheu o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio?

E5: Você fala...no mesmo que alimentos, informática?

YARA: É! Por que você escolheu o em agropecuária?

T.: Porque eu sempre fui, morei na roça, não morava na cidade, então eu sempre tive ligada nessas coisas...

YARA: Entendi...

E5: Que lá... eu sempre cresci nesse meio...

YARA: Entendi...*(pausa)* E... tá.. anã... é... assim às vezes a par, eu posso repetir algumas perguntas, ou ir e voltar, mas é pra gente poder, preu poder compreender por que, se foi, entendeu?

E5: Tá jóia...

YARA: Todo movimento... É... Eu queria que você me contasse, T., o que que aconteceu, assim, na sua vida, como que foi depois que você formou, depois que você concluiu o curso?

E5: Como que fala... *(fica pensativa)*... pelo fato de eu não querer serviço, aparece muito, sabe. Quando, é... os professores, quando você pega uma certa intimidade com eles lá dentro, porque querendo ou não você sempre você é mais agarrado com um professor, tem mais contato, entendeu? E querend, tipo... quando você tem, formando, formando, o meu foi em 2013, outubro, por aí, já começa a aparecer vagas de serviço pra tar fora, entendeu?

YARA: É?...

E5: Isso. E, e os próprios professores veem, vê uma diferença de aluno e já te começa a te indicar. Pra fazer ali as amirra, ou para as empresas que eles dão assistência, alguma coisa.

YARA: Anã...

E5: Eu não... tive... eu não tive essa opor, oportunidade de querer ir embora, tendeu? Mas foi, era coisa minha, eu senti que eu precisava voltar, portanto eu não quis nem voltar a estudar fora... aí... mas em relação a serviço, quando eu vim aqui pra T.C. eu senti muito preconceito ainda nessa parte, por, por eu ser mu, menina, sabe?

YARA: Na área?

E5: Na área.

YARA: Como técnica?

E5: É. Como técnica.

YARA: Por quê?

E5: Ah, porque ainda existe ainda preconceito, viu? Mulher em campo ainda é difícil.

YARA: É... mas eu vou refoçar a pergunta porque, assim, eu não posso estimular ocê a responder, entendeu?

E5: Anrã... Tá jóia...

YARA: Pra num dá a entender que eu tô querendo fazê que ocê responda o que eu quero ouvir.

E5: Não...

YARA: Por isso que às vezes eu vou ficar te perguntando. Me explica mais sobre isso, esse preconceito com mulheres.

E5: É assim, ó: aqui tem uma loja, a Terra Nova.

Yara: Anrã.

E5: Ela é gigante aqui em T.C. Aí (*é interrompida*)

YARA: Pode falar mais alto um pouquinho.

E5: Aí...então, aí quando cê, cê manda o currículo e tal, ele só pega seu currículo pra você ficar na parte administrativa...

YARA: Anrã...

E5: Mesmo tendo, é... trabalhano, os dados que, os caras coletam lá no campo você só vai ficar na parte administrativa, sabe? Parte de pagamento, nas, nessas coisas. Aí te mandar mesmo pra lá pra fazer o serviço, que às vezes você é...é...no meu caso eu me sentia muito mais é...que palavra que eu posso falar...

YARA: Capacitada?

E5: Capacitada pra fazer aquilo do que um menino, eles nunca vão deixar você ir no lugar dele...

YARA: Entendi.

E5: Entendeu?

YARA: Então cê tá me dizendo assim, se eu entendi corretamente, cê me fal, se eu não enteni corretamente cê me fala...então assim, ainda tem uma visão de que a mulher que é profissional técnico em agropecuária ela tem que exercer as atividades administrativas, independente da formação dela, tipo, secretária. Serviço de secretariado.

E5: É...mais ou menos assim.

YARA: Que não precisa ter formação técnica...

E5: Pa pôr a mão na massa, mesmo, cê ir pra campo, ainda tem muito preconceito, entendeu?

YARA: Entendi...

E5: Entendeu? Mas já tem gente quebrando esses tabus aí, entendeu?

YARA: Entendi.

E5: Já melhorou muito, ah, tipo, aqui tem a...a SICOOB que tem um projeto que chama Balde Cheio. Já tem mulher em campo...

YARA: Anrã... técnico em agropecuária?

E5: Técnico em agropecuária. Formad, gente que tá formando em agronomia, entendeu?

YARA: Anrã...entendi.

E5: Mas já tem duas menina do agropecuária nesse projeto Balde Cheio da SICOOB.

YARA: Entendi. No comecinho da sua fala quando cê me disse que... é... apareceu muita oportunidade de trabalho, cê chegou a ter oportunidade pra trabalhar como técnico em agropecuária?

E5: Já. Pra fora.

YARA: Ah, pra fora, por isso que cê num foi.

E5: Pra fora, por isso que eu não fui...

YARA: E pra fora seria em outro estado, como que é?

E5: Anrã...Lá em Goiás, Porá.

YARA: Entendi. Aí cê não quis ir...

E5: Não quis ir.

YARA: Entendi.

E5: Então, é... eu precisava, eu queria, na verdade, fazer a faculdade, entendeu?

YARA: Anrã...

E5: Por isso que eu não fui. Se tivesse a visão que eu não queria fazer a faculdade, e só ficar com o técnico, aí poderia que eu, que eu quisesse ir. Mas eu não quis no momento.

YARA: Tá. Aí hoje o que que cê tá fazendo?

E5: Eu trabalho num armazém de café, fui contratada como técnica...

YARA: Em agropecuária?

E5: Em agropecuária.

YARA: Ah, tá...e que que cê faz lá?

E5: Eu preparo as amostras que os corretores traz.

YARA: Entendi...E isso tem vinculação com tudo que ocê estudou?

E5: Tudo.

YARA: É?

E5:Tudo.

YARA: Então lá cê, cê, pratica e e você trabalha como técnico mesmo?

E5:Como técnica lá...

YARA: Entendi...

E5:(*Fala algo que não foi possível compreender*) na área de café.

YARA: Entendi...então cê exerce os conhecimentos que cê adquiriu...

E5:Conheço, é... exerço. Isso mesmo.

YARA: Anrã...É... e que...e cê tá, estudando, falou que tá estudando né? Cê tá estudando agronomia?

E5:Faço agronomia, já tô no 6º período.

YARA: Já tá no sexto? (*fala, admirada*).

E5:Já...

YARA: Quase formando, já...

E5:Pois é, passa rápido...

YARA: E cê tá gostando do curso?

E5:Tô...

YARA: E depois que cê formar, o que que cê pretende?

E5: Aí vou ter que ir embora.

YARA: É?

E5: É...aí eu tenho que ir embora, não posso, não tem como ficar aqui não...*(abaixa a cabeça)*

YARA: Entendi. E cê pretende continuar os estudos, ou cê ainda não pensou sobre isso...

E5: Não. Tenho que continuar, né, não pode parar não, fazer um doutorado aí, né, um mestrado...vamo vê...

YARA: Entendi. É...como que é a tua família, T.? Eu queria que cê me contasse, assim, a tua história.

E5: Hum...tipo...minha família me apóia em tudo.

YARA: Anrã...

E5: Entendeu? Eu nisso, meu pai só não me apoiou quando eu, porque pra você entrar lá no IF, cê já, a prova cê já faz com 14 anos, né? Aí na época eu não pude ir com 14 anos.

YARA: Anrã...

E5: Meu pai falou assim que a hora que eu fizesse 15 ele deixava. Então eu cheguei a fazer o primeiro aqui em T.C., para depois, depois dos 15 eu ter que fazer o vestibular e ir embora. Ele não deixou eu ir. Mas sempre me apoiou em tudo, quanto ele quanto a minha mãe...

YARA: Anrã...

E5:A minha mãe até hoje, assim, que ela é um pouquinho meio, tipo assim, mais chateada comigo pelo fato de eu não ter escolhido a veterinária. Desde criancinha, por ela e pelo meu avô, eu falava que ia ser veterinária. Aí eu fui embora, pra Machado, cheguei lá eu, não vi que, eu de cara eu já entrei no projeto de equino, lá, e de bovino, eu vi que a veterinária não era pra mim...

YARA: Entendi...

E5:Eu não dava conta, eu sou muito agarrada com meus bicho lá na roça, entendeu? Eu não consigo, eu quero ver eles bem, mas eu não quero chegar a ponto de ter que fazer uma cirurgia neles...

YARA: Anrã...

E5:Entendeu? Aí nisso eu eu vejo que a minha mãe é meio, meio sapiada comigo, nessa parte, mas me apoia em todos os meus estudos...

YARA: Anrã...

E5:Entendeu... eu sou mais agarrada com meu vô, pelo fato que a minha mãe teve eu e minha irmã muito novinha...

YARA: Anrã...

E5:Na época, né, a T. é de 94, eu sou de 95, ela tinha 16 anos, minha vó com meu vô me pegou pra criar.

YARA: Anrã...

E5:Por isso que eu sou muito agarrada com meu vô. Minha avó já, já faleceu...(abaixa a cabeça)...

YARA: Anrã...

E5: Aí eu... foi quando minha avó faleceu eu fui embora, pra Machado. Nossa, mas eu não conseguia ficar lá mais que 15 dia sem ver meu vô, parecia que ele tava precisando de mim, sabe?

YARA: Anrã...

E5: Por isso que eu, eu ainda não tenho coragem de ir embora ainda não...

YARA: Entendi...

E5: Por causa dele...

YARA: Entendi. *(A pesquisadora pausa a entrevista para verificar se a câmera estava filmando normalmente)*. É...mas a, daí teu vô com tua vó te criaram?

E5: É...Isso. Mas com a presença, sempre com a presença dos meus pais, né?

YARA: Ah, mas cê morava na casa dos seus pais ou na casa dos seus avós?

E5: Não, na casa dos meus avós, na roça.

YARA: Ah... Até que idade cê ficou com eles?

E5: Eu fiquei ci...tipo...grudada mesmo, assim, a ponto do meu pai ter que ir na roça ver eu, assim, foi até os 7 anos...

YARA: Desde pequenininha?

E5: Desde pequenininha. Porque eu comecei estudar, aí no começo a vo, a prefeitura não mandava van naquele ponto lá, aí eu tive que ficar durante a semana na cidade, eu ia pra roça

fim de semana.

YARA: Entendi. Aí cê estud, depois dos 7 anos?

E5:Depois dos 7 anos.

YARA: Entendi. Mas então cê foi criada, tudo, é, literalmente, pelos seus avós...

E5:Literalmente...

YARA: Entendi... e seu, então teu pai e tua mãe e não viviam na mesma casa...

E5:Não, não...

YARA: Entendi...e como que foi ter sido criado pelos avós?

E5:Eu... num sei como ...às vezes alguém fala assim...faz umas pergunta meio besta, tipo, cê gosta mais do seu pai do seu avô...(pausa) Se for parar e olhar assim todo mundo vai falar: ah, ela mais, ela gosta mais do avô dela, mai num é, entendeu? O mesmo amor que eu tenho pelo meu vô eu tenho pelo meu pai...mas eu vejo uma diferença de que eu tenho que ter cuidado mais com meu vô, né? Meu vô já é de idade, tem 72 anos...(é interrompida)

YARA: Anrã...E como que era, oi, desculpe.

E5:Isso que, que me leva a ser agarrada com ele desse jeito, né? (abaixa a cabeça)

YARA: Sim...e morava só você com ele ou mais algum outro neto?

E5:Não...a minha vó criava mais duas...

YARA: Duas netas?

E5: Duas netas...

YARA: Mas filhos da tua mãe também ou de outro filho?

E5: Não...do filho dela, irmão da minha mãe que, a, ele separou da, da mulher, morava em L., e a minha vó tinha, a, dessas duas a minha vó tinha a guarda mesmo...

YARA: Ah, entendi. Então a tua, tua vó...cê cresceu com primos, então?

E5: Com prim, com duas, duas meninas,.

YARA: E assi, e cê tem irmãos?

E5: Tenho, a T. e o T. O T., depois de 6 anos, o T. nasceu.

YARA: Entendi...aí eles não foram criados com você lá não?

E5: *(Pausa)*...Não...

YARA: Os teus irmãos...

E5: Não.

YARA: Mas cê tinha convivência diária?

E5: Mas...Diária.

YARA: É...

E5: Principalmente com a T.. A T., era mais, é... durante a semana, assim, a gente era da mema van, e tal...

YARA: Ah, entendi.

E5: Na época não tinha o T. ainda, né? Quando o T. nasceu, passou 1 ano eu tive que começar a estudar. Mas aí o meu pai e a minha mãe tinham triller, e fins de semana ela tinha que ajudar o meu pai...

YARA: Anrã...

E5: Aí levava o T. pra roça...

YARA: Pra ficar lá...

E5: Pra ficar lá, com a gente...

YARA: Ah, entendi...era bem comunitário, então...

E5: É...a vida inteira a minha família foi muito unida, tendeu?

YARA: Entendi...e era (*é interrompida*)

E5: É até hoje.

YARA: E, assim, a distância do seu, da casa onde você morava com o seu avô, da tua mãe, era longe ou não?

E5: Da roça sim.

YARA: Hã.

E5: Aí... (*é interrompida*)

YARA: Como assim, da roça?

E5: Porque eu morava na roça...

YARA: E sua mãe na cidade?

E5: Na cidade.

YARA: Ah, eu achei que morava tipo perto...

E5: Não, aí passou, tava com...*(pausa)* 12 anos, eles veio pa cidade...

YARA: Os teus avós?

E5: É. Aí era diferença de um bairro só do outro.

YARA: Ah, entendi. Mas aí cê continua morando com seus avós?

E5: Não!

YARA: Aí cê vol, foi para casa dos pais?

E5: Fo...é...porque depois logo ca minha avó morreu, eu tive que ficar mais pa casa da minha mãe, né, pelo meu vô, meu vô ficava só...como que fala...ele...meu vô é muito...meu vô é carrero...

YARA: Carreiro?

E5: Carreiro.

YARA: Carreiro? Que que é carreiro?

E5: Carreiro, ele carreia boi, carro de boi...

YARA: Ah, carreiro, que legal (*diz, surpresa!*)!

E5:É, carreiro.

YARA: Anrã...

E5:Então fim de semana meu vô não costuma parar. Ele é muito de ir Campanha, Heliodora, entendeu?

YARA: Anrã...

E5:Aí eu, eu menina, meu vô, assim, não tinha como eu ficar.

YARA: É...

E5:A S. com a S. (*refere-se às duas primas que os avós criavam*) foram morar com a mãe delas...

YARA: Anrã...e até hoje teu vô é carreiro?

E5:Até hoje.

YARA: É?

E5:Até hoje. Aí agora ele já não tá aguentando mais, aí ele leva o cavalo pra trás, aí a hora que ele não aguenta mais andar, ele munta no cavalo.

YARA: Vai andando mesmo, à pé?

E5:Vai andano...

YARA: Entendi...e assim, como que era a situação financeira dos seus avós, dos seus pais?

E5:Antigamente a situação do meu, do meus avós era muito bem...

YARA: Era?

E5:Ele sempre foi negociante de gado, mansadô de cavalo, vinha cavalo de fora, ele tinha uma olaria. Aí ele andou quebrando...

YARA: Anrã...isso quando, mais ou menos? Só pra eu entender a história.

E5:A época que meu vô chegou a fa, quebrar, memo, a falir memo, eu tinha uns 10... uns 10 anos...

YARA: Cê lembra?

E5:Lembro, foi...foi triste, ele vendeu a olaria, passou um tempo ele vendeu a roça...

YARA: E cê cê viu assim, muita diferença dentro casa, das coisas?

E5:Dentro de casa, não. Graças a Deus nunca tive, entendeu? Mas, ...a diferença maior foi quando ele vendeu a roça , mas aí ele veio pra cidade mai não cabô nada disso!

YARA: Entendi...

E5:Porque aonde ele, ele comprou a casa ali e fez a casa, embaixo ainda não era assi...não, não era...não tinha...loteamento de casa, então ali eu via cavalo do mesmo jeito, ele tirava leite do mesmo jeito, igual ele tira até hoje...

YARA: Anrã...e a sua família, assim, chegou a passar por dificuldades financeiras, privação, como que foi?

E5: Não, nunca, a gente nunca teve isso. A gente nunca foi...é... a gente é de classe média...

YARA: Anrã...

E5: Normal, entendeu? Mas nunca chegamo ao ponto de, de ter ne, passar necessidade não.

YARA: Entendi.

E5: Entendeu? A vo, por agora assim, foi, que conteceu...é...o meu pai trabalhava, a vida inteira trabalhou em posto de gasolina. Até então quando eu fui no Machado ele ainda trabalhava em posto.

YARA: O que que ele fazia lá?

E5: Ele era frentista.

YARA: Frentista...anrã...

E5: Isso. Mas ganhava muito bem, mas nunca deixou...meu pai tamém, dif, era uma roça diferente, essa, essa já era dele mesmo ca família dele.

YARA: Do seu pai?

E5: Do meu pai.

YARA: Ah, tá. Não era propriedade dele, cê fala, ou era, a roça?

E5: A...só do meu pai, não.

YARA: Ah, é dividido...

E5: Dividido.

YARA: Anrã...

T.: Aí meu pai tinha, a par...é...ele mexia com café, as coisa, aí cortô café, ele não gostava muito não. Aí duns tempo...depois que eu tava em Machado ainda foi na época que ele começou a plantar pocã. Graças a Deus tá dando certo...

YARA: É?

E5:Ele chegou a sair do posto, né?

YARA: Anrã...

E5:Não tava tendo, conciliando, mas a vida inteira meu pai mexeu com...com mel...

YARA: Ah, entendi.

E5:Então era essas coisinha...por isso que não deixava a gente passar um aperto.

YARA: Ah, entendi...e a sua mãe, que que ela fazia, ou o que que ela faz?

T.: A minha mãe trabalhou 10 anos de cozinheira numa, num restaurante, saiu e faz umas duas semanas que ela com, ela arrumou um serviço.

YARA: Anrã...entendi.

E5:Porque ela num...ela ficá... dentro de casa, assim, pra ela já tava...aí ela tava trabalhando...

YARA: Que idade o filho caçula tem?

E5:O T. tem 13.

YARA: Tá. E...no caso, se ocê não se importar, quanto que cê, que eles te pagam como técnica hoje, que cê tá trabalhando...

E5:Eu recebo um salário mínimo.

YARA: Um salário?

E5:Um salário mínimo.

YARA: E o que que cê pensa a respeito disso?

E5:(pausa)...

YARA: Do teu salário, o que cê fala sobre isso.

E5:Ah...é complicado porque aqui em T.C. pelo fato de ser um...não é uma cidade tão grande,não, não dá serviço pra mulher, do jeito que eu queria, entendeu, mas mesmo assim eu ainda sou grata, por ele ter me dado esse serviço, não ter dif, me diferenciado porque eu sou a única menina da classificação lá...

YARA: Anrã...

E5:Tendeu? Nunca tinha trabalhado uma menina lá pa torrar o café, pô o café preles degustar...

YARA: Entendi...

E5:Tendeu? Mas eu acho que já podia tá melhorano, né?

YARA: Anrã...

E5:O salário sobe aí...complicado...

YARA: E, assim, depois que cê formou, é, que cê começou a trabalhar, teve alguma mudança assim, na tua família, ou continuou do mesmo jeito?

E5: A única mudança que teve...

YARA: Ai desculpa...

E5: É que eu comecei a me sustentar nos meus gastos. Entendeu? Aí já a faculdade, meu pai com ele, com, como que foi, pagou ela três meses e depois eu optei pelo FIES.

YARA: Ah, entendi.

E5: Por, tipo, eu fiquei com medo do meu pai, chegar um mês e meu pai não ter os mil reais para pagar.

YARA: Mil reais?

E5: Mil reais. Todo mês. Vai que os quatro primeiro mês foi de boa mas quem diz, quem falava que meu pai ia podê continuá pagando...

YARA: Anrã...

E5: Tem ano que a colheita não é uma coisa, entendeu? E a gente não tem mil reais a mais todo mês, entendeu, mais ainda depois que minha mãe saiu do serviço...

YARA: Anrã...então cê, cê chega a ser independente financeiramente ou não, tipo, cê ainda depende do (é interrompida)

E5: Ainda não. Ainda não...porque depois eu...eu crio minhas égua sabe...

YARA: Ah, ah cê tem égua?

E5:Tenho!

YARA: Quantas égua que cê tem?

E5:Eu tinha três, tive que vender uma, porque onde lá na minha roça, aqui na cidade na casa do meu vô J. que me criou, eu não gosto de deixar, eu tenho medo de roubar elas. Aí lá na minha roça, onde, meu pai arou tudo e plantou tudo em pocã, e só sobrou um brejo lá e eu fico com medo delas atolá, principalmente uma que é mais velha, aí hoje eu pago baias pra elas...pago pa duas, e uma eu tive que vendê...

YARA: Ah...entendi

E5:Entendeu...

YARA: E quanto que sai o custo dessas baia...

E5:O custo dessas égua, das égua minha uns R\$ 350,00 por mês...

YARA: Esse é o aluguel da baia?

E5:É. Aí meu pai já não tem condição de manter égua, entendeu? Por isso que eu falo, é... eu, fi, eu, o meu dinheiro só vai pra elas, o resto eu gasto comigo, é roupa, sapato, é alguma coisa que eu preciso, entendeu?

YARA: E aqui na cidade cê mora com quem?

E5:Com meus pais, agora.

YARA: Ah, tá. E a roça que eles tá...(a gravação é interrompida pois a câmera desligou automaticamente. A pesquisadora e participante perceberam, e foi religado o aparelho para continuidade da entrevista).

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA

YARA: Tá...A gente tava falando da égua, né? *(ri)*

E5:*(Ri)* É...aí eu...a última agora que ela me deu, a penúltima foi uma, uma mula que eu ganhei uma cria, aí ela me deu a minha mula

YARA: Anrã...

E5:O que eu pago a baia é pra essa mula e pa Sara.

YARA: Ah, entendi...

E5:Os outros dois o Carcanholo *(é interrompida)*

YARA: A Sara é a aposentada?

E5:A aposentada. E o...como que fala...e o Darcanholo eu dei pro meu pai, porque eu não dou muito certo com meus avôs de lá...

YARA: Os paternos?

E5:Os paternos...não dou muito certo assim, é...de fic...eu...eu num consigo *(é interrompida)*

YARA: Liberdade?

E5:Liberdade com ele que eu tenho com o meu avô de lá, entendeu?

YARA: Entendi.

E5: Aí eu num... num gosto muito de ficá falano assim, ah, é... num sei quê, a égua escapuliu, isso na minha cabeça, sabe, aí eu tirei ela e dei a, puz a Sara e a Luana pa na baia i o último poto, da minha égua que morreu, ela deixou ele com 15 dias, o meu poto.

YARA: Ah...

E5: Aí como eu não teria condições de mantê ele e as duas eu dei ele po meu pai, que meu pai quereno ou não ainda tem condições...

YARA: Entendi...

E5: E deixa lá, né, lá na roça querendo ou não é deles!

YARA: Anrã...

E5: Não é minha, entendeu?

YARA: É... Deixa eu ver se tá certinho aqui (*refere-se à câmara, e vai verificar o equipamento*)... tá...

E5: É... eu queria que cê me falasse, né, qual que é a tua opinião sobre a formação no, que o Instituto Federal oferece?

E5: (pausa)... eu falo que, um pedaço da minha vida ficou lá dentro...

YARA: Anrã...

E5: Porque esc, eu acho que escola partic, particular nenhuma, a não comparado com uma UFLA da vida, uma coisa assim, vai dar uma estrutura prum aluno igual o IF deu.

YARA: Em que sentido?

E5: Os melhores professores tão lá... na minha opinião.

YARA: Anrã...

E5: Que tão lá... gente capacitadíssimas tão tão lá, à disposto a ajudar os alunos mesmo, sabe? Por isso que eu falo, eu tô estudando na numa particular aqui, nossa, gente, eu sinto muita falta, do campus, sabe, dos professores, de garrá cos alunos mesmo...

YARA: Anrã...

E5: Os professores, não sei se era porque a maioria era de fora, eles são muito amigos, entendeu? Aí eu, nossa, isso aí, pra mim...

YARA: Entendi. Que diferença que cê ... eu queria que cê me falasse mais, essa diferença que cê vê de escolar particular, que é o que cê tá fazeno agora, com a escolar pública, no caso, o Instituto.

E5: Principalmente a... o dia de campo. Na escola particular cê não tem muito isso. Lá na escola agropecuária cê vivia trabalhano, sabe, aprendendo, cê tinha o seu setor, igual eu tive, eu era muito agarrada no, no equino como no bo, bovino, eu ficava fim de semana trabalhano...

YARA: Anrã...

E5: Entendeu?

YARA: Entendi... é, eu queria que cê assim, se tivesse mais alguma coisa, alguma a forma que ocê pensa sobre essa formação, entendeu? Além de ser uma escola que cê considera de qualidade, com bons professores, sobre o conteúdo mesmo, que foi passado pra vocês, porque tem o ensino médio e o ensino técnico, né?

E5: Anrã...

YARA: É, qual que é a tua opinião sobre a formação no sentido de conteúdo e de formação mesmo, profissional?

E5:(*Pausa, olha pra baixo*)...Como assim...(demonstra não ter compreendido a pergunta)

YARA: Que cê falou que a escola é muito boa, e com os profissionai, os professores, né, são capacitados, tem o dia de campo, ok. Mas cê, cê tem uma opinião, cê chegou a pensar assim, sobre como se deu essa formação, né? É...Por exemplo, é...como que era abordado os conteúdos do ensino médio com o ensino técnico...(é interrompida)

E5:Ah, aí que eu achava muito interessante era a forma como eles aplicavam esse conteúdo.

YARA: Anrã...

E5:Porque u...era, horários diferentes, né, grades diferentes. Lá em cima era o médio e a gente fala que lá em baixo era o técnico (*sorri*). Os horários não nunca batiam, nem, ou de manhã, até, era das 7 até às 11, era técnico ou médio, aí vice versa, tipo, na segunda-feira, por exemplo, de manhã, minha minha última grade foi, segunda-feira de manhã era médio, a gente ficava lá. Aí almoçava e descia...aí...e descia era o técnico, mas só que lá em cima, geralmente, todo, novat, na parte de matemática, que era a professora Rosicler...

YARA: Anrã...

E5:Ela sempre era muito ligada, ela sempre citava exemplos, pra gente, vamo fazer cálculos, assim, a ló, muito junto, a... citadava como exemplo o café. Tudo que cê ia fazer, a gente calculava, se era pra calcular a área, então vamo calcular uma área de café! Entendeu? Aí isso, isso faz diferença, pra você que tá quereno um técnico. Agora tinha outro garoto que não optou por isso mas não deixou de passar numa particular aí porque, numa federal aí porque o estudo é, é era, os os professor quereno ou não juntava muito as matéria, entendeu?

YARA: Anrã...

E5: Isso aí era muito legal.

YARA: Entendi. I...perai essa (*verifica suas anotações e o questionário orientador. Fala algo que não foi possível compreender*). É...deixa eu, deixa eu relembrar aqui...sobre ainda a tua formação, né, cê cê citou exemplos, é...na na area técnica, ou no ensino médio, os professores abordavam é...a questão do profissional técnico em agropecuária na sociedade, ou no mercado de trabalho?

E5: Muito! (*É enfática*).

YARA: É? Como que era? Me fala sobre isso.

E5: Isso (*é interrompida*)

YARA: Eu tô exemplificando assim pro cê entender...

E5: Anrã...

YARA: Sobre formação...que eu tô querendo...

E5: Eles falavam...sempre falavam no...em área de trabalho, onde que era mais sabe, onde cabia mais a gente no mercado de trabalho...

YARA: Anrã...

E5: Falava muito sobre postura, não é porque a gente era técnico em agropecuária que a gente tinha que andar por aí com botina suja, calça suja, entendeu? (*ri*)

YARA: Anrã...

E5: Eles sempre falavam muito sobre o que, como a gente devia agir dentro do mercado de

trabalho...

YARA: Anrã...(pausa)...o que que cê entende, assim, sobre o mercado de trabalho, ou o que que foi falado sobre isso, cê lembra?

E5:Como assim?

YARA: É...porque, assim...eu vou reformular minha pergunta, tá? É...como que cê vê a formação do profissional técnico em agropecuária, no geral?

E5:(Pausa)...Nossa...é igual eu falo, pra quem quer, tem trabalho, tem serviço...

YARA: Anrã...

E5:Pra quem procurar, tem serviço.

YARA: Anrã...

E5:Mas cê tem que pesquisar o o lugar, não é tipo...aqui em Três Corações é difícil, mas se pega Mato Grosso e Goiás, é só chegar lá que tem trabalho. (Pausa)...lá cê num fica desempregado, não.

YARA: E se acha que tem uma diferenciação, é, do profissional técnico, né, pra outras profissões, de diferentes níveis, tanto pra, por exemplo, quem é, quem trabalha com outras funções do ensino médio, para o curso superior? Tem alguma diferença, cê acha?

E5:(Pausa)...Ua...tem mais de, eu falo assim que é mais, se você tivé um peixe lá dentro, entendeu? (Pausa)...É, porque eu conheço agrônomo aí que que ralô a vida inteira mas não tá no porte num técnico em agropecuária tá. Mas porque, é...vamo falá assim, cê já tem uma pessoa lá fora, né, dentro desse mercado, aí cê vai e forma na, em agropecuária, aí cê quer ir lá pa Goiás e cê tem um tio teu lá numa multinacional lá, e aí, cê já tá lá dentro, do que começar, aí chega um agrônomo lá recente, acabou de formar, ele vai ter que começar do zero,

se não tiver ninguém lá.

YARA: Anrã...é, na tua forma...no teu processo de formação, foi abordado questões sobre exploração de do trabalho, exploração de mão de obra do profissional técnico, é...mercado de trabalho, foi abordado questões, assim?

E5:(*Pausa, fica pensativa*)...Exploração...como assim?

YARA: Exploração de trabalho, é... por exemplo, é...porque qualquer pessoa hoje, né, pra tá, exercer a, a, um trabalho, ele tem que vender a força de trabalho dele, né?

E5:É...

YARA: A gente tem que vender. Você, por exemplo, cê tá vendendo a tua força de trabalho trabalhando na torrefação, é...torrefação de café... é, vendendo o conhecimento que cê adquiriu.

E5:Sei...

YARA: Né...era discutido essas questões, sabe, de, da superexploração sabe, porque se a gente for considerar a tua formação, né, é cê tem é...uma capacitação técnica em determinada área. Cê tá trabalhando, recebendo um salário mínimo. Cê acha que isso é justo, ou ou cê acha que pode (*é interrompida*)

E5:Ah... num sei...não vou saber te falar porque até então eu nunca trabalhei em campo, eu não sei o, eu...tenho em mente quanto um técnico cobra numa visita, ou um agrônomo cobra numa visita pelo fato do meu pai precisar desse serviço.

YARA: Entendi.

E5:Entendeu? Mas eu acredito assim, que não tem explora, muita exploração, não, porque até então hoje ninguém é bobo, né, Yara?

YARA: Anrã...

E5:Eu...eu...o moço vai chegar lá ele vai dar o, vai dar o valor dele, o meu pai vai, se meu pai achar justo vai contratar ele, senão ele vai procurar outro...

YARA: Anrã...

E5:Entendeu?

YARA: Anrã...É...qual que é o maior grau de escolaridade da tua família? Tua família eu digo pai, mãe, irmãos e avós, que foi, que fez parte da tua criação, né?

E5:Meu vô ca minha vó eles, na época eles falavam que era até o terceiro ginásio, um negócio assim, eu não lembro. A minha mãe até a sétima, o meu pai até a quarta, o ia., a T. vai, vai entrar agora pa faculdade...

YARA: Ah, é?

E5:Isso.

YARA: Ela não quis ir pro Instituto?

E5:Não qui ir...nem ela nem o T.

YARA: Os dois tão estudando?

E5:Os dois...

YARA: O que que ela vai fazer?

E5:Ela vai fazer arqui, é... arquitetura urbanismo.

YARA: Entendi. Por aqui mesmo?

YARA: É? Ela tem quantos anos?

E5: A T. é mais velha, mas ela parou de estudar, né? Agora que ela voltou...

E5: Eu acho que é.

YARA: Ah, entendi.

E5: E ela já formou o terceiro e vai fazer o...esse negócio aí. O T. ele estuda em escolar pública, e faz Wizard já, já faz dois anos...

YARA: Anrã...

E5: E...e vai começar...ele quer passar no Instituto daqui...(pausa)...no campus daqui, né?

YARA: Anrã...

E5: Mas...(é interrompida)

YARA: De T.C., né?

E5: De T.C. Porque ele é novinho, que ele não vai embora, mas ele já fala, ele já é certo que ele quer odonto.

YARA: Quer o quê?

E5: Quer odonto.

YARA: Ah, sim. O T., tem mais alguma coisa que cê queira falar, queira, cê acha importante

pontuar?

E5: Não... tudo (*fala algo que não foi possível compreender*).

Pesquisadora agradece pela participação da participante e finaliza a entrevista.