

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Æ UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANA PATRÍCIA SANTANA ROSA DE LIMA

**DISCURSOS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
IFPE: DESVELAMENTO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

MACEIÓ

2011

ANA PATRÍCIA SANTANA ROSA DE LIMA

**DISCURSOS DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
IFPE: DESVELAMENTO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, na linha de pesquisa História e Política da Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

MACEIÓ

2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- L732d Lima, Ana Patrícia Santana Rosa de.
Discursos dos egressos do curso técnico em agropecuária do IFPE: desvelamento e produção de sentidos / Ana Patrícia Santana Rosa de Lima. ó 2011. 167 f. : il.
- Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) ó Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 135-143.
Apêndices: f. 144-167.
1. Egresso. 2. Análise do discurso. 3. Trabalho. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco ó Curso de Agropecuária

CDU: 37.013

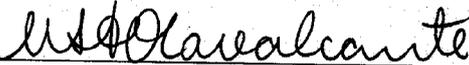
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Discursos dos egressos do curso técnico em Agropecuária do IFPE:
desvelamento e produção de sentidos.

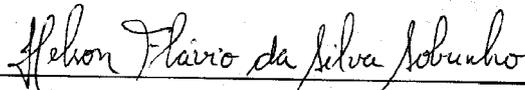
ANA PATRÍCIA SANTANA ROSA DE LIMA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de agosto de 2011.

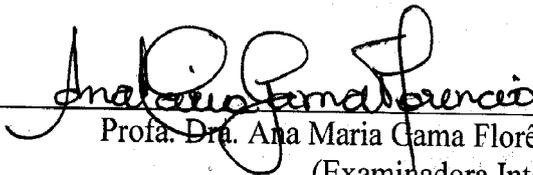
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
(Orientadora - CEDU-UFAL)



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (FALE-UFAL)
(Examinador Externo)



Prof. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

A Deus, autor de minha existência, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Glória, pois, a Ele, eternamente.

À minha família, pela paciência com que me trataram em meus momentos de angústia.

Em especial, ao meu esposo Edvaldo, por todo o incentivo e amor que me tem dedicado.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus em primeiro lugar, a quem reservo as primícias de minhas vitórias. A meu esposo Edvaldo, pelo seu carinho, apoio e compreensão que me dedicou nessa tão difícil trajetória. Aos meus amados pais e irmãs, pelo apoio incondicional nos momentos de minha ausência.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que compartilharam conosco seus preciosos ensinamentos, nos levando a refletir, para que assim pudéssemos contemplar um novo horizonte.

Agradeço, com carinho especial, à minha orientadora, Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, que me fez acreditar nas possibilidades, pela irrestrita e constante disponibilidade na orientação deste trabalho, pelas recomendações, que, apoiadas na sua experiência e conhecimentos, representaram segurança quando surgiram dúvidas, pela gentileza com que apontou falhas e sugeriu mudanças.

À minha colega de trabalho Ms. Francisca Miranda, que me fez acreditar que eu poderia ir além do que estava posto a minha frente.

Aos membros da banca examinadora, pela cuidadosa leitura desta pesquisa e pelas críticas, observações e sugestões. Sem dúvida, foram valiosas e me auxiliaram para a conclusão desta obra.

Aos colegas do MINTER e do CEDU. Ciente de que nossa amizade durará por muitos anos.

Aos profissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, em especial do Campus Vitória, que disponibilizaram e forneceram as informações necessárias para a realização deste trabalho. Em especial aos egressos do Curso de Agropecuária, pela contribuição no fornecimento das informações. Aos amigos e colegas de trabalho, João Pereira da Silva Filho, Elizabeth Martins, Alessandra Xavier, Dilma de Brito Silva e Maria de Jesus, pelo carinho, incentivo e compreensão.

Ao Magnífico Reitor Sérgio Gaudêncio Portela de Melo, pela implantação de políticas de formação e atualização profissional em todos os sentidos no IFPE, o que implicou o convênio Minter/IFPE. À professora Velda Maria Amilton Martins, Diretora Geral do campus Vitória, pelo apoio.

Ao IFPE (instituição patrocinadora do Mestrado) e à UFAL, pela oportunidade.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ~~tratar~~ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofia, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 24).

RESUMO

A presente dissertação resulta de uma pesquisa realizada junto aos egressos do Curso Técnico Integrado de Agropecuária do IFPE Campus Vitória de Santo Antão, cujo objetivo foi contribuir para uma reflexão acerca de sua trajetória no mundo do trabalho, considerando seus condicionantes. Em atendimento ao objetivo geral da pesquisa, foi essencial identificarmos quais fatores condicionaram a escolha do curso; qual o objetivo do jovem ao ingressar no curso; se há satisfação com a formação realizada e qual a trajetória desse egresso. Como dispositivo teórico analítico adotamos os pressupostos do materialismo histórico evidenciado por (MARX; BAKHTIN;) e da Análise do Discurso (AD) de Linha Francesa (PECHÊUX; ORLANDI; CAVALCANTE; FLORÊNCIO, entre outros), pois a AD de linha francesa, entende que a produção dos sentidos está associada ao confronto sujeito/língua/discurso e foi sob essa perspectiva que analisamos as Sequências Discursivas (SD), contidas nas entrevistas realizadas. Desvelar a trajetória tomada pelos egressos do curso de agropecuária do Campus Vitória e que fatores condicionam essa trajetória e sua inserção no mundo do trabalho, constitui-se, em nosso percurso analítico, nossa questão central. A análise de seus discursos, materializados em entrevistas, aponta que a trajetória desses egressos é afetada por condicionamentos, expostos nessa pesquisa, que por sua vez são afetados pela formação ideológica do capital, evidenciadas por meio de elementos de saber da formação discursiva do mercado, presentes nos enunciados dos sujeitos entrevistados. O resultado que alcançamos demonstra que todas as condições apresentadas nesta pesquisa dirigem o ser social a tomar certas posições, contudo o que tem impulsionado os egressos de forma mais latente são os obstáculos que o capital tem lhe impelido.

Palavras-chave: Discurso. Egressos. Curso de agropecuária. Mundo do trabalho.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research conducted among the graduates of the Agricultural course at IFPE, whose goal was to contribute to a reflection about the Graduates trajectory of Agricultural integrated Course from Vitória de Santo Antão *Campus* in the world of work, considering its constraints. In order to accomplish the general objective of the survey, it was essential to identify which factors have led to the choice of this course; what is the youth's aim after joining the course; If there is satisfaction with the performed training and what this graduates trajectory is. As theoretical background we adopted analytical assumptions of historical materialism (evidenced by MARX; BAKHTIN;) and discourse analysis (DA) by the French Line (PECHÊUX; ORLANDI; CAVALCANTE; FLORÊNCIO, among others), because the DA French Line, believes that the senses production is associated to the contention subject/language/speech and it was from this perspective that we have reviewed the Discursive Sequences (DS), based on the interviews of this research. Our central issue is to elucidate the trajectory taken by Graduates trajectory of Agricultural Course from Vitória de Santo Antão *Campus* and clarify what factors influence this trajectory and their integration into the world of work. The analysis of their speeches, materialized in interviews, points out that the trajectory of these graduates is affected by constraints, exposed in this work, which in turn affected by ideological formation of capital, highlighted by means of knowledge elements by the market discursive formation, in the set of subjects interviewed. The result that we have achieved demonstrates that all the conditions presented in this research address the social human being to assume some positions, however, what has encouraged the graduates in a latent way are the obstacles that the capital has propelled to graduates.

Key-words: Speech. Graduating. Agricultural course. World of work.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|--|----|
| Figura 01 - | Mapa dos 09 (nove) Campi do IFPE | 17 |
| Figura 02 - | Foto do CEDR | 67 |
| Figura 03 - | Foto do CVSA | 69 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|----|
| Tabela 1 - | Força de trabalho do CVSA | 69 |
| Tabela 2 - | Cursos e modalidades oferecidos pelo CVSA | 71 |
| Tabela 3 - | Síntese das informações estruturadas dos sujeitos | 97 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|----|
| Quadro 01 - | Relação de Matrículas do CVSA . Mês/Ano FEV/2011 | 70 |
| Quadro 02 - | Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária | 78 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| AD | ANÁLISE DO DISCURSO |
| BM | BANCO MUNDIAL |
| CEDR | COLÉGIO DE ECONOMIA DOMÉSTICA RURAL |
| CEFET | CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA |
| CEPAL | COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE |
| CGAE | COORDENAÇÃO GERAL DE ACOMPANHAMENTO AO EDUCANDO |
| CGE | COORDENAÇÃO GERAL DE EXTENSÃO |
| CGRH | COORDENAÇÃO GERAL DE RECURSOS HUMANOS |
| CIEC | COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE |
| CNCT | CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS |
| CNTE | CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO |
| COAGRI | COORDENADORIA NACIONAL DO ENSINO AGRÍCOLA |
| CPD | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO |
| CRE | COORDENAÇÃO DE REGISTROS ESCOLARES |
| CVSA | CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO |
| DEA | DIRETORIA DE ENSINO AGRÍCOLA |
| DEM | DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO |
| EA | ESCOLA AGROTÉCNICA |
| EAQVSA | ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO |
| EP | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL |
| EPB | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA |
| ETFPB | ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL |
| FD | FORMAÇÃO DISCURSIVA |
| FHC | FERNANDO HENRIQUE CARDOSO |
| FI | FORMAÇÃO IDEOLÓGICA |
| FMI | FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL |
| GT | GRUPO DE TRABALHO |
| IBGE | INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA |
| IFEA | INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO AGRÍCOLA |
| IFES | INSTITUTOS FEDERAIS |

| | |
|---------------|---|
| IFETS | INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA |
| IFM | INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS MULTILATERAIS |
| IFPE | INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO |
| IGCA | ÍNDICE DE GASTOS CORRENTES POR ALUNO |
| LDB | LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL |
| MEC | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO |
| OM | ORGANISMOS MULTILATERAIS |
| OMC | ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO |
| PCF | PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO |
| PNE | PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO |
| PROEJA | PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS |
| REFEPT | REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA |
| RFECT | REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA |
| RFEPCT | REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA |
| RFEPT | REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA |
| SD | SEQUÊNCIA DISCURSIVA |
| SEAF | SISTEMA DE ENSINO AGRÍCOLA FEDERAL |
| SEAV | SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO AGRÍCOLA E VETERINÁRIO |
| SEB | SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA |
| SEMTEC | SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA |
| SENETE | SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA |
| SESG | SECRETARIA DE ENSINO DE 2º GRAU |
| SETEC | SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA |
| TA | TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | INTRODUZINDO A TEMÁTICA..... | 16 |
| 1 | TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE..... | 29 |
| 1.1 | Demandas e Desafios para a Educação Profissional no século XXI | 30 |
| 1.2 | Desafios para a Educação Agrícola frente à sociedade da informação..... | 38 |
| 1.3 | O Plano Nacional de educação (PNE) e seus parâmetros para o Ensino Técnico e Formação Profissional do Brasil (ETFPB): Um reflexo da ideologia dominante..... | 40 |
| 1.3.1 | Diretrizes e metas para a Educação Profissional: Um consenso nacional em que sentido?..... | 46 |
| 1.4 | A categoria do trabalho como protoforma do agir humano..... | 49 |
| 1.5 | Política Pública Educacional Brasileira e Organismos Multilaterais: autonomia ou subordinação? | 53 |
| 2 | CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL: RETRATO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... | 58 |
| 2.1 | O panorama do Ensino Agrícola brasileiro no século XX..... | 59 |
| 2.2 | De Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica à Campus do IFPE: Um breve relato histórico..... | 66 |
| 2.3 | O Campus Vitória de Santo Antão (CVSA) hoje..... | 68 |
| 2.4 | A ÍmissãoÔ institucional do Campus Vitória de Santo Antão..... | 71 |
| 2.5 | Os Institutos Federais e a expansão da Rede Federal de Educação: Um Í novo modeloÔ de educação profissional..... | 73 |
| 2.6 | Perfil do Técnico em agropecuária..... | 76 |
| 2.7 | O Campus Vitória e sua política de inserção do egresso mediada pelo CIEC..... | 79 |
| 3 | ANÁLISE DO DISCURSO: PERCURSO TEÓRICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE..... | 83 |
| 3.1 | Sujeito e Ideologia..... | 88 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.2 | Condições de Produção do discurso..... | 89 |
| 3.3 | Formação ideológica..... | 90 |
| 3.4 | Formação discursiva..... | 91 |
| 3.5 | Interdiscurso..... | 92 |
| 3.6 | Silenciamento..... | 93 |
| 4 | DESVELANDO OS DISCURSOS DOS EGRESSOS..... | 96 |
| 4.1 | Perfis dos entrevistados..... | 97 |
| 4.2 | A influência familiar como fator condicionante à construção do discurso do egresso..... | 99 |
| 4.3 | O que condiciona a trajetória do egresso? Por que seguir esse caminho e não outro?..... | 104 |
| 4.4 | Política de Inserção no mundo do trabalho desenvolvida pelo Campus Vitória: O que dizem os egressos?..... | 112 |
| 4.5 | Os sentidos múltiplos do discurso do egresso..... | 123 |
| 4.6 | Por que ingressar no Curso de Agropecuária? Qual o objetivo de ser um Técnico em Agropecuária?..... | 124 |
| 4.7 | Formação do Técnico em Agropecuária: Satisfação em que sentido?..... | 127 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 134 |
| | REFERÊNCIAS..... | 137 |
| | APÊNDICES..... | 144 |

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

A educação profissional e tecnológica brasileira vivencia atualmente a maior expansão de sua história. As ações governamentais na implantação de políticas públicas para a expansão da rede guardam em seu bojo um sentido de formação humana que vem sendo discutido desde a década de 90, pois foi a partir desse período que as diretrizes para a formação escolar no Brasil sofreram alterações em todos os seus aspectos: legais, avaliativos, curriculares e pedagógicos+ (MOREIRA, 2005, p. 49).

A partir desse movimento de mudanças que se instala no interior de nossa política educacional, inicia-se a elaboração de vários documentos no âmbito educacional, o que vem demonstrar os limites e as implicações para a empregabilidade do ser social, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) e o Plano Nacional de Educação (2001).

Nota-se, nesse sentido, um movimento de reestruturação que perpassa tanto a formação do educador quanto a do educando, muito embora o objetivo primordial seja o egresso do sistema de ensino: o sujeito empregável.

Com o processo de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs), iniciado em 2007 e concretizado em 2009, abre-se um leque de possibilidades pedagógicas e uma rediscussão do papel dessas instituições de ensino, assim como ajuizamentos acerca dos desafios a serem enfrentados para a concretização de suas diretrizes e metas.

Como parte integrante da rede de educação profissional e tecnológica, temos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), composto por 09 (nove) *campi*, a saber: Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Caruaru, Garanhuns, Ipojuca, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão. Neste trabalho, ocuparemos do estudo dos egressos do Campus Vitória de Santo Antão, considerando ser ele o ambiente de trabalho da pesquisadora.

Figura 01: MAPA DOS 09 (nove) *Campi* do IFPE



Fonte: www.ifpe.edu.br

O foco desta pesquisa se volta para a educação profissional agrícola, mais especificamente para os egressos do curso técnico em agropecuária do IFPE Campus Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco.

A inquietação a respeito do tema se deu a partir de uma participação no Seminário Regional de Educação Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Região Nordeste (2008), no qual foi abordado o tema: **Ressignificação do Ensino Agrícola**.

Nessa ocasião, foram abordados temas relevantes no que diz respeito, especificamente, à Educação Profissional Agrícola, tais como:

- ✓ Os fatores condicionantes na escolha do curso;
- ✓ As condições de escolha impostas ao jovem;
- ✓ A permanência dos jovens no curso;
- ✓ Sua situação como egresso no mundo do trabalho, e
- ✓ O acompanhamento de sua trajetória profissional no mercado, por parte das instituições de ensino.

Foi por meio de um processo participativo e democrático, que envolveu os representantes das instituições integrantes dos Grupos de Trabalho (GT), que se pôde observar que a escolha do campo de atuação por alguns egressos das

diversas instituições de ensino agrícola presentes, mostrava-se diversa da sua área de formação profissional.

A esse respeito, o representante do GT do Ensino Agrícola, professor Francisco Sobral, assim disserta:

Existe um contraste no atendimento das vagas das escolas agrotécnicas, pois que 70% dos jovens são oriundos de famílias que têm renda de um a dois salários mínimos, ao passo que o modelo adotado privilegia a classe mais abastada. (BRASIL, 2008, p. 06)

Conforme o docente, menos de 2% dos estudantes formados retorna ao meio rural, para o que lançou a seguinte pergunta: "Por que isso ocorre?". O modelo a que se refere Sobral diz respeito ao processo seletivo para ingresso nos cursos integrados e subsequentes, de determinadas instituições de ensino agrícola. Não é de menos considerar que, em algumas circunstâncias, o jovem oriundo da zona rural, e até mesmo o da urbana, tenha dificuldade de acesso a uma educação básica de qualidade, a qual lhe possibilite a aprovação em determinados processos seletivos em nível federal, como é o caso dos institutos federais de educação.

Nesse sentido, Sobral critica o modelo adotado por certas instituições, considerando que esse modelo privilegia uma classe (abastada) que dificilmente retornará ao meio rural, para assim pôr em prática as competências agrícolas apreendidas na instituição.

Apesar dos esforços de diversos pesquisadores em lançarem um olhar crítico sobre a educação no Brasil, e apesar de, em dado momento, o governo se utilizar de recursos para a dita qualidade da educação profissional, ainda há inquietações, sobretudo por aqueles que têm uma vivência a partir da educação agrícola no Brasil.

A discussão acerca das especificidades que circundam a educação profissional configura um avanço nas políticas de gestão educacional da rede profissional de educação, pois, a partir da identificação dos problemas, poderemos chegar à resolução ou pelo menos a seu entendimento.

Para os que desejam ampliar seus horizontes e serem participantes de um processo de construção de um ensino de qualidade, fazem-se necessárias reflexões acerca das incongruências na educação profissional agrícola. Com isso, estamos dando espaço para a construção do "novo", que servirá ao sistema de ensino.

O despertar de que há algo errado, como bem coloca Rippel,

[...] possibilita reflexões e é um passo para a contestação em busca de alterações que proporcionem mudanças frente a situações tão agudas. Já não é mais aceitável uma maquiagem. É impar o olhar crítico frente à contraditoriedade do sistema. Somente na desconstrução do equívoco da reforma será possível construir um ensino com qualidade que dê conta da inserção educacional/social/política/ética. (RIPPEL, 2007, p. 387)

Minha inquietação acerca da temática se manifestou não apenas no sentido de identificar a trajetória tomada pelos egressos, mas também de mapear os fatores condicionantes à escolha do curso de agropecuária, o que, a meu ver, poderia também direcionar ou influenciar o percurso desses sujeitos.

Enquanto educadora e integrante do quadro dos Técnicos Administrativos em Educação do IFPE, parti para uma observação assistemática de alguns estudantes egressos da instituição. O que pude observar foi o seguinte: boa parte desses jovens não estava inserida na mesma área de atuação do curso realizado na instituição; muitos haviam migrado para o curso superior, porém não na área agrícola ou das ciências; a instituição não possuía um acompanhamento sistemático dos egressos que pudesse avaliar se os mesmos estavam inseridos ou em processo de inserção no mundo do trabalho.

Essas foram constatações desprovidas de aparatos teóricos. Pode-se dizer até que foram um tanto empíricas, porém, também, as considero como inquietações iniciais que me possibilitaram o interesse pela temática dos egressos no mundo do trabalho.

Assim como Deslandes (1993, p. 37), acreditamos que o tema de uma pesquisa indica uma área de interesse a ser investigada. Nesse sentido, interessamos materializar essa vontade de reflexão acerca do tema, de maneira que o mesmo passe do campo empírico para o epistemológico.

Para que não se levantem ambiguidades acerca do termo egresso, e tendo em vista que o mesmo será utilizado amplamente nesta dissertação, achamos por bem explicitá-lo a partir da perspectiva socialmente produzida e adotada pela instituição.

Egresso é o estudante que sumariamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades que estão previstas no plano de seu curso, tendo com

isso recebido ou estando apto a receber seu diploma de conclusão no ensino médio integrado em agropecuária.

Vale salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, em seu capítulo III, que trata da Educação Profissional, em seu artigo 39 também menciona o termo **Í egresso**: "Parágrafo único: O aluno matriculado ou **egresso** do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional." Contudo, a perspectiva aqui abordada em nosso trabalho diz respeito ao ensino técnico integrado.

Em todo nosso percurso teórico e analítico, tentaremos obter respostas à nossa questão central, a saber: os fatores condicionantes na escolha do curso refletem na trajetória dos técnicos em agropecuária, egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Vitória de Santo Antão? Qual a trajetória seguida pelos egressos do curso de agropecuária do Campus Vitória e quais os fatores que condicionam essa trajetória?

Mais que responder às questões acima elencadas, e que circundam a complexidade do tema, temos como objetivo geral contribuir para uma reflexão acerca da trajetória do técnico egresso do IFPE Campus Vitória, considerando seus condicionantes. Para isso, importa-nos mapear os fatores condicionantes para a escolha do Curso Técnico em Agropecuária, identificar o objetivo do jovem ao ingressar no curso Técnico em Agropecuária, analisar a satisfação do egresso com a formação realizada e identificar a trajetória do Técnico em Agropecuária egresso do Campus Vitória de Santo Antão.

A pesquisa de acompanhamento de egressos é de suma importância. Alguns autores, a exemplo de Rocha et al (2005), compreendem que ela se constitui um mecanismo valioso para que as instituições tenham uma resposta das habilidades e competências desses sujeitos na sociedade moderna.

Ainda na concepção de Rocha *et al* (op. cit. p. 49), a pesquisa de acompanhamento de egressos

É fundamental para uma instituição de ensino avaliar a eficácia da sua atuação e poder revê-la no que considerar necessário, podendo implementar políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino, de modo a atender às necessidades da sociedade. Em particular, temos a necessidade de estarmos bem preparados para formarmos bons profissionais e ao mesmo tempo sintonizar esta formação profissional com as necessidades do mundo do trabalho.

Os egressos, na concepção do Ministério da Educação (MEC), revelam-se além de atores potenciais de articulação com a sociedade¹,

Fonte de informações que possibilita retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia estas instituições, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino estabeleçam um canal de comunicação com este segmento. A pesquisa de egressos se constitui numa ação importante neste contexto, à medida que possibilita o levantamento de informações em relação a situação dos egressos no mundo do trabalho. O resultado dessas pesquisas é imprescindível para o planejamento, definição e retro-alimentação das políticas educacionais das instituições. (p.10)

Para além da perspectiva de sintonia ou conjugação dessa formação com as necessidades do mundo trabalho, nossa pesquisa avança no sentido de avaliar uma **política pública educacional**, pois o acompanhamento da evolução do sujeito social, além de ser efetivado na instituição de ensino, deve estender-se também para o ex-aluno, no sentido de obtermos um retorno da percepção desses sujeitos em relação às ações institucionais no que diz respeito ao acompanhamento dos egressos.

Os condicionantes para a escolha do curso e futura carreira a seguir são vários, bastante heterogêneos e, em muitos casos, são influenciados pela ideologia global a que os jovens são condicionados. Nessa perspectiva, tentaremos compreender as condições de produção do discurso desses sujeitos para a opção pela educação profissional na área agrícola.

Refletindo acerca das teorias sobre a formação da identidade e fatores que podem influenciar a formação profissional, Bueno (2006, p. 02) nos traz importantes colocações acerca da influência familiar na carreira dos jovens.

¹Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007) - Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

[...] a família pode se sentir tentada a querer influenciar na escolha profissional de um adolescente. Os fatores são vários: os pais podem querer induzir seus filhos, desde pequenos, a escolher determinada profissão por seu prestígio; podem, por consequência de conflitos familiares, prejudicar a construção da identidade da criança ou adolescente (e a escolha da profissão tem grande relação com a identidade de uma pessoa); podem querer que os filhos escolham determinada carreira por ser tradição da família; entre outros. Essa influência pode ser prejudicial à carreira desse jovem.

A ponderação acerca das condições de escolha em que foi feita a opção pela educação profissional configura-se como fator importante para a compreensão de sua inserção, pois esses fatores condicionantes podem interferir na vida profissional desses jovens e refletir de maneira negativa ou positiva, acompanhando-os por toda sua trajetória de vida ou parte dela.

A alternativa de ingressar no Curso de Agropecuária não é feita no ato de inscrição e sim construída sócio historicamente, considerando ideologias construídas e assumidas pelos sujeitos. No cerne das discussões acerca das condições de escolha profissional dos jovens e seu contexto sócio histórico, Bueno (op. cit., p. 03), além de reconhecer que a escolha por uma carreira não é feita apenas no momento da inscrição, admite também que

Decidir-se por uma determinada profissão significa escolher seu modo de vida, seu local de trabalho, os tipos sociais com quem vai lidar e conviver durante longos anos de sua vida. Escolher uma profissão também determina as situações a que você se sujeitará, e isso significa que você deve ter em mente as diversas atitudes que um dia deverá tomar. Escolher uma carreira é definir uma personalidade.

O mercado de trabalho, possivelmente, deve interferir na decisão desses jovens, contudo é provável que nenhum sujeito decida determinada carreira em virtude unicamente dessa categoria, o que pode ser compreendido a partir da colocação da autora supracitada.

Estudos como os de Bock (2002), já rompem com o modelo tradicional² e assumem que o processo de escolha profissional é determinado pela cultura

²Tradicionalmente a escolha profissional tem sido determinada como um processo determinado, essencialmente, por fatores subjacentes ao indivíduo, refletindo uma concepção de homem inatista, típica da ideologia liberal: o indivíduo já nasce predeterminado por fatores genéticos, os quais condicionam determinantes características e habilidades que, por sua vez, determinam a opção por certos tipos de profissão. Minimiza-se assim o papel dos determinantes sociais. Bock (2002);

educacional/profissional de uma classe social ou de uma sociedade, defendendo uma relação dialética entre os determinantes individuais³ e sociais⁴ do processo.

O jovem da atualidade se depara com um mundo globalizado e uma sociedade notadamente tecnológica, que necessita de profissionais qualificados e capazes de resolver as complexidades existentes. Nessa direção, a multiplicidade de ideias ocasionada pela pluralidade de opções, permeiam a mente dos jovens, constituindo dúvidas frequentes e obstáculos que serão, ou não, superados, dependendo do caminho que cada um resolve trilhar.

Dentro de uma perspectiva de constantes mudanças e adequação à economia pós-moderna, ocasionada pela globalização, notamos que a sociedade atual vem passando por diversas transformações, as quais colocam novos desafios no mundo do trabalho e identificam assim o perfil da juventude brasileira em relação às escolhas que ela venha fazer. Conforme explicita Imbernón (2000, p. 25),

Vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere à forma de vida e que afeta todos os aspectos de nosso cotidiano. Por isso, nossa vida diária está cheia de incertezas, que antes eram resolvidas satisfatoriamente pelos diferentes agentes de socialização.

Nota-se, nos últimos anos, um substancial investimento do Estado no agente de socialização escola, sobretudo no que concerne à educação profissional, em detrimento ao ensino propedêutico. Isso ocorre porque os subsídios utilizados para garantir uma formação técnica profissional alinhada às indigências do mercado que se destinam são bastante diversificados e específicos.

Pelo caráter dos cursos ofertados, determinadas instituições de ensino profissional têm de oferecer aos discentes, em alguns casos, alojamentos, comumente chamados de internatos e semi-internatos, para atender à demanda de estudantes oriundos de cidades vizinhas, oferecendo também toda uma estrutura, inclusive alimentar, de segurança e hospitalar, para esse público⁵.

³ Frutos da história de vida;

⁴ Incluindo as dimensões política e econômica;

⁵ Essa política de inclusão do jovem na educação profissional não é tão utilizada nos campi industriais, mas é uma característica de inclusão dos campi agrícolas, a exemplo dos de: Vitória de Santos Antão, Barreiros e Belo Jardim.

No IFPE, o investimento institucional por estudante é medido pelo Índice de Gastos Correntes por Aluno (IGCA). No caso do Campus Vitória de Santo Antão, o investimento aluno/ano está na proporção demonstrada no quadro a seguir:

TABELA 01 - Índice de Gastos Correntes por Aluno IGCA / IFPE Campus Vitória

| DESCRIÇÃO | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|--------------|--------------|---------------|---------------|
| Total de gastos correntes em exercício | 7.192.733,69 | 8.809.157,09 | 10.092.411,44 | 16.776.761,96 |
| Total de Alunos Matriculados | 758 | 734 | 811 | 984 |
| Indicador de Gastos Correntes por Aluno | 9.489,09 | 12.001,58 | 12.444,4 | 17.049,55 |

Fonte: Diretoria de Administração e Planejamento (DAP) em 15.04.2011

Como observamos no quadro acima, o investimento aluno/ano tem tido uma crescente constante na Instituição desde o ano de 2007. Ocorrendo também com o quantitativo de alunos ingressos. Como consequência, é possível que o número de egressos do curso de agropecuária tenha aumentado ao longo desses anos.

Quanto ao processo de acompanhamento de egressos, em determinados *Campi*, a única forma se dá por meio do encontro de ex-alunos, ocorrido anualmente em algumas instituições.

Nessa perspectiva, a implantação de políticas que tenham em vista o acompanhamento da trajetória dos egressos bem como a orientação profissional desses jovens, tomando como base as influências e as condições de escolha do curso, são de suma importância, pois provavelmente servirá de base para direcionar possíveis investimentos no âmbito do ensino, da pesquisa e, no caso dos egressos, da extensão institucional.

A análise dos discursos dos egressos possibilita identificarmos a situação dos sujeitos no mundo. Com isso, esperamos que a reflexão acerca da temática provoque um olhar crítico das instituições acerca da implantação de uma política para acompanhamento desses egressos, que seja verdadeiramente funcional e que dê conta de suas reais necessidades.

Nessa perspectiva, acreditamos que esta pesquisa poderá auxiliar as instituições que ofertam a educação agrícola a cumprir sua função social de formar

técnicos aptos a contribuir com o desenvolvimento da região em que estão inseridos e com competência suficiente para enfrentar as futuras demandas impostas pela sociedade do trabalho.

A partir da identificação dos condicionantes para a escolha do curso, esperamos contribuir para as reflexões acerca dos procedimentos utilizados nos processos seletivos das instituições, bem como na definição de políticas de orientação profissional comunitárias, atendendo a um maior contingente possível.

Nesse sentido, faz-se necessário promover uma reflexão sobre os condicionantes para a escolha do curso e a orientação profissional desses jovens, identificando em que medida os mesmos refletem na inserção do egresso no mercado de trabalho.

Tentaremos, assim, desvelar os efeitos de sentido e o contexto sócio histórico em que foi desencadeada a opção, assim como as influências e os condicionantes que, em muitos casos, podem ser fatores determinantes para tal.

Em um mundo globalizado, onde imperam os ditames capitalistas reproduzidos pelas políticas públicas da atualidade, os estudos em torno do reflexo das escolhas sobre que curso escolher tornam-se essenciais, pois implicam fatores sociais, como a carreira dos mesmos.

Identificar o itinerário dos egressos nos possibilitará assumir uma postura firme em relação às políticas de inserção e permanência no mercado de trabalho, além de avaliar a qualidade da formação ofertada pela instituição para esses jovens.

Almejamos que esta pesquisa auxilie as instituições de educação profissional, sobretudo o IFPE, a repensar sua política de inserção dos egressos no mercado de trabalho, bem como seu processo seletivo, que é onde acreditamos se manifestar com mais clareza o mapeamento das condições sociais para escolha do curso.

Pela natureza do estudo, o tipo de pesquisa utilizada será a de base qualitativa, por entendermos que a mesma é a mais utilizada nas ciências humanas e sociais, concordando assim com Chizzotti (2008, p. 28) quando afirma que,

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais; assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia; da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Nesse sentido, dentre as pesquisas qualitativas, optamos pelo referencial teórico metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, que na concepção de Bastos (2007, p. 15) compete com metodologias que privilegiam a caracterização do fenômeno e a mera descrição de circunstâncias históricas. Seu caráter é explicativo, pois busca a explicação dos fatores determinantes do fato pesquisado, a partir dos condicionantes para a escolha do curso. (FURASTÉ, 2006, p.38)

No mais, conforme defendido por Chizzotti (2008, p. 132) as pesquisas que utilizam [...] a análise do discurso têm tido um desenvolvimento expressivo com técnicas inovadoras que enriquecem as possibilidades de pesquisa nessa modalidade de investigação. Recorreremos, pois, aos pressupostos de Pechêux (1988), Maingueneau (2008), Orlandi (2007), Cavalcante (2007) e Florêncio *et al* (2009).

A população sujeito da pesquisa de nosso *corpus* discursivo foi de 18 (dezoito) alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária (2008 e 2009). Todavia, os sujeitos entrevistados foram 06 (seis). O critério de seleção dos sujeitos obedeceu aos seguintes pressupostos:

- a) Egressos do Curso de Agropecuária dos anos de 2008 e 2009;
- b) Residentes em Vitória de Santo Antão;
- c) Independente de faixa etária ou gênero;
- d) Que se dispuseram a ser entrevistados.

A respeito do *corpus*, Orlandi (1998, p. 15) diz que a constituição do *corpus* já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do *corpus*.

Quanto aos instrumentos de coleta, utilizamos entrevistas semi-estruturadas (abertas e fechadas), com nível de interação face a face. Para melhor justificar essa escolha, nos fundamentamos em Duarte (2004), quando afirma que é o pesquisador quem define os objetivos da pesquisa e quem escolhe o método de investigação. Como bem nos lembra Minayo (1993, p. 21, 22), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares.

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Haeguette apud Quaresma (2005, p. 72), a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.

Os dados para a definição do *corpus* foram colhidos junto à Coordenação de Registros Escolares (CRE) do Campus Vitória de Santo Antão, onde foi feito um levantamento dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária, do período de 2008 e 2009, sendo selecionada a amostra.

As entrevistas possibilitaram-nos a obtenção dos dados subjetivos relacionados com os valores, atitudes e opiniões dos entrevistados. Essas entrevistas, além de se caracterizarem por uma combinação de perguntas abertas e fechadas, habilitaram aos entrevistados discorrer livremente sobre o tema proposto.

Os resultados alcançados por meio desta pesquisa estão expostos em 04 (quatro) capítulos, entre si articulados.

No primeiro capítulo abordamos a temática Trabalho e Educação na contemporaneidade, no qual expomos as demandas, os desafios e a conjuntura social que desencadeou as políticas educacionais brasileiras.

O segundo capítulo apresenta a contextualização histórica da educação agrícola brasileira, sobretudo a partir do século XX. Aliada à contextualização brasileira, tratamos também do arcabouço que revestiu a instalação de uma escola agrícola em Vitória de Santo Antão, bem como seu atual panorama de ensino, considerando que a mesma agora se constitui como parte integrante do IFPE, o Campus Vitória de Santo Antão.

No terceiro capítulo, evidenciamos os pressupostos teóricos epistemológicos que dão sustentação ao nosso dispositivo de análise, que é a AD de linha francesa.

O quarto capítulo traz a exposição de nosso corpus discursivo, bem como a interpretação/compreensão das sequências discursivas, à luz da teoria por nós evidenciada.

Ao utilizar a abordagem sugerida, esperamos, através dos pressupostos evidenciados pelos autores citados, proceder a uma análise discursiva que

considere as várias hipóteses em relação às práticas discursivas e admita que a produção textual e os quadros sócio-históricos em que se produzem os discursos são indissociáveis.

Assim como Cavalcante (2007, p. 09), acreditamos que «a perspectiva da Análise do Discurso, [õ] interessa não só o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada».

Na concepção de Orlandi (1998, p. 26), a AD «visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.» Nessa perspectiva, almejamos atuar como agentes participantes e contribuir para a construção de uma articulação entre discurso e sociedade, a partir da materialidade discursiva dos egressos do IFPE.

1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

O trabalho constitui, por definição, um fenômeno total da sociedade, revelando-a em todos os aspectos. Pelo trabalho, visando à produção em si, o conjunto social apresenta-se formando a verdadeira totalidade humana, e logo se desenham as relações dialéticas de implicações mútuas que ligam todas as fases. Se compreendermos que a tecnologia é função do Estado de desenvolvimento de trabalho social e não efeito do desenvolvimento imaginário do espírito ou da cultura, vemos logo não poder estar naquele aspecto particular a explicação do conjunto; é o conjunto da sociedade que explica as técnicas nela existentes. (Pinto, 2005, p. 301)

Não são poucas as pesquisas acerca das relações existentes entre trabalho e educação.⁶ Vivenciamos uma sociedade capitalista fortemente afetada pela competitividade e pela meritocracia. Mesmo sabendo que nem sempre a qualificação profissional garante a inserção no mercado de trabalho, é possível inferir que está cristalizada na sociedade a associação entre essas duas temáticas (educação e trabalho) como perspectiva de ascensão social.

Nos últimos anos, tem-se intensificado a procura pela educação profissional, acreditando-se ser ela a maneira mais viável de inclusão no mercado de trabalho.

Na perspectiva do Estado, subjugado à ideologia capitalista, um investimento substancial em capital humano aos moldes mercantilistas constitui-se a melhor forma de reproduzir a lógica do sistema produtivo e formar um exército de reserva para atendimento ao mercado global.

No Brasil, supõe-se a Educação Profissional como a salvadora da pátria e o melhor mecanismo para colocar o País em pé de equiparação com as nações ditas desenvolvidas.

Em tempos de acelerações mercantis sem precedentes, mutações no mercado de trabalho, busca desenfreada pelo lucro e capacidade cada vez mais frenética da mais-valia, a educação profissional tem um papel central nas dinâmicas governamentais, mas não é qualquer educação.

Ao invés de uma educação de boa qualidade, que sirva à sociabilidade humana na formação de seus sujeitos, uma educação medida pela capacidade empregatícia (empregabilidade) de seu sujeito egresso do sistema e que atenda às linhas do

⁶ Ciavatta, Maria. Frigotto, Gaudêncio. Ramos, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controverso**. 2005. / Santos Souza, José dos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo: anos 90. 2005.**/ entre outros.

mercado transnacional, que consideram uma educação de **boa qualidade** como aquela que reflita na economia da nação e que, inversamente, a economia de uma nação reflita no tipo de educação que será ministrada aos seus sujeitos.

Neste capítulo, abordaremos, com base na opinião de alguns teóricos, a maneira como se dá essa relação, tão discutida atualmente, entre trabalho e educação. Porém, não de forma exaustiva, tendo em vista a complexidade do tema.

Apontaremos, a partir do referencial teórico de autores que se esmeram na temática, alguns elementos que nos possibilitem uma reflexão mais clara acerca do assunto. Tais elementos tornarão possível um novo olhar acerca das ideologias que impulsionam as políticas educacionais e aportes que darão sustentação às constatações de nossa pesquisa.

1.1 Demandas e Desafios para a Educação Profissional no século XXI

O Ensino Técnico Profissional está em evidência no mundo globalizado. Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) tenha estabelecido que o ensino médio não tivesse como objetivo formar trabalhadores para o interesse do mercado, a mesma no seu Capítulo III, Artigo 39, introduziu o termo **Educação Profissional**, e assim o define: **Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva**.

O ano de 2004 foi um momento conjuntural importante para a educação profissional no Brasil, pois foi nesse período, com o início da gestão do governo Lula, que se acendeu uma discussão acerca do direcionamento da educação profissional no Brasil: ruptura ou continuidade? Põem-se em xeque, naquela ocasião, as políticas que orientariam a educação profissional brasileira.

Nessas discussões (BRASIL, 2004, p. 07), a ideologia dominante reconhece que a Educação Profissional e Tecnológica, em termos universais, e no Brasil em particular,

Reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da **cidadania** e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. (grifo nosso)

A perspectiva apresentada pela ideologia dominante, no período do governo Lula, para a educação profissional e tecnológica, coaduna com um projeto de reestruturação política e econômica neoliberal, que foi introduzido na década de 90 por Fernando Collor de Melo e posteriormente aprofundado por Fernando Henrique Cardoso.

A educação profissional, nesse sentido, tem sido utilizada como um estratagema, reprodutor de uma formação humana voltada para a sociedade moderna (capitalista e mercadológica), plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica.

Admitem, ainda, que a educação profissional é importante para a construção da cidadania, contudo, o que é ser cidadão no seio de uma sociedade capitalista, obstinada pelo lucro e mais-valia?

A Lei nº 9.394 (20.12.1996), em seu Artigo 2º, reza em seus princípios e fins que a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, importa-nos empreender uma avaliação no discurso do Estado e, assim, desvelarmos qual o sentido de cidadania defendido nos documentos oficiais (LDB, PNE, PCN, entre outros), que tem sido amplamente reproduzido no ambiente escolar e no seio de nossa sociedade.

Uma leitura cuidadosa desses documentos norteadores demonstra que o conceito de cidadania, ali exposto, relaciona-se intimamente com o conceito de empregabilidade adotada nas políticas públicas educacionais.

Ao empreender uma análise das categorias empregabilidade e cidadania em um dos documentos citados acima (PCN), Moreira (2005, p. 68) admite existir um vínculo entre a cidadania explícita nesse documento e o conceito de empregabilidade, na medida em que, na ótica dos Parâmetros, formar para a empregabilidade é, conseqüentemente, formar para a cidadania (idem).

Devemos refletir sobre as mudanças empreendidas em nosso sistema educacional, pois o discurso que constitui os documentos oficiais, no sentido de formar um sujeito apto a exercer sua cidadania, conjugam-se com a formação de um sujeito qualificado para o mercado. Um sujeito empregável. São transformações no interior do universo educacional, mediadas por conjunturas empreendidas por nosso sistema vigente, o capitalismo.

É imperativo afirmar que, desde a década de 80, nosso país vem passando por mudanças organizacionais e tecnológicas do trabalho, configurando assim um mundo produtivo com certas peculiaridades.

O desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à prestação de serviços fez florescer, no Brasil, um novo cenário econômico e produtivo. De acordo com Ramos (2002, p. 401), essas mudanças tecnológicas e organizacionais, enfrentadas não apenas pelo Brasil, mas também pelos países de capitalismo avançado, produzem certas tendências ao mundo produtivo:

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.

A demanda por uma educação profissional em consonância com as necessidades emergentes e multifuncionais do mercado global é evidente. O jovem que ingressa na EP, nessa era da informação e globalização, necessita ter ciência de que seu currículo, se alinhado às novas tendências, não está associado a uma educação bancária, a um simples ato depositário em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 15), tampouco à parte prática. As exigências vão-se modificando na medida em que a sociedade se modifica.

A perspectiva educacional da atualidade, extremamente associada ao mercado, não tem como meta a educação para a vida, para a emancipação, para a verdadeira cidadania.

A educação, na perspectiva do mercado, deve ser pensada em função das demandas mercantis, regulada pela lógica do capital, ou seja, o depósito das práticas necessárias ao exercício da profissão com destreza e competência; a empregabilidade do sujeito em nível macro e uma formação que capacite o sujeito para resolver problemas e demandas que, porventura, venham a se demonstrar no centro de uma sociedade em constantes transformações.

Contudo, não podemos esquecer que o trabalho não deve ser a única perspectiva de movimento da humanidade.

No cerne da formação educacional, a humanização deve ser privilegiada, pois a função da escola, sem embargo das demais, também é preparar para o exercício da cidadania, no entanto, conforme bem expõe Cavalcante (2007, p. 145),

Embora continue sendo colocada como função da escola, a cidadania, tal como é concebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é despojada das características que colocam o seu exercício como sinônimo de luta política desenvolvida por cidadãos conscientes e organizados coletivamente, tendo em vista a conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais e a posse dos bens materiais e culturais, contrapondo-se às estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes sociais.

Infelizmente, a perspectiva de cidadão reproduzida nas instituições de ensino não coadunam com a formação de um sujeito comprometido com um fazer político, que intervenha de forma ativa na sociedade, uma luta política que se dê de forma consciente. Na perspectiva de Gramsci (1995b, p. 149) citado por Cavalcante (idem),

Cidadãos são aqueles que, passando por um processo educativo que os leve a superar a condição de indivíduo, efetivamente projetar-se-ão na luta política, [...] caminhando para ter um papel de direção na sociedade, com um conjunto e não como indivíduos singulares.

Muito embora estejamos conscientes das exigências impostas à humanidade nessa era de modernização, importa-nos apreender uma formação educacional libertadora e humana, que implique crescimento social; uma formação humanizadora. A partir da humanização, o sujeito encontra seu lugar enquanto ser histórico e social, pois as reflexões de hoje implicam posturas coerentes amanhã, modificando as relações sócio-históricas, em que mudar é difícil, mas é possível. Nessa perspectiva, a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o novo sonho (FREIRE, 1996, p. 79)

Certamente, para que chegássemos a esse patamar de exigência e associação das temáticas educação/trabalho, vivenciamos conjunturas históricas que implicaram a tomada de posições estratégicas por parte de nossos governantes, que em seu ponto de vista dariam conta de responder às necessidades econômicas e sociais de nosso país.

Nos períodos de 1990 a 1992, a economia brasileira foi marcada por substanciais mudanças que moldaram boa parte de nossas políticas públicas, entre elas a educacional.

De acordo com dados do IBGE⁷, esse foi o período em que mais se notou uma oscilação no rendimento e ocupação dos indivíduos, pois foi nesse íterim que nosso país vivenciou a recessão econômica, abertura comercial, plano de estabilização econômica e desenfreada privatização das empresas nacionais. Por conseguinte, as indústrias de transformação diminuíram o contingente de trabalhadores, ocasionando um declínio do número de trabalhadores com carteira assinada e aumento de trabalhadores em setores como prestação de serviços e comércio.

Fomentado pelo avanço tecnológico, o desemprego estrutural, nesse período, vem com toda a força, o que, para muitos pesquisadores, eliminou milhares de postos de trabalho na área industrial. Antunes (1995, p. 41) admite o desemprego estrutural como o mais brutal resultado dessas transformações do mundo do trabalho e que sua expansão sem precedentes atinge o mundo em escala global.

A então sociedade da informação toma fôlego com a adesão de novas tecnologias de comunicação e informática, ocasionando como efeito colateral o desaparecimento de várias categorias empregatícias, pois, como o setor de serviços também está sendo invadido pelas novas tecnologias, não consegue absorver o contingente oriundo das indústrias de transformação, o que, nas palavras de Antunes (Ibidem), podemos chamar de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

As novas técnicas de racionalização e reestruturação empresariais, apesar de gerarem mais lucro e produtividade, possuem uma característica tendencial e alarmante: aumentam o exército de desempregados. Esse aumento dá-se pelo fato de, naquele momento conjuntural, os trabalhadores brasileiros não possuírem a dita competência para alocarem-se nessa esfera empregatícia, por não terem as aptidões indispensáveis a um mercado emergente e sedento por profissionais com uma formação técnica, profissional e educacional, alinhada às tendências do capital transnacional. Por não serem empregáveis.

⁷ Pesquisa Mensal de Emprego e Salário-1990/1992. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 mar.2011.

Sob este prisma, tem-se explorado a conjugação educação/trabalho, exigindo-se do profissional egresso da rede de ensino competências que garantam sua inserção sem delongas no mercado. Exige-se *polivalência* e *multifuncionalidade*.

A esfera produtiva da contemporaneidade tem procurado um perfil de profissional tal qual o Toyotismo⁸ concebeu, valorizando sua multifuncionalidade dentro do segmento para o qual o mesmo se especializou.

Desde a crise do Fordismo⁹, a multifuncionalidade tem sido valorizada pela sociedade, enquanto isso o Toyotismo não veio senão reforçar essa tendência. Há, portanto, mutações no universo da classe trabalhadora, que varia de ramo para ramo, de setor para setor (ANTUNES, 1995, p. 52).

Não importa mais para a sociedade o *micro* aquele trabalhador que domine apenas uma parte da produção, pois o avanço tecnológico tem exigido do trabalhador um novo perfil, mais adequado às novas tecnologias e à capacidade de criação; e esse perfil tem sido moldado a partir das influências neoliberais, tanto nas políticas sociais quanto educacionais, reproduzindo, em seu bojo, o modo de acumulação capitalista cujo objetivo é a exploração intensa do trabalhador.

Contudo, não podemos esquecer que o modo de acumulação capitalista e os rumos traçados por ele vêm enfrentando crises, devido às formas e funções assumidas pelo Estado. Nessa direção, concordamos com Azevedo (1997, p. 06), quando afirma que:

⁸ O toyotismo foi uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Nessa perspectiva, o operário torna-se polivalente e o trabalho mais qualificado. A ideia é a de trabalho em equipe e não a antiga visão individualizada. Com o toyotismo há uma ênfase na satisfação do consumidor e no controle de qualidade, além de impulsionar o desaparecimento do trabalho repetitivo, simples e desmotivante. (GOUNET, 1991, p. 43, apud ANTUNES, 1995, p. 29)

⁹ Taylorismo e Fordismo: Em 1911, o engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor publicou *Os princípios da administração científica*. Ele propunha uma intensificação da divisão do trabalho, ou seja, fracionar as etapas do processo produtivo de modo que o trabalhador desenvolvesse tarefas ultra-especializadas e repetitivas, diferenciando o trabalho intelectual do trabalho manual, fazendo um controle sobre o tempo gasto em cada tarefa e um constante esforço de racionalização, para que a tarefa fosse executada num prazo mínimo. (Disponível em: Taylorismo e Fordismo. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/imprimir/5127/>>. Acesso em: 27 jan. 2010 às 15h55min).

No contexto dessa superação é que vem se situando o processo da globalização do planeta, configurando uma outra geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que vai se impondo a partir da absorção das chamadas novas tecnologias. Isto, entre outras consequências, tem trazido profundas repercussões para o mundo do trabalho e, portanto, vem repercutindo na definição das políticas públicas.

Em sua tese,¹⁰ Rippel estabelece o itinerário (referente ao seu desenvolvimento educacional e à sua inserção no mercado de trabalho e no seu projeto social) de estudantes egressos do Projeto Correção de Fluxo (PCF), no período de 1997 e 1998, em Toledo (PR). Nessa direção, a referida autora reflete, de forma interessante, acerca de nosso atual modo de produção (RIPPEL, 2007, p. 01):

Evidencia-se que, dentro das perspectivas apontadas pelo atual panorama de desenvolvimento tecnológico e produtivo praticadas pelo modo de produção atualmente vigente - o capitalismo - e vivenciadas pela população mundial, e frente às perspectivas tecnológicas futuras, os espaços de trabalho disponibilizados para distintas camadas da população vêm se tornando cada vez mais restritos, exigindo do trabalhador de hoje uma qualificação, uma formação, tanto genérica como específica, cada vez maior, sob pena de não conseguir acompanhar as profundas alterações vigentes no processo produtivo mundial e de não conseguir sequer inserir-se no sistema produtivo, como mão-de-obra assalariada.

Nessa concepção, não adequar-se genérica e especificamente às exigências do modo de produção capitalista é, possivelmente, fadar-se ao desemprego e à exclusão social, pois nosso modo de produção vigente massacra e exclui quem não acompanha suas alterações estruturais, além de imprimir ao trabalhador uma necessidade frequente de qualificação humana¹¹ e atualização tanto genérica quanto específica.

Tendo em vista a centralidade dessa perspectiva econômica e social na qual estamos inseridos, qual o papel das instituições de ensino? Segundo Cavalcante (2005, p. 17), %segundo essa tendência mundial, as políticas educacionais tomam o

¹⁰ %Avaliação de política pública: O itinerário dos egressos do projeto correção de fluxo em Toledo (PR)+2007. (Tese de Doutorado)

¹¹ A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. (FRIGOTTO, 1996, p. 31-32)

rumo das políticas sociais que se solidificam com a consolidação de um projeto neoliberal de educação e de sociedade+.

As metamorfoses que têm ocorrido no mundo do trabalho, devido ao processo de mundialização do capital, corroboram que o perfil do trabalhador tem sido moldado pelas dinâmicas capitalistas. Kuenzer (2000, p. 18), que muito tem contribuído com reflexões acerca das mudanças no mundo do trabalho, afirma que essas mudanças

[...] apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer . determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis . passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade.

Para Oliveira (2008a, p. 43), pesquisas apontam que as modificações ocorridas no setor produtivo geram a necessidade de um novo perfil de trabalhador e, conseqüentemente,

[...] não interessa mais ao processo produtivo um trabalhador que domine, exclusivamente, uma fração da produção. [...] destacam a importância do operário ser capaz não só de produzir com qualidade e destreza, mas, principalmente, de adaptar-se às novas situações de produção.

São exigências que se vão sobrepondo a outras exigências, de forma que o trabalhador necessita, a cada %nova situação+, mostrar competências multifuncionais em atendimento ao setor produtivo.

Nessa perspectiva, qual o papel da educação e, em seu bojo, do ensino técnico profissional agrícola? Percebemos que o objetivo da educação, em geral, deva ser proporcionar reflexões que conduzam para uma melhor condição social, ou seja, a centralidade da educação deve ser a sociedade.

Na concepção de Emir Sader, prefaciando a obra %A educação para além do capital+, a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança,

Tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão, do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15)

Percebe-se, nesse contexto, a perpetuação e o desenho de um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante.

Entretanto, na perspectiva de uma educação emancipatória, não apenas a classe dominante como também a classe trabalhadora e a sociedade em geral devem ser os verdadeiros protagonistas de um projeto social que comporte políticas públicas educacionais não apenas de governo, mas, sobretudo, de Estado, que mesmo com os diversos processos de transição governamentais perpetuem um modelo educacional que dê conta das reais necessidades da comunidade a que se destina.

1.2 Desafios para a Educação Agrícola frente à sociedade da informação

Ao ingressar em um curso técnico profissional o indivíduo deve ter ~~o~~ calculado que irá se deparar com diversas complexidades, até porque o setor produtivo requer e exige cada vez mais dos profissionais.

Alguns estudos, como por exemplo, os do Banco Mundial, apontam a necessidade de se melhorar a qualidade da sua oferta, articulando-a muito mais estreitamente às necessidades das empresas, ou seja, para eles, um sistema nacional de recursos humanos apenas será eficiente se determinar sua oferta de qualificação em função da demanda do mercado de trabalho, como destaca Oliveira (2008b).

Pressupomos que o jovem que opta pelo ensino agrícola tenha um interesse em prosseguir nessa área de atuação, atendendo às demandas do mercado e inserindo-se na sociedade de forma que, mesmo ~~o~~ minimamente, possua meios para prever e assegurar seu futuro.

Todavia, há uma necessidade de aproximação ou conhecimento prévio do que se vai estudar durante a formação técnica, tendo em vista o currículo na educação profissional referir-se ~~o~~ a uma dada realidade, assentada num processo de construção histórica, cultural, socialmente determinada e refletida em procedimentos didáticos, administrativos, políticos e econômicos que condicionam sua prática e

teorização+(ORLOWSKI, 2002, p. 162), sob o risco de essa falta de vivência na área provocar-lhes um estranhamento.

O ensino técnico e, em seu bojo, o agrícola possui peculiaridades em seu sistema produtivo que torna importante a formulação de uma política educacional para este setor que dê conta de aspectos que vão desde o econômico e social ao ambiental.

O processo de modernização fez com que o trabalhador rural incorporasse à sua rotina o uso de máquinas em suas diversas atividades. A nova conjuntura social impõe a esse trabalhador apropriar-se de um novo saber, interferindo de maneira significativa em seu modo de vida. Isso ocorre porque a revolução técnico-científica pressiona e colabora para a sua expropriação.

Além desses desafios tão latentes ao ensino agrícola, há que se considerar também fatores tendenciais.

Nos últimos anos, as instituições de ensino profissional e, em seu bojo, as agrícolas, têm demonstrado a preocupação na transição do modelo tradicional para o modelo tecnificado, para acompanhar a tendência tecnicista da atualidade¹². Exemplo semelhante também se manifestou no campo do método de ensino com a pedagogia tecnicista, que segundo Saviani (2001, p. 11) possui sua base,

a partir do pressuposto na neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e fabril; pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...]. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho já que este foi objetivado e parcelado de forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo.

A problemática do ensino tecnificado, quando nos referimos ao ensino agrícola, está na questão de que essa motilidade não está alinhada com a pequena

¹² Saviani admite que ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresenta sinais de exaustão. A pedagogia nova, apesar de dominante como concepção teórica, na prática revela-se ineficaz em função da marginalidade. Nesse cenário, surge a pedagogia de Freinet e Paulo Freire contrastando com métodos pedagógicos presentes no escolanovismo. É nesse cenário que se articula uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2001, p. 11)

propriedade. Existe um distanciamento substancial para os pequenos agricultores na utilização de insumos agrícolas tecnificados.

Os estudantes oriundos de pequenas propriedades rurais, sendo colocados em contato apenas com as novas tecnologias da área rural e não com o manejo proveniente das pequenas propriedades, podem vir a deslumbrar-se ou até mesmo menosprezar o modelo adotado por seus familiares no trato com a terra e com os animais por considerá-los ultrapassados.

Nesse sentido, nota-se um distanciamento dessas instituições de ensino agrícola com a agricultura familiar, pois a questão central dessas instituições nessa era tecnológica é mais preparar esse estudante para o manejo da produção oriunda do grande capital, esse sim comportando todas as potencialidades para a inclusão dos mais variados e modernos insumos.

O ensino técnico agrícola, a exemplo de outras modalidades, também tem buscado adequar sua demanda às dinâmicas neoliberais da economia, ou seja, a educação profissional apresenta-se como utilitarista e formadora de mão-de-obra para o mercado.

A multiplicação de propostas ligadas à qualidade total e seus paradigmas na educação, explicitados em inúmeros documentos oficiais (PNE, LDB, PCN entre outros), são exemplos de que a ideologia do Estado, além de ser imbricada e atravessada pela lógica do capital, serve de forma subordinada às exigências mercadológicas.

As propostas apontadas pela classe dominante para o sistema educacional brasileiro são voltadas quase que exclusivamente para atender às demandas mercadológicas. E é nesse contexto que o sistema de ensino, seja ele profissional ou propedêutico, desvia-se de sua função de formar cidadãos críticos e reflexivos para a vida em sociedade.

Cabe à escola, nesse sentido, o papel de agente transformador e construtor do saber da sociedade, pois, sem isso, a mesma passa a ser vista apenas como uma formadora de mão-de-obra qualificada para o mercado.

1.3 O Plano Nacional de Educação (PNE) e seus parâmetros para o Ensino Técnico e Formação Profissional do Brasil (ETFPB): um reflexo da ideologia dominante

O PNE foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com duração de 10 anos. De acordo com a referida Lei, os Estados, Municípios e Distrito Federal ficariam incumbidos de elaborar planos decenais correspondentes, ficando a cargo da União, em articulação com a sociedade civil, Estados, Distrito Federal e municípios, proceder à avaliação periódica de sua implementação. (BRASIL, 2001)

O acompanhamento de sua execução ficou sob a responsabilidade das comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, ficando sua primeira avaliação a partir do quarto ano de vigência da referida Lei.

Essa avaliação ficou a cargo do Congresso Nacional, ao tempo em que seria também responsável pelas possíveis correções oriundas de deficiências e distorções. Já a União ficou responsável por instituir o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecimento dos procedimentos para acompanhamento das metas ora anunciadas por ocasião do PNE. (BRASIL, 2001)

A referida Lei ainda coloca como um dos pontos principais a ampla divulgação dos objetivos e metas do PNE à sociedade para que assim haja um conhecimento geral de sua implementação. Essa divulgação fica a cargo dos Municípios, Estados e Distrito Federal. De forma geral, o PNE apresenta algumas prioridades, pois, em síntese, o Plano tem como objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 06)

No que se refere ao ETEFB, o PNE traz um breve diagnóstico conjuntural da época, admitindo que a formação para o trabalho, no Brasil, é bastante heterogênea, contando com estabelecimentos federais, estaduais e de escolas técnicas, além de

possuir alguns programas ofertados pelo Ministério do Trabalho e secretarias estaduais e municipais do trabalho.

Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea. Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim como um certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de educação a distância, além de treinamento em serviço de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários. (ibidem, p. 46)

Admitem ainda que essa heterogeneidade, apesar de demonstrar pontos positivos, dentro da perspectiva da diversidade, pode ser considerada preocupante devido ao número reduzido da oferta, estando longe de atingir o contingente de jovens com necessidades de capacitação para o mercado de trabalho e de adultos que a ele precisa se readaptar+(ibidem, p. 47).

Não obstante, em se falando de escolas técnicas públicas de nível médio, elegem como maior problema a alta qualidade de seu ensino, implicando custos elevados para sua manutenção. Nesse sentido, admitem ser inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional+(idem).

Outra problemática apontada pelo PNE é a questão da seleção para ingresso nas escolas técnicas, pois ela favorece aos jovens com maior renda e melhores condições de escolaridade, excluindo a parcela de jovens trabalhadores que, segundo o PNE, são os que dele mais necessitam.

Em seu discurso, o PNE demonstra que a necessidade de elevação da escolaridade do trabalhador implicará a inserção do Brasil no mundo do trabalho de forma competitiva. Elege suas diretrizes como consenso nacional+, ou seja, toda a nação apoia o que está posto e corrobora com os objetivos que pretendem alcançar.

Conforme o PNE, a educação profissional não deve ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, mas isso não quer dizer que o oferecimento de cursos de curta duração não seja importante. Defendem que a educação profissional deve também ser vista como a possibilidade de prosseguimento dos estudos, sobretudo nos níveis superiores de ensino.

Um dado importante é que o PNE não prevê que a educação profissional seja apenas responsabilidade do setor educacional, mas também do Ministério do Trabalho, secretarias do trabalho, serviços sociais do comércio, da agricultura e da indústria, e dos sistemas nacionais de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 48), o que nos faz lembrar as determinações do Banco Mundial, e de outros organismos internacionais para os países em desenvolvimento, subordinados ao capital transnacional por meio de empréstimos¹³.

O PNE considera que os recursos devem vir de diversas fontes, por isso a importância de podermos contar com os recursos das empresas que, a exemplo dos países desenvolvidos, são responsáveis pela qualificação de seus trabalhadores.

Elencamos os 15 (quinze) pontos do PNE para o ETEFPB consubstanciado em objetivos e metas:

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em **parceria com agências governamentais e instituições privadas**, que **oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho**.
2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, **observadas as ofertas do mercado de trabalho**, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.
3. Mobilizar, articular e **aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional**, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos **destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho**, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.
4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada

¹³ Ver a seção 1.8 deste trabalho, referente à Política Pública Educacional Brasileira e a influência dos organismos multilaterais.

cinco anos, a oferta de educação profissional permanente **para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.**

7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.

8. Estabelecer, com a **colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.**

9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.

10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e **incentivar a oferta de educação profissional.**

11. **Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.**

12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, **levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.**

13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.

14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o **treinamento e retreinamento de trabalhadores** com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de **competitividade e produtividade**, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.

15. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional. (ibidem, p. 48-50)

O reflexo da lógica do capital e da ideologia neoliberal na educação é evidente. O que está exposto constitui a perpetuação do conceito reprodutivista da formação para o mercado, que molda a força de trabalho aos seus desígnios, uma vez que a existência de uma classe que nada possui senão a capacidade de trabalho é uma condição prévia necessária do capital (MARX, 2010, p. 47).

Para a ideologia dominante, a política educacional para o ETEFB deve orientar-se em parceria com agências governamentais e **instituições privadas**, ou seja, dinâmicas educacionais sempre pensadas para atendimento dessas instituições.

Nesse sentido, não há perspectiva de educação como instrumento de emancipação humana. Nessa perspectiva, a educação deve preparar o indivíduo para a vida e não apenas qualificar em função de atendimento das necessidades emergentes da sociedade do trabalho.

A referência que faz à **população em idade produtiva** leva-nos a crer que caso o sujeito em **idade produtiva** não dê o retorno necessário ao sistema, ele estará comprometido por não atingir as novas exigências do mercado. É como se o sujeito já devesse ter acesso ao sistema pronto e acabado para receber as práticas educacionais nos moldes do sistema de reprodução educacional e com bagagem suficiente.

O sistema educacional brasileiro, a exemplo de outros países capitalistas, ajuíza a formação humana baseada no mercado de trabalho, no entanto, quando o sujeito busca uma ocupação não a encontra. O mercado, em muitos casos, não o absorve alegando ausência de experiência, competência e também por não possuir postos para todos os egressos do sistema.

A educação poderia possuir suas bases teórico-filosóficas na formação integral emancipatória e não atrelada ao mercado capitalista. A opção de integrar o mercado enquanto operário assalariado ou empreendedor deveria ser do sujeito e não impulsionada pelas dinâmicas mercantilistas da contemporaneidade.

O discurso do PNE atesta, então, que para alcançar-se uma educação profissional nos moldes dos países ditos desenvolvidos, torna-se necessário o envolvimento de múltiplas instâncias, quer sejam do Poder Público ou da sociedade civil.

Urge a implantação de uma **nova educação profissional**, ou seja, a antiga já não serve mais aos interesses da classe dominante. Nesse contexto, é bastante provável que a **nova educação profissional** pré-anunciada pelo PNE em 2001 concretize-se na atualidade com a expansão da RFECT.

Por trás da importância que se dá em capacitar os indivíduos não está o interesse em proporcionar o bem-estar social e uma educação de boa qualidade. Interesses externos também estão envolvidos e impulsionam as políticas públicas educacionais de nosso país.

O PNE configura-se como a materialização dessas políticas e uma prova de que o discurso ali evidenciado é um reflexo do quadro sócio-histórico da época, por sua vez atravessado pela língua, história e ideologia, nos moldes do capitalismo.

1.3.1 Diretrizes e Metas para a Educação Profissional: um consenso nacional em que sentido?

O caráter capitalista e neoliberal do PNE é evidente. Isso pode ser confirmado a partir de diversos elementos constituintes que pressupõem uma preocupação em capacitar recursos humanos no sentido de atenderem aos interesses do capital e de enfrentar as complexidades mercadológicas decorrentes, em sua maioria, do processo de globalização ou mundialização do capital.

Tendo em vista a amplitude dos *corpora*, achamos por bem fazer um recorte de parte dos mesmos para elucidar nossa hipótese. Assim, fizemos um recorte das diretrizes e das metas do Plano Nacional de Educação.

Diretrizes

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador.

As metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a **implantação de uma nova educação profissional** no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as

oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural (BRASIL, 2001, p. 48, grifo nosso).

Ao afirmar que **“Há um consenso nacional”**, o discurso materializado nas diretrizes pretende impedir qualquer possibilidade de questionamento, pois é do interesse de toda a **“Nação”** que essas diretrizes sejam efetivamente cumpridas para o dito bem estar nacional. Nesse caso, ao serem apresentadas como única proposta viável para a educação do trabalhador brasileiro, silencia/apaga outras propostas que poderiam oferecer diferentes alternativas para a educação brasileira. Ora, sabemos que boa parte das ações governamentais fomentam-se por interesses externos que postergam o bem das massas para segundo plano, seus discursos não ecoam por acaso. Segundo Cavalcante (2007, p. 65), a retórica neoliberal,

Para atingir seus objetivos e, ao mesmo tempo, mascarar/ocultar seu comprometimento com determinados grupos, lança mão de várias estratégias que produzem excelentes resultados ideológicos por sua capacidade de anular a reflexão crítica.

Ainda segundo a referida autora, esse mecanismo denomina-se mitificação do discurso. Segundo Voese (1998, p. 123),

O processo que busca mitificar o que diz determinada prática social significa uma dinâmica que visa, ao mesmo tempo, conferir um poder ao discurso e ocultar seu comprometimento com uma situação. [...] A mitificação confere, pois, um poder extraordinário ao discurso uma vez que possibilita armar procedimentos de controle das manifestações de conflitos, anulando, ao mesmo tempo, uma possibilidade de reflexão crítica.

Apoiados nas afirmações de Pêcheux e Bakhtin, Florêncio *et al* (2009, p. 24) entendem que **“nenhum discurso nasce do nada, mas de um trabalho sobre outros discursos”**.

Considerando o pano de fundo em que o discurso do PNE foi construído e que, segundo Maingueneau (2008, p. 16), o discurso tem um caráter integralmente linguístico e histórico, o PNE nasce, neste sentido, das exigências de adequação do nosso sistema educacional para atendimento aos interesses capitalistas. Isso está explícito nas diretrizes quando dizem que **“A formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o**

oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho. Ou seja, o trabalhador tem que adaptar-se ao modelo produtivo sob pena da sua exclusão desse mercado.

Amparados na afirmação de Florêncio et al, compreendemos que o PNE não nasceu por acaso, mas sim de um trabalho sobre outros discursos existentes, o que pode ser confirmado na reflexão de Hermida:

O Plano Nacional de Educação (PNE) [...] foi aprovado na época em que o governo de Fernando Henrique Cardoso consolidava um conjunto de reformas com a finalidade de elaborar um modelo educativo de acordo com as políticas gerais . denominadas por muitos especialistas e associações estudantis e sindicais como sendo de cunho neoliberal¹⁴ e neoconservador¹⁵ . desenvolvidas até então nos âmbitos financeiro, político, econômico, industrial e social. (HERMIDA, 2001, p. 239)

A pressão dos órgãos internacionais molda as políticas públicas no sentido de garantir recursos humanos para atenderem aos interesses do capital, implicando assim funções e efeitos sociais. Este contexto nos faz refletir em que circunstância o discurso da educação profissional brasileira foi construído e em que conjuntura social, política e econômica esse discurso foi pensado.

Quando no trecho das metas temos que [...] **as metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País [...]**, ou seja, ao qualificar a educação profissional de **Í nova**, produz-se um discurso implícito que possibilita entender que a **Í antiga** não estava funcionando como esperado. Assim, nessa trama ideológica, nasce um novo paradigma de educação profissional, em atendimento aos interesses de uma nova conjuntura política e social.

¹⁴ Ideologia Neoliberal: a partir da década de 1960, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (minarquia). É nesse segundo sentido que o termo é mais usado hoje em dia.

¹⁵ As principais associações estudantis e sindicais utilizaram nos seus documentos essa denominação para se referirem ao processo de reformas empreendido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso foram: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), a Associação de Pós-Graduandos da Unicamp (APG/Unicamp), a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Federação da Associação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

A semântica global que reveste o PNE nos remete a uma nova formação discursiva¹⁶ que é inscrita, sócio e historicamente, por meio das novas ideologias dominantes, ou seja, cada discurso corresponde a determinado momento histórico, e esse foi o momento da formação discursiva do mercado.

Nessa perspectiva, concordamos com Marx (2011, p. 02, 03) quando afirma que na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais.

Continuando, o autor admite que o modo de produção de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (Idem).

Considerando que na perspectiva marxista a ideologia dominante é a da classe dominante, é possível inferirmos que muitas políticas ditas públicas são nada mais nada menos que individualistas e refletem a conjuntura social e política de uma época.

1.4 A categoria do trabalho como protoforma¹⁷ do agir humano

A maneira como os homens manifestam a sua vida reproduzem aquilo que são. [õ] Aquilo que os homens são depende das condições materiais de sua produção (Marx, 1998, p. 03).

As ações humanas corroboram que o ser social traz em sua essência posições teleológicas, ou seja, a capacidade de pensar antes de agir e projetar de forma ideal e prévia à finalidade de uma ação, diferenciando-se dos animais. Esse caráter teleológico, imanente ao homem, possibilita sua intervenção no meio natural de forma consciente, o que não acontece com os animais.

Isso ocorre porque, enquanto o homem faz de sua vida objeto de sua vontade e consciência, ao reproduzir toda a natureza com liberdade e universalidade, os animais reproduzem, contudo, somente para si mesmos. Os homens, ao reproduzirem a natureza, produzem, ao mesmo tempo, conhecimentos. É desses conhecimentos produzidos sócio-historicamente que derivará sob o crivo social a constituição da ciência.

¹⁶ Este conceito está definido no capítulo V.

¹⁷ A forma originária, primária.

Para Lucács, a produção e reprodução da existência humana em sociedade é um processo que se dá por meio de posições teleológicas específicas do ser social. %Apenas o ser humano é capaz de estabelecer um fim para seus atos, antevendo o resultado de suas ações+(CAVALCANTE, 2007, p. 41).

Por sua vez, para o filósofo húngaro, existem duas vertentes teleológicas: primária e secundária¹⁸. Segundo Amaral (1999, p. 29), das posições teleológicas secundárias se instituem mecanismos de:

orientação para as relações entre os homens, no processo de produção e reprodução da vida, que surge a ideologia, [...] concebida como um processo de produção das formas de representação das ideias e valores que constituem o fundamento operacional de uma prática social específica. Nesse sentido, não se define como um conjunto de ideias que estaria acima do mundo, dos fatos econômicos em especial, mas como uma instância determinada no processo histórico-social de uma formação social dada.

Apesar de o ser social não ser redutível ao trabalho, a condição de vida material é esse combustível que o impele a idealizar soluções adequadas às necessidades cada vez mais complexas.

O trabalho, nesse sentido, atua como condição para a vida social, política e espiritual do homem enquanto ser social, determinando sua consciência, o que corrobora com a concepção Marxista defendida por Konder (1992, p. 37): %o modo de produção de vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser deles, mas, ao contrario, é o ser social que determina a sua consciência+.

O trabalho é uma categoria indissociável da formação humana, e em sua dimensão ontológica é a mola propulsora para a produção de conhecimentos e cultura. Todavia, a categoria do trabalho não está intrincada na formação do homem de forma exclusiva. Além do trabalho, outras categorias atrelam-se à sua formação, a saber: a tecnologia, a cultura e a ciência, as quais, em sua essência, estão constantemente movendo as ações e decisões do homem em sociedade.

¹⁸ A teleologia primária é aquela em que o homem transforma a natureza para responder às necessidades de sua sobrevivência (comer, proteger-se dos efeitos naturais) e %secundárias+ . as que orientam as ações dos homens entre si, induzindo-os a assumirem posições (de mando, de subordinação, de cooperação, de contestação, de adesão, de resistência etc.), frente a situações postas por uma formação social. (CAVALCANTE, 2007, p. 41)

As decisões que tomamos, as escolhas que fazemos estão sempre sendo condicionadas pelo social. Ao fazer escolhas, o indivíduo muda o *status quo*¹⁹, e esse fenômeno apenas é possível através da mediação do homem com a natureza, objetivando suas prévias ideações e transformando o real para melhor atender suas necessidades.

A mediação do homem com a natureza, que implica a exteriorização de sua pré-ideação, é o que na perspectiva Lucaksiana denomina-se Categoria do trabalho ou Trabalho. Segundo Lessa (2007, p. 58),

[...] a relação com a natureza mediada pelo trabalho é o fundamento ontológico da busca de uma vida plena de sentido. Também por esse aspecto podemos notar como o trabalho impulsiona o ser social para além do próprio trabalho, dando origem a necessidades e relações sociais que não mais podem ser reduzidas ao trabalho enquanto tal. A busca de uma vida plena de sentido é um complexo problemático que gera necessidades que não podem ser atendidas apenas pelo complexo do trabalho, dando origem a novos complexos sociais (moral, ética, religião, ideologia, filosofia, arte, etc.) que apenas muito mediadamente se relacionam à troca orgânica do homem com a natureza.

Para Lukács há uma necessidade do homem não apenas de compreender o mundo em que vive, mas também justificar a sua práxis cotidiana (Lessa, 2007, p. 69). Cabe à ideologia²⁰, nesse sentido, a função de dar respostas genéricas justificando essa práxis. O homem precisa de uma razão para viver e esse fenômeno é impulsionado não apenas por acontecimentos extremos, como o nascimento ou a morte de alguém próximo, mas também por fatores cotidianos menos traumáticos, todavia com elevada importância para o ser social. Sob esse prisma, Lessa (op. cit., p. 55) admite que:

Não apenas fenômenos imutáveis como a morte, o nascimento, etc., mas mesmo acontecimentos menos traumáticos do dia-a-dia exercem um papel importante na estruturação de teorias que interpretam a vida dando-lhe um sentido genérico, universal.

¹⁹ Estado atual das coisas.

²⁰ Ideologia: Conjunto de ideias, concepções, visão de mundo que possibilitam ao indivíduo dar respostas concretas a determinadas situações dentro de um dado momento histórico. (LESSA, 2007) Para Compreender a Ontologia de Lukács.

Em se falando de fatores que dizem respeito ao cotidiano social e que podem implicar, direta ou indiretamente, na condição de vida material do ser, podemos citar a escolha profissional.

Quando optamos por trilhar determinado rumo profissional, seja ele formal ou informal, é inevitável que façamos uma análise da conjuntura que cerca aquela profissão: salário, benefício, tempo ocioso, etc.

Nesse momento, colocamos em prática nossa capacidade teleológica e começamos a pré-idealizar a melhor maneira de atender nossas necessidades.

Porém, não contamos com uma questão crucial que pode mudar os rumos de nosso projeto e, em alguns casos, comprometer a exteriorização ou a concretização total ou parcial de nossa ideação: a causalidade²¹, pois as práticas sociais ganham existência dentro de uma malha de relações e influências recíprocas, de nexos causais. Nada existe senão no interior de relações causais+(LESSA, 2007, p. 43),

No entanto, como bem esclarece Lessa (idem), isso não desautoriza aquela afirmação ontológica de caráter mais geral: nada existe fora de relações com a totalidade do ser+. Em síntese, o ser é uma categoria cujo caráter de totalidade é ineliminável e tudo que existe o faz no interior (e em relação, portanto) dessa totalidade+.

Essa busca incessante por respostas, razões, sentidos e meio de atender nossas necessidades constitui-se em fato social, ou seja, são práticas sociais cristalizadas, estabelecidas ao longo do tempo; práticas imperativas sob as quais nos tornamos, direta ou indiretamente, obrigados a seguir, dada a força que exercem sobre nós de maneira intensa; tais práticas nos passam a ser transmitidas já ao surgimos no mundo+(PLANCHEREL E MARQUES, 2005, p. 13-14).

Todavia, na perspectiva de Lukács, apesar de todas essas condicionalidades sociais, o sujeito tem a capacidade de escolher o que melhor atenda suas necessidades; ele tem escolhas, embora, dentro das possibilidades e limites que a objetividade lhe oferece.

A necessidade de se buscar uma qualificação profissional, profissão ou capacitação, é socialmente construída de acordo com a finalidade que se deseja

²¹ Pode ser compreendido como uma malha de relações, de influências recíprocas, de nexos causais do mundo objetivo que compõem a sociabilidade humana. Segundo Lessa, nada existe senão no interior de relações causais. Ver: (LESSA, 2007, p. 43)

alcançar, por isso é comum na sociedade associarmos qualificação profissional à ocupação no mercado de trabalho.

Segundo Lukács, citado por Lessa (2007), ~~as~~ finalidades são sempre socialmente construídas+(Ibidem, p. 48), ou seja, há sempre uma relação entre fim e meio, decorrente das atitudes tomadas pelo indivíduo.

1.5 Política Pública Educacional Brasileira e Organismos Multilaterais: autonomia ou subordinação?

Principiando nossa compreensão acerca da temática, partiremos para algumas inquietações: Qual a gênese de nossa política educacional? A que interesses convergem as orientações da política de educação profissional brasileira? Existe emancipação ou subordinação à esfera capitalista?

Com base em autores como Haddad (2009) e Oliveira (2008b), que explicitam e problematizam o reflexo dos Organismos Multilaterais (OM)²² nas políticas educacionais, tanto no Brasil como na América Latina, partiremos para a compreensão dessa temática.

Criadas para promover ajuda técnica e financeira aos países em desenvolvimento, as OM (BM²³, FMI²⁴, OMC²⁵, CEPAL²⁶, etc.) podem ainda ser definidas como representações criadas para manter o controle da sociedade pela ideologia dominante, favorecendo o capital mundial.

Suas orientações não são apenas de cunho opinativo, pois como os países em desenvolvimento contraem empréstimos para os diversos setores públicos, são forçados a aderir a suas dinâmicas em todas as áreas, inclusive na educação.

Enquanto representantes da ideologia dominante (principais nações do mundo), e interessados na formação de capital humano em sintonia com as prerrogativas mercantilistas, acreditam ser a educação dos países em

²² Depois da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. Tais IFM passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global. (Haddad, 2008, p. 17)

²³ Banco Mundial

²⁴ Fundo Monetário Internacional

²⁵ Organização Mundial do Comércio

²⁶ Comissão Econômica para a América latina e Caribe

desenvolvimento inadequada frente às necessidades sociais, no sentido de atender ao novo modo de produção de cunho iminentemente tecnológico.

Sob este prisma Haddad (2008) admite serem as políticas educacionais da atualidade influenciadas por instituições financeiras multilaterais (IFM) e que esse tema não é novo nem para a sociedade brasileira nem para o mundo acadêmico.

Um dos organismos que influenciam categoricamente o governo na imposição de temáticas de abordagem economicista nas políticas educacionais, sobretudo nos países mais pobres, é o BM. No caso do Brasil, a cooperação técnica e financeira do BM inicia-se na primeira metade da década de 70, com presença marcante devido a seus empréstimos e financiamentos. No ano de 1996, momento em que as políticas neoliberais ganham fôlego no Brasil, discute-se o papel estratégico do BM na definição das políticas educacionais (HADDAD, 2008). Fernando Henrique Cardoso (FHC) já possuía um projeto amplo ao assumir o governo. Esse projeto fora construído na **conciliação** dos interesses das diversas forças representantes do capital internacional, o que se refletiria tanto para o seu projeto de oito anos como para as sucessões. De fato, o governo FHC adotou uma ação direta do BM na educação brasileira por meio de projetos financiados por ele.²⁷

Todavia, o comprometimento do BM em **sustentar** o apoio à educação dos países em desenvolvimento está condicionado a uma intervenção em suas políticas nacionais (BANCO MUNDIAL, 1995, apud HADDAD, 2008, p. 11):

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à educação. Entretanto, [...] seus esforços representam somente cerca de 0,5% do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, **a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria**, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às necessidades específicas de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. **(Grifo nosso)**

As influências sofridas por nossos governantes na definição de políticas públicas ratifica, como já mencionado anteriormente, a afirmativa de Marx ao atestar que **o modo de produção de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral**.

²⁷ O banco relata que até 2005 foram investidos mais de US\$ 2,1 bilhões no Brasil.

Em grande parte de nossa trajetória, não nos damos conta do controle a que estamos submetidos, da dependência imposta às nações menos desenvolvidas pelas grandes potências mundiais. Não percebemos as articulações políticas e sociais a que estamos submetidos enquanto integrantes de uma sociedade capitalista e que nos afeta do ponto de vista cultural e social. Sob este prisma, Lessa (2007, p. 83, grifo nosso) faz uma importante reflexão acerca da sociabilidade humana e suas articulações, em que em seu cerne podem afetar o destino de cada indivíduo, e esclarece que

A vida de cada indivíduo é crescentemente dependente da vida dos outros seres humanos: decisões tomadas em Londres podem determinar a vida ou a morte de milhares de africanos. Nos dias de hoje, o que ocorre em cada parte do mundo diz respeito a todas as pessoas: nossas vidas estão tão articuladas com a do gênero humano que a trajetória deste último determina, em larga escala, o destino de cada indivíduo.

O comprometimento do BM em apoiar a educação dos países em desenvolvimento não está aliado à perspectiva de formar um cidadão crítico, mas um cidadão qualificado para o mercado de trabalho, o que reforça a lógica de governança econômica global, moldando o capital humano ao setor produtivo.

Nosso país, como nação autônoma, regido por uma diversidade cultural sem precedentes, é quem deveria definir o que melhor cabe a nossa educação, economia e demais esferas sociais, e não os OM.

Nossa política educacional não deve ser uma cópia mal formulada das dinâmicas estrangeiras, tendo em vista possuímos características singulares e que devem ser consideradas, pois o fato de uma política ser estrangeira não garante que a mesma seja adequada para nossa nação.

Para a presidente do CNTE²⁸, Juçara Dutra, o BM, através do FUNDESCOLA, tem interferido tanto na gestão escolar, através das Unidades Executoras (UEX), quanto nas políticas públicas educacionais das 2.700 cidades atendidas pelo projeto. (HADDAD, 2008, p. 34-35). Por sua vez, o FUNDESCOLA caracteriza-se como um Projeto para a Educação Básica no Brasil, financiado pelo FNDE, somados a empréstimo do BM que representa 50% do total, e está em andamento no Brasil desde junho de 1998, e sua conclusão foi prevista para 2010. (HADDAD, 2008)

²⁸ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

A respeito desse projeto, o ex-governador do estado do Amapá, João Capiberibe, critica o padrão de execução das reformas das escolas implantado pelo FUNDESCOLA. Alega que os projetos arquitetônicos tomam como modelo outras regiões do Brasil, tornando-o inviável para regiões com clima quente como o Amapá. (HADDAD, 2008, p. 36). Observam-se, nesse sentido, críticas severas a esse ~~assessoramento~~ imposto pelos organismos multilaterais, em troca dos empréstimos concedidos ao nosso país. Como já mencionamos anteriormente, nosso país é regido por uma diversidade cultural e nesse sentido possui singularidades que devem ser pensadas quando da implantação de ações que digam respeito à sociedade.

Para o BM, a formação dos trabalhadores deve considerar as necessidades do mercado. No interior dessa relação, a formação profissional possui papel central, pois caberia a ela e aos cursos profissionalizantes garantirem uma formação alinhada aos requisitos mercadológicos. Para Oliveira (2008b), o BM compreende ~~ser~~ obsoleta a intervenção estatal na formação profissionalizante em virtude de direcionar seu processo de formação alheio às necessidades reais do mercado. Nessa perspectiva, para o BM, assegurar o controle da formação de novos trabalhadores ao empresariado garantirá a formação do capital humano aos interesses da economia global.

Em geral, a formação proporcionada por iniciativa da empresa é o meio de maior custo/eficiência para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores. Em comparação, na maioria dos países, a formação proporcionada pelo governo em escolas estatais, e especialmente o ensino profissionalizante, revelaram-se caros e em muitos casos dotaram os participantes de pouco mais do que algumas competências comerciáveis. Seria preciso encontrar fórmulas para reorientar as instituições públicas de formação em função da procura dos consumidores e do mercado. Muitas vezes, a melhor maneira de o fazer consiste em transferir o financiamento público daqueles que proporcionam formação para o lado da procura do mercado, possibilitando à população alvo de trabalhadores comprá-la num ambiente onde existe concorrência entre fornecedores alternativos (BANCO MUNDIAL, 1995, pp. 46-47, apud OLIVEIRA, 2008b).

O Brasil, enquanto país de cunho capitalista, também reflete a ideologia dominante. O progresso ainda é sinônimo de industrialização e tecnologia e para inserir-se no sistema é necessário possuir certas aptidões. No bojo de uma teoria

economicista, são essas aptidões, aliadas à determinada conjuntura social e política, que determinarão a situação do país diante da esfera mundial.

É nesse sentido que a Teoria do Capital Humano, tomando como mola propulsora a educação, tem-se consolidado, pois várias são as implicações dessa teoria na Educação Profissional Brasileira (EPB).

No Brasil, conforme bem explicita Frigotto (1996, p. 41), esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico.

Acreditam os adeptos desta teoria que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção (idem). Nesse sentido, supõe-se que o investimento em capital humano traduz uma rentabilidade, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações quanto do ponto de vista do movimento individual.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo que ingressa na EP deseja, mesmo que minimamente, inserir-se no mundo do trabalho de forma rápida e permanente, torna-se importante para o sistema produtivo não apenas investir, mas orientar políticas para a educação profissional, com o objetivo de reproduzir e manter o seu sistema de produção.

Nessa perspectiva, a centralidade do trabalho e a lógica do capital, reproduzidas através do sistema educacional, têm papel condicionante nas políticas públicas brasileiras, e é nesse sentido que se demonstra a subordinação da política educacional brasileira aos organismos multilaterais.

2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL : RETRATO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

[...] O Brasil tem essência agrícola, com terra fértil e extensa, clima diversificado e profissionais qualificados, armas eficazes que, aliadas aos investimentos em tecnologia e pesquisa e à moderna indústria de máquinas e de implementos, ganham mais força para enfrentar as adversidades. (BRASIL, 2010, p. 03)

A temática da educação agrícola, ou educação do campo, não se constitui em uma temática nova. Desde a época do Brasil colônia, a educação agrícola vem sendo desenvolvida no País. Já no período que podemos chamar de **“lesuítico”**²⁹, o padre Manoel da Nóbrega elaborou um plano de ensino que se adaptasse aos interesses da classe dominante para o nosso país, o que para Nóbrega seria sua missão.

A missão de Nóbrega era elaborar um plano de estudos que contemplasse: o ensino do português; a doutrina cristã e a **“escola de ler e escrever”**. como patamar básico. Após concluir esse ciclo, o aluno deveria ingressar no estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Ao findar esse ciclo, ele teria duas opções: finalizar os estudos com o **aprendizado profissional ligado à agricultura** ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, complementar sua formação na Europa (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 65).

Não podemos desvencilhar a história da Educação Agrícola no Brasil das várias conjunturas socioeconômicas por que passou nosso país, pois as questões sociais e econômicas sempre direcionaram as políticas educacionais.

Para melhor compreensão da educação agrícola na atualidade, entendemos ser essencial fazermos uma retrospectiva histórica no sentido de descortinarmos as diversas conjunturas em que se apoiou a necessidade de uma formação qualificada de mão-de-obra para o campo, ou seja, **“educação do campo”**.

Nesse sentido, pontuaremos alguns momentos importantes da economia brasileira e suas implicações sobre a educação agrícola no Brasil, bem como os marcos legislativos que orientaram a política de Educação Agrícola brasileira.

²⁹ Período de 1500 a 1759.

2.1 O panorama do Ensino Agrícola brasileiro no século XX

Devido ao processo de industrialização brasileiro, houve a necessidade de se direcionar esforços no sentido de capacitar certa parcela da sociedade para atendimento dos interesses de mercado. A capacitação de que falamos estava focada na educação profissional industrial, contudo também refletiu sobre a educação do campo, tendo em vista o Brasil ser, por conseguinte, um país agrícola com grande potencial para a agroexportação. Francisco José M. Sobral, em seu artigo *Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola do Brasil*³⁰, admite que

A prosperidade econômica no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, se orientava através da atividade agroexportadora - cultura do café. No entanto, já existiam no país incentivos para o desenvolvimento da indústria. (SOBRAL, 2009, p. 80)

Como todos os acontecimentos importantes para a história são marcados por conjunturas, não seria diferente com a Educação Profissional. O reduzido número de instituições encarregadas de preparação profissional para os jovens fez com que, a partir de 1906, a Câmara de Deputados, por meio da proposição 195, habilitasse o Estado a destinar recursos para a criação de escolas profissionais federais. Afonso Pena, presidente à época, coloca-se a favor da iniciativa admitindo que a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis+(FONSECA, 1961, Vol. 1, p. 160 *apud* SOBRAL, 2009, p. 81).

Em um contexto de êxodo rural, em 1909, o então presidente Nilo Peçanha buscava uma alternativa de controle social e manutenção da suposta ordem no país. Nesse sentido, cria através do Decreto nº 7.566 (23.09.1909) 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, para a formação de operários e contramestres.

Idealizava-se uma forma política de ocupar a camada da sociedade que estava ociosa e, ao mesmo tempo, capacitá-la de forma a inserir-se no mercado de trabalho. A inserção a que nos referimos não era no sentido de possibilitar aos sujeitos o prosseguimento de estudos em nível superior, mas sim de capacitar

³⁰ Publicado na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). . Brasília: MEC/SETEC, 2009. Anual ISSN: 1983-0408.

recursos humanos em sintonia com as prerrogativas mercantilistas, ou seja, em atendimento à lógica do capital.

Contraditoriamente, a lógica do capital não se baseia no bem-estar social e sim nos lucros. É nessa perspectiva que Souza (2009, p. 20) admite que «a lógica do capital transnacional não é a maximização do uso da ciência na produção para atender às necessidades do conjunto da sociedade, mas a maximização dos lucros».

Em 1910, a conjuntura do ensino profissional do Brasil República possuía características quase que voltadas exclusivamente para as classes menos favorecidas. Nesse ínterim, devido à pressão da agricultura sobre a economia brasileira, entra em vigor o Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910³¹, o que, para Silva Filho (2010), «foi um dos primeiros passos para uma regulamentação e estruturação do Ensino Agrícola brasileiro, que passa a ser ministrado nas categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola».

Reconhecemos que o referido Decreto foi um passo para a regulamentação e estruturação do Ensino Agrícola Brasileiro; porém vale considerar a proposição de Silva Filho quando admite que o ensino profissional e, em seu bojo, o ensino agrícola,

não perdeu a condição de estar voltado para os filhos dos agricultores e aos meninos órfãos e demais «desvalidos da sorte» e, por que não dizer, em alguns casos as escolas, em especial as agrícolas, eram vistas muito mais como reformatórios, pois tinham a missão de receber jovens oriundos dos juizados com a finalidade de «integrá-los» à sociedade. Além disso, a preocupação com a grande migração de populações do campo para a cidade fez com que fossem buscados mecanismos para frear ou desacelerar o êxodo rural, passando-se a vislumbrar na educação um instrumento eficaz para realizar essa contenção. Assim, justificavam-se todas as iniciativas a favor da criação das escolas agrícolas. (SILVA FILHO, 2010, p.19)

Apesar dos esforços do governo em ocupar os desfavorecidos do sistema, que na maioria das vezes provinham da zona rural, os postos de emprego gerados pela indústria eram insuficientes para alocar esses indivíduos. O pensamento

³¹ Sua finalidade seria «a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária» (BRASIL, MEC, 1994) Brasil. MEC/SEMTEC. Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação. Brasília, 1994.

hegemônico da época era que qualquer perspectiva de progresso estava associada à ideia da industrialização, pensamento este que desenraizava o homem do campo.

A solução foi pensar uma maneira de conter o êxodo rural de forma que esses indivíduos não aumentassem a fila de desempregados na zona urbana e, devido à ociosidade, adquirissem vícios e hábitos que provocariam interferências no processo de construção da nação brasileira. Inicia-se aí uma luta para repensar a questão social³² do país, uma luta que não mobilizara apenas os governantes mas também agraristas e industrialistas, bem como educadores (PAIVA, 2003, p.136) no sentido de conter a migração rural-urbana e a conseqüente inchação das grandes cidades, observada na década dos 20+(idem).

Políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação. Não uma educação qualquer, mas uma educação não somente regionalizada de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores. (PAIVA, 2003, p. 137)

A ideia era utilizar a educação rural como meio de fixar o homem ao campo, fazendo-o compreender que havia um sentido para que ele se mantivesse na zona rural, um sentido rural da civilização brasileira. Nesse ínterim, a melhor maneira para inculcar esses preceitos nos indivíduos do campo era promover uma adaptação dos programas e currículos das escolas ao meio físico e cultura rural.

Finda a Primeira República, em 1930, e com ela a política do café com leite,³³ o Brasil começa a viver o período Vargas³⁴. A década de 30 testemunha o desabrochar do sonho de muitos brasileiros: ver seus filhos fora do campo, fora do serviço físico bruto. Esse fato era decorrente da contínua industrialização e urbanização do país, atrelada à elevação da produção industrial em relação à

³² As greves, iniciadas em 1917 e os distúrbios de rua contra a alta do custo de vida estavam a mostrar a existência da questão social; o crescimento das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano faziam com que o problema migratório fosse vivido pelos grupos dominantes como uma permanente ameaça. (Paiva, 2003, p. 136-137)

³³ Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais e São Paulo se alternavam no controle da presidência da República. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 39)

³⁴ Em geral essa fase é dividida em 03 (três) períodos: 1º Governo Provisório (Getúlio Vargas como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930); 2º Governou após a promulgação da Constituição de 1934; 3º Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou de Estado Novo. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 39)

produção agrícola. Contudo, as principais metrópoles do país³⁵ estavam inchadas, sua infraestrutura não mais absorvia o contingente de desempregados à procura de oportunidades na área industrial, e mesmo com o substancial crescimento do setor de serviços, era praticamente impossível agregar a todos (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 39).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o ensino técnico de segundo grau passou a consolidar-se. Com a reforma Francisco Campos instituiu-se o Decreto nº 19.890 (18/04/1931) criando a Inspeção de Ensino Técnico Profissional, momento em que o ensino técnico de segundo grau passou a tomar contornos mais definidos.

Em 1932, um acontecimento iria revolucionar o pensamento educacional hegemônico no país: seria o manifesto dos pioneiros da educação³⁶. Mesmo com os esforços dos pioneiros da educação para implantar uma educação diferenciada, ainda estava cristalizada na sociedade a ideia de que o Ensino Técnico Profissional era destinado aos desfavorecidos do sistema, enquanto que a Universidade apenas poderia ser vislumbrada pelos afortunados, ou seja, a academia para os ricos e a educação profissional para os pobres.

Por intermédio do Decreto nº 2.832 (04.11.1940), cria-se a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)³⁷, órgão ligado ao Ministério da Agricultura que administrou o ensino agrícola até maio de 1967.

Em 1946, com o fim da ditadura de Vargas, finalmente instituiu-se efetivamente a 1ª regulação do Ensino Agrícola de nível médio por meio do Decreto nº 9.613 (20.08.1946), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Com a criação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961³⁸, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), estrutura-se o ensino nos graus primário, médio e superior, e as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas agrupam-se sob a denominação de ginásios, passando a ministrar

³⁵ Rio de Janeiro e São Paulo. Ver Ghirdelli Jr, (p. 39)

³⁶ Compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 39)

³⁷ A SEAV, além de administrar o ensino agrícola, fiscalizava o exercício das profissões de Agrônomo e Veterinário, coordenava o ensino médio elementar de agricultura, promovia a educação das populações rurais e realizava estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura. (MEC/SETEC, 2009, p. 127) *Resignificação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*

³⁸ Esta Lei também fixa as diretrizes para a educação nacional, ginásial, curso secundário, técnico e a formação de professores, fixa normas para o funcionamento do curso industrial agrícola e comercial.

as 04 (quatro) séries do 1º ciclo ginasial e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola.

As antigas Escolas Agrícolas, agora denominadas Colégios Agrícolas, ministram as 03 (três) séries do 2º ciclo colegial e conferem aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura³⁹.

Nesse período, observa-se o apogeu da modernidade e industrialização do país e, ao mesmo tempo, verifica-se um declínio da academia por não conseguir absorver a demanda de jovens egressos do ensino médio que a ela desejavam ter acesso. Como efeito colateral, há um aumento na procura pela Educação Profissional, no sentido de atender às exigências do mercado de trabalho, ocasião em que o próprio governo assume publicamente o compromisso de capacitar para o mercado.

Assim, a Educação Agrícola teve seu apogeu, pois foi nessa década que se acentuou o florescer do processo de mecanização da agricultura, incorporando ao seu processo produtivo novas exigências para o aumento das forças produtivas no campo, bem como a utilização de insumos industrializados.

Este movimento foi apelidado de "Revolução Verde", e desse período em diante notou-se uma modificação na organização da produção agrícola, impulsionada pelo aprofundamento das relações do setor agrícola com a economia urbano-industrial.

O ano de 1964 foi um dos momentos históricos que mais marcaram a expansão do Ensino Técnico Profissional, proveniente do auge da modernização do país, aliado a um momento em que se discutiam as questões básicas para o desenvolvimentismo. Tanto o poder público como o setor privado assumem a função de preparar recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho (SOBRAL, 2009, p. 84). Foi a partir desse momento que o ensino agrícola, de cunho técnico profissionalizante, começa a expandir-se no país.

Em 1967, a edição do Decreto Lei nº 200/67 legitima a Reforma Administrativa dos Ministérios e o Ensino Agrícola é absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Por conseguinte, a SEAV, que antes respondia pelo Ensino Agrícola, também é transferida para o MEC e transformada, mediante o Decreto nº 60.731 de 19 de maio de 1967, em Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) e vinculado ao Departamento de Ensino Médio (DEM), absorvendo as Diretorias do Ensino:

³⁹ (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica MEC/SETEC, 2009, p.126).

Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário. Ao assumir o Ensino Agrícola, por meio do DEA, o MEC adotou políticas que foram importantes para o desenvolvimento das escolas de ensino agrícola no país, como a Lei do Boi e o Sistema escola-fazenda⁴⁰.

Com a promulgação da Lei nº 5.692, em 1971, houve uma mudança nas orientações do ensino agrícola assim como de todo o ensino técnico. Essa lei propôs a plena articulação entre os graus de ensino médio por meio da organização de um currículo integrado, contendo um núcleo comum e uma parte diversificada. O que na realidade não aconteceu, pois era inviável implantar um sistema de ensino que unisse trabalho manual e intelectual em uma sociedade que separa concepção e execução, valorizando a primeira e desqualificando a segunda.

Em 1973, por meio do Decreto nº 72.434 (09.07.1973), cria-se a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), cuja finalidade seria a de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos do MEC que fossem especializados em ensino agrícola. Para Sobral, a criação da COAGRI para o Sistema de Ensino Agrícola Federal (SEAF), revitalizou o ensino agropecuário, o que para ele representou,

Um marco na história das Escolas Agrícolas, pois, tendo iniciado suas atividades em 1976, como órgão autônomo da administração direta, proporcionou profundas transformações na administração e manutenção de uma rede de 33 Escolas Agrícolas Federais. (SOBRAL, 2009, p. 89.)

A COAGRI implantou uma política para o ensino agrícola que respondeu pela sistematização e padronização de estratégias de gestão e pedagogias que deram uma nova formatação a esta modalidade de ensino. Essas ações se refletiram também nos equipamentos recebidos pelas escolas, com vistas a obter um ensino alinhado às tecnologias preconizadas pela Revolução Verde.

⁴⁰ A Lei do Boi destinava parte das vagas dos cursos ligados ao setor primário para os filhos de agricultores. Essa política perdurou por cerca de dezesseis anos, assim como a expansão do sistema escola fazenda, baseadas no princípio do aprender a fazer e fazer para aprender, ainda hoje orientando várias escolas federais de ensino agrícola. O Sistema escola-fazenda tem como principal característica a conjugação do ensino com a produção. Nele todas as tarefas, desde a plantação até a comercialização, são feitas pelos próprios alunos, que assim são preparados para futuramente administrar uma propriedade agrícola. (SILVA FILHO, 2010)

A COAGRI ampliou e/ou reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas-ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esporte, bibliotecas e acervos; regularizou as terras, num total de 13.345 hectares; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; consolidou as cooperativas-escola; vem oferecendo cursos para habilitar seu corpo docente, e promovendo concursos públicos para a admissão de servidores técnicos e administrativos, bem como aperfeiçoando e reciclando diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo. (BRASIL, 1994, p. 21)

Por meio do Decreto nº 83.935 (04.09.1979) as escolas agrícolas passam a se denominar Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas pelo nome dos municípios onde estavam localizadas. Com a extinção da COAGRI, por meio do Decreto nº 93.613 (21.11.1986), o ensino agrotécnico de 2º grau ficou subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG). Com a Lei nº 8.028 (12.05.1990), a SESG passa a denominar-se Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), ficando o ensino agrícola a ele subordinado. Posteriormente, a SENETE é denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), com a finalidade de administrar a Educação Média e Tecnológica no país.

Para Feitosa (2006, p. 104), desde a extinção da COAGRI, em 1986, e subordinação do ensino agrícola às demais secretarias (SESG, SENET, SEMTEC), o ensino agrícola de nível médio é tratado no conjunto dos demais cursos técnicos, sem que haja algum espaço específico e formal de coordenação dessa modalidade de ensino na estrutura de Estado.

Com o advento do Decreto 2.208/97, houve a determinação de se separar a educação profissional da formação geral e, nesse sentido, reafirmar a cisão entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Em 2004, a SEMTEC muda sua nomenclatura para Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ficando sob sua responsabilidade a implantação de uma política de educação profissional que desvinculasse a condução da educação profissional da condução do ensino médio.

Ainda em 2004, com o início da gestão do governo Lula, reacende-se um debate sobre a identidade do ensino médio, levando à edição do Decreto 5.154/2004 que, por conseguinte, reafirma a possibilidade de articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da

educação básica (OLIVEIRA, 2008a). O referido decreto foi uma nova chance para a integração entre a educação profissional e o ensino médio, pois, além de revogar o decreto nº 2.208/97, mantém as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

2.2 De Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica ao Campus do IFPE: um breve relato histórico

Em 02 de junho de 1954, nascia o que denominamos hoje de IFPE Campus Vitória de Santo Antão (CVSA). Denominada inicialmente de Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, pela então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, passa a se chamar Colégio de Economia Doméstica Rural (CEDR) em 1962, ocasião em que passa a ministrar cursos agrícolas de 1º e 2º ciclos e de aperfeiçoamento.

O CERD foi incorporado à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) no ano de 1967, ocasião em que se pensou na reformulação filosófica do ensino agrícola, culminando com a implantação de uma metodologia conhecida como Sistema Escola-Fazenda. O sistema Escola-Fazenda, como já foi dito, baseia-se no princípio do *“Aprender a Fazer e Fazer para Aprender”*.

Com a criação do Departamento de Ensino Médio (DEM), em 1970, o CERD fora transferido, ficando subordinado hierarquicamente a esse órgão. Posteriormente sua subordinação fica a cargo da COAGRI, órgão criado em 1973 para coordenar o ensino agropecuário em nível nacional.

A denominação de Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão (EAFVSA) só vem em 1979, ocasião em que implanta o Curso Técnico em Agropecuária e passa a oferecer duas habilitações técnicas: Agropecuária e Economia Doméstica. As atividades educacionais eram oferecidas onde atualmente funcionam as instalações do Centro Acadêmico de Vitória da Universidade Federal de Pernambuco (CAV-UFPE). Somente em 1985 a EAFVSA foi transferida para a Propriedade Terra, na zona rural e começa a oferecer na prática o sistema *“Escola-Fazenda”*.

Figura 2: Foto do CEDR.



Fonte: www.ifpe.edu.br em 20.01.2010

Por ocasião da extinção da COAGRI, em 1986, foi criada a Secretaria de Ensino do Segundo Grau (SESG), depois renomeada Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SENETE), que incorpora a EAFVSA.

No ano de 1992 a SENETE passa a denominar-se Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico . SEMTEC e incorpora todas as instituições federais de ensino técnico.

Com a transformação da EAFVSA em autarquia, no ano de 1993, coube à SEMTEC o estabelecimento de políticas para a educação tecnológica e a supervisão do ensino técnico federal. O Curso Técnico em Agroindústria é implantado em 1997, fazendo com que a EAFVSA passasse a oferecer 03 (três) cursos técnicos para a região.

Em 2001, a Instituição passa a oferecer o ensino médio desvinculado do profissional, devido a uma reformulação da educação profissional no país. Nesse ínterim, a EAFVSA passa a oferecer à comunidade as habilitações em Agropecuária, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia, todos na modalidade de concomitância.

Com a edição do Decreto nº 4.877, de 13.11.2003, vem a regulamentação do processo de escolha dos Diretores Gerais das Instituições Federais de ensino e a EAFVSA, em maio de 2004, elege, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a sua Direção Geral, de forma democrática.

Em 2004, a SEMTEC muda sua nomenclatura para Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ficando sob sua responsabilidade a implantação de uma política de educação profissional que desvinculasse a condução da educação profissional e do ensino médio. Nesse sentido, as políticas do ensino médio passam a ser competência da Secretaria da Educação Básica (SEB), alterando substancialmente a estrutura da EAFVSA.

Porém, em 2005, a EAFVSA volta a oferecer os Cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria no sistema de currículo integrado, mantendo o sistema de módulo apenas no nível subsequente para os Cursos Técnicos em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria.

Em 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁴¹, a EAFVSA é incorporada pelo IFPE compondo um de seus 09 (nove) campi e passa a denominar-se Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco.⁴²

2.3 O Campus Vitória de Santo Antão (CVSA) hoje

Pelo fato de priorizar a educação na área agrícola, o CVSA é considerado, de uma maneira geral, como Instituição Federal de Ensino Agrícola (IFEA). As IFEAs priorizam a educação do campo e oferecem habilitações de nível técnico e tecnológico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio, nas modalidades sequenciais⁴³ e integrados⁴⁴, funcionando como um facilitador para o desenvolvimento local.

O Campus do IFPE localizado na cidade de Vitória de Santo Antão abrange uma área de aproximadamente 124 hectares, com uma estrutura física e pedagógica ampla, incluindo: auditório, biblioteca, refeitório, alojamentos, ginásio poliesportivo, salas de jogos, salas de aula, bloco administrativo etc.

⁴¹ Criada a partir da Lei nº 11.892 de 29.12.2008.

⁴² Disponível em: <http://vitoria.ifpe.edu.br/index.php?grp=12&pag=23>, em 19.01.2010 às 15h44min.

⁴³ Cursos de nível técnico, com duração de 01 (um) ano e meio, para alunos egressos do ensino médio.

⁴⁴ Cursos de nível técnico, integrado ao ensino médio, com duração de 03 (três) anos.

Figura 03: Foto do CVSA.

Fonte: www.ifpe.edu.br em 14.03.2011

Atualmente, sua força de trabalho é constituída por 132 (cento e trinta e dois) servidores efetivos, além de contar com prestadores de serviços terceirizados e estagiários nas áreas pedagógicas e administrativas, conforme tabela abaixo:

TABELA 02: Força de trabalho do CVSA

| Servidores | Nível | | Quantitativo |
|-----------------------------|----------|-------|--------------|
| | Superior | Médio | |
| Técnico-Administrativo | 15 | 57 | 72 |
| Docentes Efetivos | 60 | - | 60 |
| Docentes Contratados | 12 | - | 12 |
| Estagiários | 30 | 10 | 40 |
| Terceirizados ⁴⁵ | - | - | 60 |
| Total | | | 244 |

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos do CVSA (CGRH) - 14.02.2011.

Por congregar alunos oriundos de aproximadamente 40 (quarenta) cidades da região, atualmente o CVSA conta com cerca de 926 (novecentos e vinte e seis) estudantes, dos quais, de acordo com a Coordenação Geral de Acompanhamento ao Educando (CGAE), 180 (cento e oitenta) se encontram em regime de internato.

⁴⁵ A classe terceirizada contempla: serviços gerais, motoristas, auxiliares de cozinha, tratoristas, eletricitas, entre outros.

QUADRO 01: Relação de Matrículas do CVSA . Mês/Ano FEV/2011

| Modalidade | Série/turma | Curso | Turno | | | Matrícula inicial |
|------------------|-------------------------|-------------------------|----------|-------|-------|-------------------|
| | | | Manhã | Tarde | Noite | |
| MÉDIO INTEGRADO | 1° A | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 39 |
| | 1° B | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 33 |
| | 1° C | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 40 |
| | 1° D | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 40 |
| | 1° E | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 33 |
| | 1° F | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 39 |
| | 1° G | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 32 |
| | 1° H | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 32 |
| | 2° A | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 33 |
| | 2° B | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 37 |
| | 2° C | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 33 |
| | 2° D | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 34 |
| | 2° E | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 37 |
| | 3° A | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 37 |
| | 3° B | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 22 |
| | 3° C | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 37 |
| | 3° D | AGROPECUÁRIA | INTEGRAL | | | 37 |
| | 3° E | AGROINDÚSTRIA | INTEGRAL | | | 25 |
| SUPERIOR | LICENCIATURA EM QUÍMICA | | | | 26 | 26 |
| PROEJA | II | AGRICULTURA FAMILIAR | | | 26 | 26 |
| PROEJA | I | TÉC.SUP.MAN.INFORMÁTICA | | | 31 | 31 |
| SUBSEQUENTE 2011 | I | AGRICULTURA | 28 | - | - | 28 |
| | II | AGRICULTURA | | 29 | | 29 |
| | III | AGRICULTURA | 24 | | - | 24 |
| | I | ZOOTECNIA | | 35 | | 35 |
| | II | ZOOTECNIA | 7 | | - | 7 |
| | III | ZOOTECNIA | | 12 | - | 12 |
| | I | AGROINDÚSTRIA | 34 | | | 34 |
| | II | AGROINDÚSTRIA | 28 | | | 28 |
| | III | AGROINDÚSTRIA | | 24 | | 24 |
| | I | Estágio Supervisionado | | | | 2 |
| | II | Estágio Supervisionado | | | | 0 |
| TOTAL | | | | | | 926 |

Fonte: Coordenação de Registros Escolares (CRE), em 15.03.2011.

Em consonância com o que reza o Artigo 42 da Lei nº 9.394/96, o CVSA, além dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Subseqüentes, oferece também cursos especiais abertos à comunidade, ou comumente chamados de cursos de curta duração, no sentido de qualificar, requalificar e aperfeiçoar trabalhadores.

A partir de 2011, inaugurando o rol de cursos superiores, passa a oferecer a Licenciatura em Química.

Tabela 2: Cursos e modalidades oferecidos pelo CVSA

| CURSO | MODALIDADE |
|--|------------------|
| Licenciatura em Química | Graduação |
| Técnico em Agropecuária | Integrado |
| Técnico em Agroindústria | Integrado |
| Técnico em Agricultura | Subsequente |
| Técnico em Agroindústria | Subsequente |
| Técnico em Zootecnia | Subsequente |
| Técnico em Agricultura Familiar | Integrado/PROEJA |
| Técnico em Manutenção e Suporte de Informática | Integrado/PROEJA |

Fonte: www.ifpe.edu.br, acesso em: 19 jan. 2010, às 15h.

2.4 A **Í** missão¹ institucional do Campus Vitória de Santo Antão

Como bem sabemos, o termo **missão** tem sido utilizado em larga escala, sobretudo no discurso religioso, para designar a função missionária, a vocação daqueles que decidem abraçar determinada causa em nome da vontade de Deus, para o bem da humanidade.

Neste trabalho, o termo **missão** também é usado para designar o trabalho de evangelização e plano de estudos elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega para com os índios brasileiros, durante o período jesuítico.

Ao retomarmos alguns termos e utilizarmos em nossos discursos, estamos produzindo sentidos que são emanados de outros lugares, de outros domínios discursivos. A utilização de elementos do saber do discurso religioso é um retorno de sentidos, historicamente constituídos, que provocam no interlocutor um sentido de educação como vocação, ato de fé, compromisso com Deus. Mas seria um ato de fé ou um ato social, educar para a vida?

O IFPE Campus Vitória de Santo Antão admite como **missão institucional**⁴⁶:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática **cidadã e inclusiva**, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. (2011, p. 01)

Para cumprir sua **missão institucional**, apresenta como objetivo **formar** profissionais cidadãos, críticos, capazes, comprometidos e conscientes de seu papel em sociedade e **em sintonia com as transformações pelas quais passa o mundo moderno**.

Para isso, admite o Campus **tentar** desenvolver suas ações de forma a conceder à clientela que a ele tem acesso um ensino de qualidade, em que imperam a formação de profissionais que atuem em seu meio como um importante agente de transformação, **atendendo às necessidades de um mercado moderno e competitivo**.

Explicita-se no objetivo acima mencionado que a finalidade das ações institucionais convergem para o atendimento às necessidades de um mercado moderno e **competitivo**. Percebe-se, por aí, que na concepção institucional, **ensino de qualidade** pressupõe a formação de profissionais para o mercado.

Atesta, com isso, que o cumprimento de sua **missão** está vinculado à integração dos diversos segmentos da comunidade escolar (corpos docente, discente e técnico-administrativo, família dos educandos, setores produtivos e prestadores de serviços, instituições de educação, pesquisa e extensão, e comunidade em geral), estabelecendo entre eles a parceria necessária para a construção de uma escola de qualidade⁴⁷.

O termo **integração** implica relação, conexão. Estar em conexão com os segmentos elencados significa manter estreitas relações a fim de dirigir seus processos formativos à totalidade da comunidade envolvida. Contudo, estabelecer parcerias **entre eles** para construir uma escola de **qualidade**, destoa da perspectiva de luta de classes travadas no seio social.

⁴⁶ **Missão Institucional do Campus Vitória de Santo Antão**. Disponível em: <<http://vitoria.ifpe.edu.br/index.php?grp 12&pag=28>>. Acesso em 19 jan. 2011, às 15h38min.

⁴⁷ Disponível em: <http://vitoria.ifpe.edu.br/index.php?grp 12&pag 28>, em 19.01.2011, às 15h38min.

A construção de uma *escola de qualidade* na perspectiva dos setores produtivos e prestadores de serviços constituem-se de forma antagônica.

Para o setor produtivo, a *escola de qualidade* deve dirigir seus processos formativos em função do mercado de trabalho, pois sua gênese é orientada pela ideologia capitalista. Por essa razão, desde a década de 70 demonstra-se uma luta pela hegemonia dos processos educativos no seio da sociedade moderna.

Desde as décadas de 60 e 70, a educação brasileira, e em seu bojo os processos educativos, tem-se reduzido a uma forma de preparação de recursos humanos, um fator econômico alinhado ao processo produtivo, em atendimento ao mercado global.

Há uma disputa pela hegemonia do conteúdo educacional no sentido de alinhá-lo aos interesses do capital transnacional. Sobre esse aspecto Gaudêncio Frigotto afirma que:

Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. [...] Trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (FRIGOTTO, 1996, p. 25-26)

No entanto, o trabalho como princípio educativo não se constitui como uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Um direito e um dever ao mesmo tempo. (FRIGOTTO, 2005)

Nesse contexto, a *missão institucional* do IFPE, cumpre mais uma vez as prerrogativas neoliberais, adequando seu discurso ao discurso do mercado. O comprometimento da instituição com uma prática **Í cidadã e inclusiva** coaduna com uma perspectiva atrelada aos interesses da classe dominante: formar para e em função do mercado de trabalho.

2.5 Os Institutos Federais e a Expansão da Rede Federal de Educação: um Í novo modelo de educação profissional

Criados pela Lei nº 11.892, de 29.12.2008, os Institutos Federais (IFES) integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

(RFEPT)⁴⁸, possuem natureza jurídica de autarquia e detêm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Sua criação estava associada à visão do atual governo para a educação brasileira, visão esta não apenas de controle social⁴⁹, mas de capacitação profissional e inclusão em um mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo.

No entanto, devemos considerar que a inclusão deva ser antes social e cidadã. O conceito de inclusão não deve estar associado apenas ao mercado de trabalho e sim ao mundo do trabalho, em sua multiplicidade e limites. Nesse sentido,

Traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal. (BRASIL, 2008, p. 21)

Reconhecemos a expansão da rede como ação concreta, pois que a mesma está materializada ou em fase de materialização. Porém, é essencial refletirmos sobre o caráter de sua concretização. A expansão da rede, por si só, não é fator necessário para a reprodução de uma política educacional que sirva à sociabilidade humana de forma libertadora e emancipatória.

A educação profissional é considerada, pelo governo federal, uma estratégia para fortalecer o processo de inserção dos cidadãos brasileiros no mercado e, conseqüente, no desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, a expansão da RFEPT possui lugar central nas dinâmicas governamentais, bem como a interiorização dos IFEs, que implica a oferta dos diversos níveis de ensino (técnico, tecnológico, graduação, pós-graduação entre outros) para uma parcela da sociedade que teria no máximo duas opções:

1. Desconsiderar a continuidade dos estudos e a capacitação profissional, ou;
2. Sair do dito meio rural ou cidades interioranas para as grandes metrópoles da zona urbana em busca de educação e trabalho.

⁴⁸ Congrega: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais: Lei nº 11.892 de 29.12.2008.

⁴⁹ Como foi o caso da criação das escolas de aprendizes e artífices em 1909.

As finalidades de implantação da RFEPT vão desde a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, à produção, desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Contudo, elege como objetivo prioritário %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+ (Lei nº 11.892/2008 Art. 7ª, I, Grifo nosso)

É certo que o fato de os cursos de educação profissional técnicos de nível médio estarem elencados prioritariamente nos objetivos dessas instituições, não acontece por acaso. Fica clara a intenção governamental da atuação incisiva dos institutos nessa modalidade educacional.

O artigo esclarece pontualmente cada uma das ofertas de ensino e campos de atuação dessas instituições, retomando a concepção de uma instituição que contribua para o alcance das transformações sociais por meio da formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem coletivo. Reitera que a abrangência de sua atuação estende-se a todos os setores econômicos e a todos os níveis de ensino, reafirmando seu papel frente ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões: social, econômica e cultural.⁵⁰

Não fosse a intencionalidade do sistema em priorizar o modelo de formação técnica integrada ao ensino médio, não haveria necessidade do adendo: [...] para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos [...], pois a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 36-c reza: **Í oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada alunoÍ**.

Nesse sentido, evidencia-se o atendimento diferenciado das instituições a ambos os públicos, os que concluíram o ensino fundamental e os oriundos da educação de jovens e adultos.

Para que a expansão da rede demonstre-se realmente funcional e eficiente, fazem-se necessárias implicações que melhorem as condições de acesso e permanência do sujeito na instituição; que lhe apresente pluralidade de opções

⁵⁰ Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. . Nata: IFRN, 2009, (p.42).

enquanto egressos; que não limite sua capacidade criativa; que apresente um programa formativo para a vida; que respeite a diversidade; que vá aos lugares mais ermos e desertos, ao encontro dos que estão clamando pela libertação através da educação; que lhes possibilite o acesso ao ensino superior.

A expansão da rede se mostrará eficiente enquanto política pública, no momento em que não for necessário ao estudante do interior do estado migrar para as metrópoles em busca de educação de boa qualidade, pois a universidade foi até eles, até os lugares antes excluídos. Isso considerando que, em um passado não tão distante, a universidade era privilégio de metrópoles (Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e etc.);

No momento em que o interior dos estados brasileiros contar com uma camada da sociedade com alto grau de capacitação técnica, profissional e tecnológica para atender às demandas da região, sem ter a necessidade de trazerem técnicos e profissionais oriundos de outras cidades, estados ou até países para atender às tendências regionais.

Quando então os postos de emprego antes ocupados por profissionais de outras regiões forem ocupados por especialistas da própria região ou localidade, que poderão associar seu conhecimento de mundo, enquanto habitantes daquela região, ao conhecimento científico proporcionado pela RFEPT.

Enquanto pesquisadores, somos responsáveis por evidenciar os pontos negativos para, através de uma dialética, encontrar soluções úteis à sociedade, ao ponto em que também somos responsáveis em evidenciar os pontos positivos e deles apropriarmos de maneira reflexiva, implicando assim uma quebra de paradigmas.

Esperamos que o **Í novo modeloÍ** de educação profissional estabelecido pelo discurso da implantação dos institutos federais não se constitua em uma %nova expressão+para uma %velha ordem+.

Reordenar um sistema educacional, em muitos casos, não significa romper com suas antigas bases de sustentação e sim dar continuidade à ideologia ali embutida, contudo de forma camuflada, objetivando provocar na sociedade o sentido de mudança.

2.6 Perfil do Técnico em Agropecuária

Informações obtidas a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), editado pelo MEC, dão conta de que o curso Técnico em Agropecuária (TA) é parte integrante do Eixo Tecnológico correspondente aos Recursos Naturais. O Eixo Tecnológico dos Recursos Naturais compreende:

Tecnologias relacionadas à produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira. Abrange ações de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais. Inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social. Integra a organização curricular destes cursos: ética, desenvolvimento sustentável, cooperativismo, consciência ambiental, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, além da capacidade de compor equipes, atuando com iniciativa, criatividade e sociabilidade. (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 2010).

Cabe ao Técnico Agrícola ações que vão desde o planejamento, execução, acompanhamento e fiscalização de todas as fases dos projetos agropecuários à administração de propriedades rurais. No que concerne à produção animal, vegetal e agroindustrial, deve ser capaz de elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos e de sanitização, além de fiscalizar os produtos oriundos de tal produção.

É necessário, pois, que os temas a serem abordados durante a formação do Técnico em Agropecuária, sejam variados e contemplem: Ferramentas de gestão, Produção animal, vegetal e agroindustrial, Sustentabilidade, Silvicultura, Irrigação e Drenagem, Topografia, Mecanização Agrícola, Extensão Rural, Legislação e Políticas Agropecuárias. Além de possuir infraestrutura adequada que contemple: Biblioteca com acervo específico e atualizado; Laboratório de informática com programas específicos; Laboratórios didáticos: unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial.

O egresso da RFEPT deve estar apto e com possibilidade de atuar em propriedades rurais, empresas comerciais, estabelecimentos agroindustriais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas

naturais, bem como realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos de áreas rurais.⁵¹

Segundo o Departamento de Desenvolvimento Educação (DDE) do Campus Vitória de Santo Antão, a formação do Técnico Agrícola está assentada na seguinte Matriz Curricular⁵²:

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária

| | DISCIPLINA | TURMAS | | | | | | TOTAL |
|----------------------------------|----------------------------|-----------|------------|-------------|------------|------------|------------|-------------|
| | | 1° | | 2° | | 3° | | |
| BASE COMUM | <i>Língua Portuguesa</i> | 04 | 160 | 04 | 160 | 04 | 160 | 480 |
| | <i>Artes</i> | 02 | 80 | - | - | - | - | 80 |
| | <i>Educação Física</i> | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 240 |
| | História | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 240 |
| | <i>Geografia</i> | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 240 |
| | <i>Filosofia</i> | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | <i>Sociologia</i> | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | <i>Oúmica</i> | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 240 |
| | <i>Física</i> | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 240 |
| | <i>Biologia</i> | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 240 |
| | <i>Matemática</i> | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 | 360 |
| SUB-TOTALÍí í í ..: | | 23 | 920 | 21 | 840 | 21 | 840 | 2600 |
| PARTE DIVERSIFICADA | <i>Inglês</i> | 1 | 40 | 2 | 80 | - | - | 120 |
| | <i>Espanhol</i> | 1 | 40 | 1 | 40 | 02 | 80 | 160 |
| | SUB-TOTALÍí : | | 25 | 1000 | 23 | 920 | 23 | 920 |
| BASE PROFISSIONAL | Informática | 03 | 120 | - | - | - | - | 120 |
| | Zootecnia I | 08 | 320 | - | - | - | - | 320 |
| | Agricultura I | 06 | 240 | - | - | - | - | 240 |
| | Segurança no Trabalho | 02 | 80 | - | - | - | - | 80 |
| | Construções Rurais | - | - | - | - | 02 | 80 | 80 |
| | Agricultura II | - | - | 04 | 160 | - | - | 160 |
| | Zootecnia II | - | - | 06 | 240 | - | - | 240 |
| | Agroecologia | - | - | 02 | 80 | - | - | 120 |
| | Desenho e Topografia | - | - | 03 | 120 | - | - | 120 |
| | Mecanização Agrícola | - | - | 03 | 120 | - | - | 120 |
| | Plantas Forrageiras | - | - | - | - | 02 | 80 | 80 |
| | Irrigação e Drenagem | - | - | - | - | 03 | 120 | 120 |

⁵¹ Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/et_recursos_naturais/t_agroecologia.php> Acesso em 11 de janeiro de 2010, às 00h30min.

⁵² Implantada em 2010, com fundamentação legal na Lei nº 9.394/96 de 20.12.96. O curso Técnico em Agropecuária possui regime de disciplina anual, com hora aula de 45 minutos. A disciplina Zootecnia I será ministrada com Avicultura durante um semestre (160 aulas); Apicultura em uma unidade (80 aulas) e Aquicultura em uma unidade (80 aulas); A disciplina Zootecnia II será ministrada com Suinocultura em um semestre (120 aulas) e Caprinoovinocultura em outro semestre (120 aulas); A disciplina Zootecnia III terá conteúdos de Bovinocultura (70%), Bubalinocultura (15%) e Equinocultura (15%); A carga horária da disciplina de Agricultura I deverá ser dividida em Olericultura e Floricultura, cada uma ser ministrada em um semestre; na disciplina Agricultura II serão trabalhadas as culturas regionais; a disciplina Agricultura III terá sua carga horária com conteúdos de Fruticultura e Silvicultura.

| | | | | | | | |
|---------------------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-------------|
| Administração Rural | - | - | - | - | 03 | 120 | 120 |
| Indústrias Rurais I | - | - | 02 | 80 | - | - | 80 |
| Indústrias Rurais II | - | - | - | - | 02 | 80 | 80 |
| Agricultura III | - | - | - | - | 04 | 160 | 160 |
| Zootecnia III | - | - | - | - | 04 | 160 | 160 |
| Planejamento e Projeto | | | | | 02 | 80 | 80 |
| SUB-TOTAL | | | | | | | |
| | 21 | 760 | 20 | 800 | 22 | 880 | 2440 |
| Estágio Supervisionado (CIEC) | | | | | | 240 | 180 |
| TOTAL GERAL | | | | | | | 5500 |
| TOTAL HORA RELÓGIO | | | | | | | 4125 |

Fonte: Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE) do CVSA, em 20.01.2011.

2.7 O Campus Vitória e sua política de inserção do egresso mediada pelo CIEC

As ações responsivas de auxílio à inserção do egresso no mundo do trabalho, desenvolvidas pelo Campus Vitória de Santo Antão, atualmente encontram-se a cargo da Coordenação de Integração Escola-Comunidade (CIEC), que por sua vez é subordinada à Coordenação Geral de Extensão (CGEX).

Competem a CIEC atribuições que vão desde a viabilização de atividades pedagógicas, como visitas técnicas para complementação da grade curricular, a ações que favoreçam a inserção e acompanhamento dos egressos. Mediante informações obtidas junto a CGEX⁵³, elencaremos, a seguir, parte das ações que estão a cargo da CIEC:

- ✓ Estimular alunos e professores a desenvolverem projetos de pesquisa como estratégia de construção de conhecimento, tendo como subsídios as informações levantadas pelos alunos nas suas atividades de estágio supervisionado: problemáticas, dificuldades apresentadas pelos pequenos produtores, etc.;
- ✓ Intensificar a realização de visitas técnicas de alunos dos cursos técnicos de agropecuária, agricultura, zootecnia e agroindústria em assentamentos, pequenas comunidades rurais e pequenas agroindústrias, permitindo aos

⁵³ Apresentação das ações de extensão da CIEC fornecidas pelo Coordenador da CGEX em 28.04.2010.

mesmos conhecer a realidade dos profissionais que atuam na sua área de conhecimento;

- ✓ Convidar representantes de empresas que atuam na área de agropecuária, agroindústria, agricultura e zootecnia das cidades circunvizinhas para conhecer as instalações e o trabalho desenvolvido pelo Instituto, permitindo uma integração da comunidade acadêmica às unidades produtivas da região;
- ✓ Fortalecer a Extensão Rural na Escola e na comunidade com a criação de grupos (professores e alunos) de formação de agricultura familiar, que assumam a responsabilidade de promover a assistência técnica em pequenas propriedades rurais, permitindo aos alunos desempenhar, conjuntamente com os docentes, um importante papel no crescimento da região;
- ✓ Desenvolver práticas e atividades de extensão que enfoquem os espaços sócio-territoriais da agricultura familiar e do agronegócio;
- ✓ Aproximar sindicatos, cooperativas, associações de comunidades e unidades afins à Instituição de ensino, oferecendo cursos de capacitação, de acordo com as necessidades de cada localidade, promovendo assim o desenvolvimento de um trabalho da comunidade acadêmica comprometido com o melhoramento da produção local, gerando melhores perspectivas de vida e renda.

No que concerne às políticas de inclusão e acompanhamento dos egressos no mundo do trabalho, o papel da CIEC apresenta-se dos mais significativos, porquanto deverá servir como um elo entre a Instituição, o ex-aluno e o mundo do trabalho. Destacamos a seguir, na concepção do CGEX, as ações inclusivas e de acompanhamento concernentes à CIEC:

- ✓ Encaminhamento para estágios curriculares, não-curriculares e para empregos (egressos);
- ✓ Formulação de parcerias com órgãos públicos e empresas privadas (estágio);
- ✓ Contato com empresas em busca de estágios e empregos para os egressos;

- ✓ Acompanhamento dos egressos visando sua inserção no mercado de trabalho;
- ✓ Agendamento de visitas técnicas (internas e externas);
- ✓ Divulgação de eventos, palestras, cursos e outros;
- ✓ Promoção de palestras, encontros, cursos e mini-cursos à comunidade escolar circunvizinha e, especialmente, para os egressos.

Sem embargo das atribuições já elencadas, de acordo com a Coordenação Geral de Recursos Humanos do Campus⁵⁴, cabe à CIEC:

- ✓ Criar mecanismos para a integração permanente da Escola com a comunidade e com as empresas;
- ✓ Apoiar programas que atendam as comunidades rurais e urbanas, visando à melhoria da qualidade de vida das populações circunvizinhas;
- ✓ Desenvolver atividades de acompanhamento de egressos visando a sua inserção no mercado de trabalho;
- ✓ Manter informações atualizadas sobre mercado de trabalho, bem como cadastro geral de empresas;
- ✓ Desenvolver e coordenar o processo de acompanhamento e avaliação de estágios;
- ✓ Promover eventos com a participação de alunos, ex-alunos e o setor produtivo, coletando subsídios para a melhoria do processo administrativo, educacional e curricular;
- ✓ Desempenhar outras atividades correlatas, definidas pelo coordenador geral;
- ✓ Divulgar programas e eventos da Escola;
- ✓ Articular-se com os setores produtivos para a viabilização de atividades pedagógicas complementares;
- ✓ **Realizar estudos de demanda junto à comunidade em geral, visando à implantação de novos cursos e adequação curricular;**
- ✓ **Identificar parceiros em potencial** para cooperação mútua;
- ✓ Participar de atividades planejadas pela escola.

⁵⁴ Informações obtidas junto à CGRH, em 20 de abril de 2011.

Manifesta-se, por meio das atribuições da CIEC, o papel fundamental dessa coordenação, tanto no sentido de ambientar o aluno com as práticas profissionais, quanto no apoio e orientação ao egresso em sua inclusão social. Contudo, importa-nos compreender em que medida o que está posto como atribuição e competência institucional são, de fato, atendidas.

Nesse sentido, consideramos pertinente fazermos um contraponto entre as ações assumidas pela CIEC na consecução de suas atribuições e a concepção desse grupo social. Para isso, tomaremos como *corpus* de nossa análise as sequências discursivas, resultantes de entrevistas realizadas com egressos do referido Instituto, que serão analisadas no capítulo IV deste trabalho.

3 ANÁLISE DO DISCURSO: PERCURSO TEÓRICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 40)

A Análise do Discurso (AD) constitui uma área do conhecimento, um campo do saber, cujo objeto de análise é o discurso. A AD, porém, não detém sua preocupação em interpretar o discurso em sua forma abstrata, mas na compreensão do seu funcionamento para e por sujeitos.

Procura-se compreender, como bem explicita Orlandi, *“a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”* (ORLANDI, 2005, p. 15).

A AD de linha francesa foi fundada por Michel Pêcheux, em 1969, na França, e teve como ideário principal a análise do discurso político. Como toda produção intelectual de uma época está intimamente relacionada com as contradições de classe, resultantes da sociabilidade inerente ao ser social, não seria diferente para o surgimento da AD enquanto campo teórico epistemológico.

Os anos 60 foram um período marcado por contradições, denúncias e instabilidades políticas. Era a época da contestação e rebeldia, em que as mazelas do capitalismo eram denunciadas, os valores questionados e os tabus quebrados.

Segundo Carneiro (2007, p. 02), foi nesse período que *“os livros de Marx foram popularizados”* e *“no dia 22 de maio de 1968, 10 milhões de trabalhadores entram em greve. Foi a maior greve já realizada na França até então, e a maior de toda a Europa”*.

Todos esses acontecimentos ocorridos nos anos 60 tiveram repercussão não apenas no campo político, mas no epistemológico, no sentido de questionar os saberes ou teorias existentes na época.

Segundo Florêncio et al (2009, p. 20), na linguística onde havia uma aparente unidade em torno das ideias saussurianas, o estruturalismo começou a ser questionado a tal ponto que:

Estudiosos passam a buscar uma compressão do fenômeno da linguagem, não mais centrado apenas na língua como dizia Saussure, considerada como um sistema de signos ideologicamente neutro e como uma estrutura estabilizada, pouco sujeita a mudanças. A fala, o sujeito, as relações sociais . exclusões operadas por Saussure . são trazidas para as discussões linguísticas (Idem).

Até aquele momento conjuntural os estudos restringiam-se a uma linguística da língua, porém, como resultado dos questionamentos dos saberes instituídos, houve uma modificação no paradigma existente e passa-se a considerar a língua em seu caráter não apenas formal, mas constitutivo, atravessado pelo social, histórico e ideológico.

Desse ponto em diante, Michel Pêcheux elege o discurso e não a língua como seu objeto de estudo e funda a Análise do Discurso, campo teórico que vai dialogar com a linguística e demais ciências sociais.

Na França da época, predominava o estruturalismo saussuriano e o gerativismo Chomskiano. Foi nesse sentido que a AD não veio senão romper e se opor a esses quadros existentes, assim como com o psicologismo (ideologia dominante das ciências humanas da época).

Quanto à sua filiação teórica, Orlandi (2005, p. 19) admite que exista uma relação da criação da AD com três domínios disciplinares que, ao mesmo tempo, rompem com o século XIX: a linguística, o marxismo e a psicanálise.

Contudo, para a referida autora (op. cit., p. 20), apesar de a AD ser herdeira e ter raízes nessas três áreas do conhecimento, não o é de modo servil, pois trabalha uma noção de discurso que não se reduz ao objetivo da linguística, não se absorve pela teoria marxista e nem corresponde à teoria da psicanálise.

Nesse contraponto, essa teoria crítica da linguagem, interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (Idem).

A gênese da AD tem suas raízes em dois conceitos chave: Ideologia e Discurso. A ideologia fundada a partir de Althusser e o discurso a partir de Foucault.

Foucault, em sua obra *A Ordem do Discurso*, considera que o discurso não é apenas um campo de lutas, mas também é com o que se luta+. Desde o estruturalismo até a vertente francesa da AD muitos são os posicionamentos.

O materialismo histórico também perpassa essa teoria crítica da linguagem, tendo recebido influência de diversos teóricos (ALTHUSSER; PÊCHEUX).

A AD apresenta uma relação indissociável entre língua, história e ideologia. Para definirmos melhor essa afirmação vejamos o que Cavalcante (2005, p. 20) nos diz a respeito do discurso na perspectiva da AD:

[...] discurso é *práxis*, é atividade de sujeitos, inscritos em contextos determinados; logo, é produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, carregando o histórico e o ideológico dessas relações.

Analisar um discurso não é tarefa simples ou fácil. Aqueles que se ocupam de tal análise têm a responsabilidade e o compromisso de esmerar-se em reflexões que, em muitos casos, só podem ser apreendidas por aqueles que militam ou compartilham determinada formação discursiva. A esse respeito Florêncio et al reconhecem que:

[...] a discussão em torno do que é Análise do Discurso não é uma questão simples nem tranquila; tampouco concluída, principalmente, pelas diferentes tendências que têm marcado seu curto espaço de existência, a partir de meados do século XX. Podemos dizer o mesmo com relação a seu objeto de estudo . o discurso (FLORÊNCIO ET AL, 2009. p.17).

A AD, que é movida pela compreensão do simbólico, se propõe a esclarecer os sentidos do texto, ou melhor, explicar por que o texto produz sentido+(Florêncio et al, 2009, p. 23). Para Orlandi (2005, p. 26), a análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos+.

Segundo Ferreira (2006, p. 04), no Brasil a AD hoje trabalha com uma gama diversa de materialidades discursivas,

[...] que vão desde os discursos institucionalizados até aqueles do cotidiano, podendo com isso abarcar o discurso religioso, indígena, dos movimentos sociais, midiático, pedagógico, questões de gênero, o discurso do corpo e das corporalidades, o discurso dos esquizofrênicos, dos afásicos e por aí segue essa lista meramente exemplificativa, já que não há como nem por que tentar ser exaustivo nessa mera enumeração. E não se detém exclusivamente na linguagem verbal (nas questões da escrita e da oralidade). A imagem, de modo geral, os cartazes, fotografias, charges, pichações e grafites ganham cada vez mais espaço entre os analistas de discurso. E já temos também nesse aspecto bons trabalhos publicados e sendo desenvolvidos por distintos grupos de pesquisa no país. Não se pode deixar de mencionar igualmente as novas linguagens que começam a aparecer como objeto de investigação mais recente, relacionadas ao computador e à internet e que nos forçam a rever noções até então clássicas na teoria, como autoria, efeito-sujeito, memória, hiperlíngua [...]. Em todas essas distintas materialidades, o acesso se faz pelo fragmento, pelo resíduo, pelo que sobra e pelo que falta..., pelo que escapa ao simbólico, pelo que toca o real da língua e o real do sujeito. Enfim, há uma gama imensa de possibilidades que atestam a potencialidade e o vigor do aparato teórico-analítico do campo do discurso.

É inegável que nessa rede ideológica discursiva o analista do discurso possua um importante papel. Nesse sentido, concordamos com Maingueneau (2008, p. 11) ao admitir que ~~Um~~ analista do discurso precisa confrontar-se de maneira assídua com um terreno para alimentar sua reflexão teórica; sem isso, as perspectivas ~~parafilosóficas~~ correm o risco de ter mais importância do que a preocupação de dar conta dos funcionamentos discursivos.

Ser analista de discurso no Brasil hoje significa, na percepção de Ferreira (2006, p. 04), ~~ser~~ singular no meio de uma pluralidade [...].

Significa a persistência e a resistência em demarcar os limites e as especificidades do quadro teórico, não deixando banalizar nossos conceitos nem diluir nossos procedimentos de análise sob a forma de modelos úteis de aplicação imediata. E significa também manter sempre em vigência a noção de ruptura, que é a marca original da teoria e que está na base de muitos dos conceitos com os quais ela opera e que a faz resistir às evidências da significação. Mas significa também, e isso particularmente me seduz no momento, manter relações estreitas, íntimas, de interface com áreas afins (Idem).

Por sua vez, nosso objeto de análise, o discurso, como bem explicita Cavalcante (2005, p. 35) é entendido como ~~práxis~~, resultado e possibilidades das relações sociais [...], ou seja, é uma prática que se dá em sociedade, mediando e

articulando novos sentidos ao já conhecido. Ele tem a capacidade de (re)significar o já dito e instituir uma nova memória discursiva. São efeitos de sentidos entre locutores e atividades de sujeitos, inscritos em contextos determinados.

O discurso não é neutro. É intencional e sempre deseja ocultar ou revelar algo. No discurso não há espaço para a ingenuidade. Corroborando com essa assertiva, Florêncio et al (2009, p. 25-26) entendem que não há, pois, discurso neutro ou inocente uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam lugares sociais que ocupa.

O discurso é, pois, o veículo que possibilita identificar de que lugar fala determinado sujeito e a formação ideológica com a qual se identifica, possibilitando ao analista fazer uma leitura amparada por aportes teóricos.

Discurso não é transmissão de informações, nem tampouco deve confundir-se com a língua, fala ou com o texto, pois ele consegue ao mesmo tempo articular o atual com o que está na memória, produzindo sentidos outros, dependendo do lugar do qual o sujeito fala: "Todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas" (PÉCHEUX, 2002, p. 45).

Reflete os implícitos, silenciamentos, ditos e não ditos. Não possuindo sentido único, pois muda de sentido a partir do lugar em que é enunciado, respondendo a outros discursos de forma a questionar, polemizar, contestar ou dialogar.

Nessa perspectiva, o discurso diz muito do seu enunciador, pois é através dele que podemos identificar os sentidos de quem enuncia, a partir de uma perspectiva histórico-ideológica, pois um mesmo enunciado pode possuir sentidos vários.

Depende da perspectiva de classe social a partir da qual o sujeito enuncia. De que posição ele fala? Qual sua formação discursiva? Qual o efeito de sentido de seu discurso?

Através do discurso o sujeito se mostra e expõe sua ideologia, e ao produzi-lo o sujeito o faz a partir de uma perspectiva ideológica, de um lugar social, expressando seus valores e crenças. Sob esse prisma, há uma identificação do sujeito com o seu discurso.

Esse lugar, com o qual o sujeito se identifica e a partir do qual enuncia, podemos chamar de Formação Ideológica (FI⁵⁵) que, por conseguinte, comporta uma ou mais Formações Discursivas (FD)⁵⁶.

Os discursos são atravessados pelas formações ideológicas que, por sua vez, são consideradas como o lugar a partir do qual o sujeito enuncia. Os discursos são ações de sujeitos, dando-se sempre numa determinada conjuntura ideológica.

Para analisarmos um discurso existem algumas categorias que precisam ser consideradas; entre elas estão as Condições de Produção dos diferentes discursos e, principalmente, em que conjuntura os mesmos foram enunciados.

3.1 Sujeito e Ideologia

Na perspectiva da AD, não abordamos o sujeito propriamente dito e sim o lugar do sujeito no discurso. De onde ele fala e enuncia seu discurso. Nesse sentido, o sujeito não é a-histórico, ele está intimamente relacionado e implicado pela sociabilidade que o cerca.

As práticas sociais e a ideologia em que está assentado embasarão o complexo desse indivíduo, sendo ele constituído historicamente. No entanto,

o sujeito constituído historicamente, embora assim determinado, tem a possibilidade de contrariar tais determinações, justamente pelo processo de produção-transformação das relações de produção existentes, que apontam na práxis discursiva, para o equívoco, para a negação da transparência de sentido. (FLORÊNCIO ET AL, 2009, p. 68).

Tecendo considerações a respeito da ideologia e do sujeito na perspectiva da AD, Orlandi (2005), atesta que um dos pontos fortes da AD % re-significar a ideologia a partir da consideração da linguagem.+

Quando confrontado com qualquer objeto simbólico, o homem é obrigado a interpretar. Nessa interpretação está presente a ideologia, pois não existe sentido sem interpretação. A ideologia apresenta-se, então, como a condição para que se constitua o sujeito e o sentido.

⁵⁵ Definiremos mais adiante.

⁵⁶ Definiremos mais adiante.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito . afetado pela língua . com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade [...] (ORLANDI, 2005, p. 47).

Impossível pensar a ideologia sem pensar a interpretação, pois o sentido da língua depende da intervenção histórica, pela opacidade, equívoco, heterogeneidade.

Assim, como é impossível pensar sujeito sem ideologia. Não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados+(ORLANDI, 2005, p. 47), uma ligação que se dá por meio da língua e do sentido da interpretação.

A ideologia surge então como efeito da relação necessária sujeito/língua/história para que assim haja um sentido.

Mais que a expressão de uma tomada de posição, a ideologia é em si um reflexo das estruturas sociais+(BAKHTIN, 2006, p. 08).

Na perspectiva de Lucács, a ideologia pode ser concebida como um conjunto de ideias, concepções, visão de mundo que possibilitam ao indivíduo dar respostas concretas a determinadas situações, dentro de um dado momento histórico. Por meio dela o homem escolhe entre várias alternativas a que melhor responderá suas necessidades (LESSA, 2007).

A ideologia veicula-se por meio do discurso, pois é ele o discurso+ que materializa as crenças e os valores dos sujeitos, tornando possível desvelarmos de que lugar social o sujeito fala e que impressões quer demonstrar ou apagar, o que pretende dizer ou ocultar, ou seja, os ditos, não ditos, implícitos e silenciamentos.

3.2 Condições de Produção do Discurso

As condições de produção do discurso (CPD) articulam sujeito e sociedade, condicionando a produção do discurso, dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico. Elas não determinam o sentido em si, mas, como bem coloca Orlandi (2003, p. 46) as posições ideológicas do jogo discursivo+

Em sua essência, representam uma categoria indispensável na compreensão de como os discursos se constituem, fazendo sentido e atuando na realidade. Isto posto, para a AD, não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas sentidos vários que estão além das evidências+(FLORÊNCIO ET AL, 2009, p. 65).

Para que possamos entender a importância dessa categoria é indispensável considerá-las em seus sentidos Amplo e Estrito.

As CPDs amplas dizem respeito ao contexto sócio-histórico-ideológico em que foram produzidos determinados discursos, como por exemplo, a conjuntura política de uma época, que por sua vez pode desencadear condições para que discursos sejam enunciados. Em síntese, conforme bem explicitam Florêncio et al (2009, p. 66) elas atuam no processo de constituição de sentidos trazendo à memória a formação de uma sociedade [...].

Por sua vez, as CPDs estritas dizem respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação, ou seja, são as circunstâncias da enunciação em seu contexto imediato.

Em suma, a partir dessas considerações, podemos concluir que as CPDs estão implicadas e imbricadas essencialmente com os sujeitos falantes, os quais estão intimamente relacionados com a cultura, sociedade e economia de um dado momento histórico.

3.3 Formação Ideológica

As formações ideológicas (FIs) são representadas pelas práticas sociais concretas e, por conseguinte, se originam nas classes sociais em conflito. Conforme Florêncio et al (2009, p. 69), além delas se originarem no interior das classes em conflito e serem representadas pela via de práticas sociais, dão lugar a discursos que põem à mostra as posições em que os sujeitos se colocam/são colocados.

É de Pêcheux a afirmativa de que as FIs, além de possuírem um caráter regional, comportam posições de classe:

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de estado) que, ao mesmo tempo, possuem um caráter regional e comportam posições de classe: os objetos ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a maneira de servir deles. seu sentido, isto é, sua orientação, ou seja, seus interesses de classe aos quais eles servem, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. (PÊCHEUX, 1988, p. 146)

As formações ideológicas de uma dada formação social comportam a objetividade material da instância ideológica. Essa estrutura não se evidencia senão a partir da contradição ou transformação da sociedade, constituindo, por sua vez, a luta de classes numa perspectiva ideológica.

São representadas pelas formações discursivas em que estão inscritas nesse movimento, fazendo sentido para e por sujeitos. Por meio das formações discursivas é possível evidenciarmos pistas da formação ideológica na qual os sujeitos estão inscritos.

A formação ideológica manifesta-se nas relações de desigualdade-subordinação, configurando a luta de classes e determinando sua inscrição em processos político-histórico-ideológicos.

3.4 Formação Discursiva

Ao produzir as palavras, o sujeito coloca em jogo posições ideológicas que são imbricadas por processos sócio-históricos. Nessa perspectiva, o sentido das palavras não existe em si isolado. As palavras tiram seu sentido, como bem coloca Orlandi (2005, p. 43): «a partir dessas posições, isto é, em relação às posições ideológicas nas quais essas posições de inscrevem».

O sentido não se determina a partir de propriedades da língua, mas mudam de sentido segundo o posicionamento do sujeito que as emprega.

Em uma formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, existe uma categoria que determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2005, p. 43). A essa categoria denominamos Formação Discursiva (FD).

Michel Pêcheux, defendendo a tese de que «o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição [...] não existe «em si mesmo» [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico, [...] no qual as palavras são produzidas» (PÊCHEUX, 1988), define formação discursiva como

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (op. cit., p. 160).

Nessa perspectiva, as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seu sentido das formações discursivas que se inscrevem, ou seja, o que pode e deve ser dito.

Foucault, em sua obra *Arqueologia do Saber* (1969), é quem introduz o termo *formação discursiva* para designar o conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras historicamente determinadas. Segundo Cavalcante (2007, p. 43),

Essa concepção situa-se num domínio exterior ao da AD, numa vasta interrogação sobre condições históricas e discursivas nas quais se constituem os sistemas de saber. Entretanto, mesmo acontecendo num campo exterior ao da AD, essa concepção dela se aproxima, por se tratar de objetos comuns como discurso, sujeito, ideologia.

A noção de FD enquanto *aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada*, é introduzida na AD por Pêcheux. No entanto, essa noção, originada de seus estudos iniciais, é revista pelo autor ao que ele chama de AD-1.

Na AD-1 o processo de produção do discurso concebe-se como uma máquina autodeterminada, fechada sobre ela mesma. Nessa perspectiva, conforme esclarece Cavalcante (2007, p. 44), os sujeitos são *assujeitados* às determinações da formação ideológica e da formação discursiva.

Posteriormente, Pêcheux repensa a noção de formação discursiva enquanto estrutura fechada, chegando ao entendimento de que *é uma formação discursiva estabelece o que pode e deve ser dito*q isso faz sentido porque existem outros dizeres que *não podem e não devem ser ditos*q com os quais ela estabelece confronto+(Idem), ao que ele chama de AD-2.

Seguindo em suas constatações sobre o discurso, Pêcheux irrompe na AD-3, que se orienta pelo primado do *outro* sobre o *mesmo*. Nessa perspectiva, valoriza-se a alteridade discursiva, sua heterogeneidade.

Por serem as formas de representação das FIs, as FDs estão em constante movimento. Elas reconfiguram-se em movimentos que distanciam ou aproximam os sentidos que devem ser veiculados, ou para manutenção de uma ordem, ou para

sua ruptura. Essa categoria, além de possibilitar ao analista do discurso compreender o processo de produção dos sentidos, estabelece regularidades no estabelecimento do discurso.

3.5 Interdiscurso

A noção de interdiscurso traduz-se como um diálogo entre diversos discursos, ou melhor, um movimento dialógico que possibilita a incorporação do que já foi dito a um novo discurso.

Relaciona-se de forma intrínseca com o já dito, entre sentidos que se constituem anteriormente, adentrando da produção discursiva e implicando na ressignificação do que foi dito antes.

Conforme Florêncio et al (2009, p. 76), a noção de interdiscurso introduzida na AD pode ser concebida como o que é falado antes em outro lugar e como o que possibilita dizeres outros, convocados na história, ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelos sujeitos em dada condição de produção.

Como espaço de possibilidade do outro, implica a alteridade discursiva, o que faz circular em novos discursos o que já foi enunciado anteriormente, em outro lugar.

Formulações que, segundo Cavalcante (2007, p. 49), são retomadas em novas sequências discursivas, produzindo diferentes efeitos (de ratificação, de redefinição, de ruptura, de negação) do já dito.

No interdiscurso ocorre um movimento de reconfiguração constante na formação discursiva, de forma que se incorporam a ela elementos que são construídos em seu exterior.

Esse movimento suscita lembranças de elementos pré-existentes, ocasionando tanto suas repetições quanto o seu apagamento ou esquecimento.

O interdiscurso permite o intradiscurso e juntos vão dar espaço a formações discursivas, de onde podemos evidenciar o já-dito e o pré-construídos, por sua vez suscetíveis de ressignificação.

Na concepção de Florêncio et al (2009, p. 76), o intradiscurso é compreendido como o que está sendo dito em situação e momentos dados, como fio do discurso, como funcionamento discursivo, atravessado pelo interdiscurso, por isso indissociados.

Com isso, compreendemos que enquanto o interdiscurso caracteriza-se como o já dito, o que é falado antes em outro lugar, por sua vez o intradiscurso corresponde ao que se diz em determinado momento, porém ressignificado.

3.6 Silenciamento

No início é o silêncio. A linguagem vem depois+. Com esta frase, Eni Orlandi inicia suas reflexões acerca do silêncio e seu caráter fundador na constituição do discurso, em um dos capítulos de sua obra *As formas do silêncio no movimento dos sentidos+*, explorando a concepção de *Silêncio e Sentido+*.

Chama-nos a atenção o título da obra da autora, pois é a partir daí que o leitor reflete o silêncio como passível de movimentos, fazendo sentido para e por sujeitos. Há sempre um movimento entre silêncio e sentido, *mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer+* (ORLANDI, 1993, p. 71).

O silêncio é um não dito, sempre lá. Uma condição sócio-histórica que precede o dizer, que o antecede. Enquanto no silêncio há um movimento entre sujeito e sentido, na linguagem há uma estabilização desse movimento. A criação da linguagem pelo homem configura-se como a percepção do silêncio como significação, ou seja, a língua constitui-se, nesse sentido, como uma criação humana para a retenção do silêncio. Para Pêcheux, a linguagem não é transparente, ela sempre tem algo a esconder ou a silenciar.

Enquanto categoria, o silêncio opera no sujeito a capacidade de articulação e análise do seu exterior, do seu interlocutor. Silêncio não quer dizer ausência de sentido, e sim índice de agitação e reflexão. *Há um sentido no silêncio+* (ORLANDI, 2007, p. 12).

Existem discursos que, ao serem enunciados, silenciam determinados sentidos. Isso ocorre porque todo discurso é ideológico e está sempre tentando esconder ou revelar alguma coisa.

Tecer considerações a respeito do silêncio é caminhar entre o dito e o não dito, é pisar em um terreno difícil de ser interpretado por muitos, por isso urge um cuidado redobrado com a temática pelo fato de correremos o risco *de não saber caminhar entre o dizer e o não dizer+* (op. cit., p. 11).

Refletindo acerca do político na linguagem, Orlandi (2007) destaca a política do silêncio como uma característica importante desse tema. Segundo a referida autora, a política do silêncio, isto é, o silenciamento representa na trama discursiva o *tomar a palavra*, ou seja, obrigar a dizer, fazer calar ou silenciar. Categoria chave para a compreensão da produção de sentidos, nesse contexto, uma ação político-ideológica.

Tomado enquanto dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como instrumento de opressão quanto de resistência. Como bem lembra-nos a autora, *não é suficiente pensar o Silenciamento. Para compreender a linguagem é preciso entender o silêncio para além de sua dimensão política* (Ibidem, p. 29).

A partir dessas reflexões acerca do silêncio, a autora conclui que *o silêncio é fundante*, pois se constitui como uma matéria significativa, um *continuum* significativa. O silêncio representa, nesse contexto, o real da significação, ou melhor, *o silêncio é o real do discurso*.

A utilização da categoria do Silenciamento neste trabalho justifica-se no sentido de desvelar os sentidos que emanam não apenas dos discursos dos entrevistados, mas também da instituição. As categorias expostas nesse capítulo servirão de base para nosso processo de análise das materialidades discursivas dos egressos do curso técnico de agropecuária do IFPE, expostos no próximo capítulo.

4 DESVELANDO OS DISCURSOS DOS EGRESSOS

[...] é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa, é indispensável isolá-lo de seu contexto e delimitar previamente suas fronteiras. (BAKHTIN, 2006, p. 68)

Apresentaremos, a seguir, o corpus que será objeto de nossa análise. O referido corpus é constituído de sequências discursivas (SD) extraídas a partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 06 (seis) egressos do curso integrado de agropecuária do IFPE Campus Vitória, residentes na cidade de Vitória de Santo Antão.

O dispositivo teórico-analítico utilizado foi a AD de linha francesa, acrescentado a interlocução com teóricos que trabalham com essa área do saber: (PECHÊUX; ORLANDI; BAKHTIN; CAVALCANTE; FLORÊNCIO; AMARAL) a partir de uma perspectiva histórico-social do discurso. Na perspectiva da AD não interessa o sentido isolado da expressão e sim a compreensão de seu funcionamento para e por sujeitos, na conjuntura histórica em que ela é enunciada.

No afã de descortinar os efeitos de sentido que atravessam o discurso dos egressos do curso de agropecuária do IFPE, lançaremos mão das categorias centrais da AD, a saber: Condições de Produção, Formação Ideológica e Formação Discursiva. Pois assim como Orlandi (2007, p. 20), percebemos que

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para o sujeito).

Apoiamo-nos também no materialismo histórico, dialogando nessa direção com autores que trabalham essa teoria (MARX; LUCÁKS; BAKHTIN; MÉSZÁROS).

O discurso revela posições ideológicas. Nesse sentido, os discursos dos egressos, enunciados a partir de formações ideológicas e determinados pelas condições que possibilitaram seu surgimento, contêm implícitos que permitem identificar os condicionantes que interferiram na escolha pela educação profissional e trajetória tomada pelos egressos no mundo do trabalho.

No momento em que propusermos aos sujeitos materializar seus discursos, estaremos dando voz aos mesmos. E como saber o lugar onde estão se não através desse fenômeno vivo e humano que é o discurso? Não considerar essa hipótese é negar que o discurso, além de ser um campo de lutas, é também com que se luta+ (FOUCAULT, 1996, p. 03), pois a contradição, a argumentação, bem como a reflexão conduzem à humanização.

Para prosseguir em nossas reflexões a respeito do discurso, foi essencial para nós, enquanto analistas do discurso, ampararmos nossa subjetividade na objetividade dos dispositivos teóricos do discurso. Isso foi preciso para que não incorrêssemos em direcionamentos pessoais desprovidos de aportes teóricos, considerando, nesse sentido, que o discurso é afetado pela posição que o sujeito (incluído também o analista) ocupa na sociedade, condicionado pela sua posição ideológica e, conseqüentemente, sua formação discursiva.

4.1 Perfis dos entrevistados

Primeiramente convém identificarmos o lugar de onde fala esse sujeito para que, no decorrer das análises, compreendamos seus posicionamentos. Em segundo lugar é preciso deixar claro como se deu a identificação dos sujeitos: para a análise das SDs, os sujeitos foram identificados através da inicial do primeiro nome, seguida do ano de conclusão do curso, como por exemplo: **(A2009)**.

Por sua vez, as sequências discursivas estão identificadas considerando a ordem das questões e das entrevistas realizadas. Assim, para a pergunta de nº 01, relacionada ao primeiro egresso entrevistado, temos que a sequência corresponde a **(SD 1.1)**. Seguindo esse procedimento, respectivamente, com os demais entrevistados.

(F2009) = O sujeito tem 19 (dezenove) anos, é oriundo de zona rural. Na época do processo seletivo foi influenciado pelo pai a ingressar no curso de agropecuária e assim poder auxiliá-lo no manejo da propriedade. Atualmente encontra-se como estagiário remunerado em uma instituição de ensino ligada a agropecuária.

(S2009) = O sujeito tem 18 (dezoito) anos, é oriundo de zona urbana, optou pelo curso, primeiramente, por influência da mãe, que alegava ser o IFPE uma

instituição de qualidade. Após egresso não procurou emprego na área, ingressou em uma Universidade particular no curso de Biomedicina e pretende seguir carreira na área de genética. É portadora de necessidades especiais.

(R2008) = Tem 24 (vinte e quatro) anos, é oriundo de zona rural e optou pelo curso por influência do sogro, que também realizou seu curso de agropecuária no IFPE, e pela vivência que tinha na propriedade. Atualmente está cursando Agronomia e estagiando na UFRPE na mesma área de seu curso. Pretende seguir carreira na área e recentemente prestou concurso para Técnico Agropecuário do Banco do Nordeste.

(R2009) = tem 20 (vinte) anos, é oriundo de zona rural e optou pelo curso por influência do irmão, que já cursava agropecuária, como também pela sua vivência na agricultura. Não trabalha e atualmente está cursando Licenciatura em Matemática através da EAD do IFPE.

(D2009) = Possui 18 (dezoito) anos, é oriundo de zona urbana e optou pelo curso por influência da mãe. Nunca procurou emprego na área. Atualmente não está trabalhando e apenas estuda para ingressar na Universidade na área de Administração.

(A2009) = Possui 19 (dezenove) anos, optou pelo curso por influência da irmã e dos primos, que também são Técnicos em Agropecuária. É oriundo de zona urbana, porém o pai possuía uma propriedade rural. Trabalha como Técnico em Agropecuária e pretende seguir carreira em nível superior, também na área.

TABELA 03: Síntese das informações estruturadas dos sujeitos

| Dados | F2009 | S2009 | R2008 | R2009 | D2009 | A2009 |
|-------------------------------|--|--------------|--|--------------|--------------|----------------------------|
| Idade | 19 | 18 | 24 | 20 | 17 | 19 |
| Sexo | M | F | M | M | M | M |
| Atividade Profissional | Estagiário Técnico em Agropecuária | - | Estagiário Engenharia Agrônômica | - | - | Técnico em Agropecuária |
| Renda | 540,00 | - | 540,00 | - | - | .1.500,00 |
| Vida | - | Biomedicina | Engenharia | Licenciatura | - | - |

| | | | | | | |
|-----------|--|--|------------|------------------|--|--|
| acadêmica | | | Agronômica | em Matemática | | |
|-----------|--|--|------------|------------------|--|--|

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora.

4.2 A influência familiar como fator condicionante à construção do discurso do egresso

Como já mencionamos anteriormente, as decisões que tomamos, as escolhas que fazemos estão sempre sendo condicionadas pelo social, ou seja, existem fatores, dentre os quais o discurso familiar, que condicionam nossas atitudes.

Bueno (2006, p. 30) também admite que a influência familiar afeta o direcionamento profissional de muitos jovens, reconhecendo a referida autora que as evidências são muitas sobre a existência de diversos fatores que podem fazer com que a família acabe por influenciar um jovem em sua escolha profissional.

A escolha profissional, na perspectiva de Bock (2005)⁵⁷, é um processo que, estando limitado pelas condições sociais, se dá no âmbito do sujeito. [] é feita a partir de muitos elementos que estão no meio social e que compõem a escolha.

Ratifica o referido autor que os valores sociais que circulam, as noções de trabalho e de sucesso profissional, as pressões sociais de familiares e outros, [], enfim, um conjunto enorme de elementos que são internalizados pelo indivíduo que escolhe, possibilitando e limitando sua escolha (Idem).

No caso dos nossos sujeitos, em que medida o condicionante família tem refletido e qual suas implicações como egressos no mundo trabalho?

Bem, como sabemos, o discurso será a base de nossa análise, porém não o discurso analisado enquanto interpretação textual e sim em seus sentidos vários, compreendido a partir do lugar de onde enuncia esse sujeito, que posição ele ocupa na sociedade e que ideologias refletem em seu discurso.

No caso dos egressos, partimos para questionamentos que pudessem responder nossas hipóteses. Nesse sentido, ao questionarmos os sujeitos sobre o que foi determinante/condicionante para a escolha de seu curso, obtivemos as seguintes respostas:

⁵⁷ Bock, Silvio Duarte. Bock, Ana Mercês Bahia. **Orientação Profissional**. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Nº 5, Marzo-Junio de 2005. Disponível em: <http://www.remo.ws/revista/n5/n5-bock-p.htm>, em 24 de julho de 2011.

- Primeiro assim, **foi as práticas em que meu pai, assim ele estava né. Meu pai era agricultor** e em si **ele me orientou** em partes **pra que eu fizesse o curso** com o intuito de melhorar o local de trabalho dele. - (F2009/ SD 4.1)

 - Eu acho que melhorar. **Assim levando novamente para a parte do meu pai né.** Melhorar o local de trabalho dele. **Isso foi algo determinante**, porque existiam muitas deficiências em si no dia a dia dele, na parte de trabalho né. Isso me levou assim a buscar mais ainda a respeito do assunto na área técnica. No caso assim eu fiz Agropecuárias, mas ligado mais assim á área agrícola. - (F2009/SD 6.1)

A materialidade discursiva acima revela que o egresso é oriundo da zona rural e que o meio social vivenciado por ele (família) estava atravessado pelo discurso da educação como porta de entrada para melhores condições de vida, como ascensão social. Retoma-se aí o discurso da educação como redenção, característica das tendências liberais. Segundo essa tendência, a educação teria a função de corrigir as distorções da sociedade. Nessa perspectiva, o acesso à educação escolar, por si só, asseguraria a ascensão social.

A análise da SD 4.1 conduz-nos ao entendimento de que o discurso do pai para ingresso do filho no curso de agropecuária sugere a educação do filho como forma de melhoria das condições de vida da família. - [...] **Meu pai era agricultor [...] ele me orientou [...] pra que eu fizesse o curso com o intuito de melhorar o local de trabalho dele.** -

Percebe-se aí também o determinismo da reprodução das condições familiares: filho de agricultor permanecerá apenas em melhores condições.

Esse discurso está ainda muito presente na sociedade moderna, o que produz um sentido de educação como garantia de melhores condições de trabalho - [...] **melhorar o local de trabalho dele [...]** -, por sua vez atravessado pela formação discursiva do mercado.

O funcionamento discursivo do egresso S2009, descrito abaixo, também sugere a influência familiar como condicionante para a escolha do curso, porém não sob a perspectiva de formação para o mercado agrícola, como no caso do egresso F2009, o que pode ser evidenciado a seguir:

- Na verdade, foi assim: **Minha mãe** ficou sabendo por uma vizinha minha lá de Recife que ela estudava aí sabe. Aí ela comentou com a minha mãe ai minha mãe me disse.

Aí ela perguntou: Tu não quer não dar uma olhadinha e tal? Eu fiz: bom seria interessante. Aí eu fui lá dei uma olhadinha, analisei os cursos que tinham o que podia fazer tal e me interessei por esse. **Foi assim, foi um empurrãozinho, mas foi por vontade minha.** Porque assim eu olhei vi e gostei.- (S2009/SD 14.2)

Para esclarecer nossa afirmativa, retomemos o trecho: . [...] **Minha mãe** ficou sabendo, [...] ai **minha mãe me disse.** [...] ela perguntou: **Tu não quer não dar uma olhadinha e tal? Eu fiz: bom seria interessante** [...] . .

O funcionamento discursivo acima alude que a mãe fez ciência à filha da possibilidade de ingressar no curso, mas a escolha coube ao sujeito, como podemos evidenciar -[...] eu fui lá [...], analisei os cursos que tinham, o que podia fazer [...] e me interessei por esse. - **Foi assim, foi um empurrãozinho (da mãe), mas foi por vontade minha.** -

Em algumas circunstâncias somos levados a pensar que o interesse por determinadas áreas dê-se apenas por aqueles que apresentem uma vivência ou relação com a mesma. Todavia, ao analisarmos o discurso de S2009, somos convencidos de que na sociabilidade humana nem tudo pode ser generalizado.

Mais adiante, na SD 7.2, está clarificado que o fato de um sujeito não conviver em um meio rural não o impede de manifestar interesse pela área agrícola. Quando perguntado se escolheu o curso por afinidade ou proximidade com a área agrícola, S2009 responde: - **Não.** Eu escolhi porque **eu gosto mesmo**, mas **não sou da área rural.** [...], **sou da área urbana** -, ou seja, nessa perspectiva a escolha foi do sujeito.

As sequências abaixo descritas, embora menores em dimensão, também corroboram com as demais no que se refere à importância da família como condição à opção do curso técnico em agropecuária.

- **A influência do pai da minha namorada também foi um fator imprescindível, um fator primário.** (R2008/SD 6.3)

- Em termo de família **a influência maior foi do meu irmão, ele já foi um reflexo para mim.** (R2009/SD 9.4)

- **(A família) Teve, teve, teve. Me ajudou muito.** (A2009/SD 9.6)

Mediante a análise dessas materialidades discursivas, é possível afirmarmos que, em relação aos sujeitos, a influência familiar teve um papel determinante na opção pelo curso de técnico em agropecuária.

Possivelmente, a família, compreendida como a primeira célula social a que o sujeito tenha relações, acredite na educação como possibilidade de ascensão social. O efeito de sedução provocado pelo mercado na sociabilidade humana levamos a incorporar a nosso discurso elementos de saber de sua formação discursiva, como no caso do pai de F2009.

Influenciar o filho a ingressar na educação profissional traz em seu bojo relações que transcendem as condições imediatas de produção. São condições amplas, ocasionadas em sua gênese por discursos que são, em muitos casos, propagados pela mídia como verdades absolutas para manutenção e reprodução de um sistema capitalista interessado na formação de um exército de reserva, que esteja pronto para enfrentar a sociedade do desemprego.

Opera nesse sentido, na relação família/sujeito, o que Lucáks denomina teleologia secundária. Conforme já descrevemos anteriormente, a teleologia secundária orienta as ações dos homens entre si, induzindo-os a assumirem posições [...] frente a situações postas por uma formação social+ (CAVALCANTE, 2007, p. 41).

Aqueles que não ocupam uma vaga no mercado estão fadados a não obterem o mínimo para sua subsistência e ficar à margem da sociedade, pois a cada momento o mercado se torna um campo de lutas, uma guerra onde o vencedor é aquele que está afinado com suas exigências.

Qualidade total, competência, competitividade e qualificação são palavras oriundas do domínio discursivo neoliberal que invadiram as políticas de formação profissional no Brasil por meio dos documentos oficiais. Nessa perspectiva, a educação atua como formadora de mão de obra qualificada para o mercado, reproduzindo em seu seio a perpetuação de uma política de exclusão social, pois somos sabedores da inexistência de vagas de emprego suficientes à totalidade social.

Diante disso, a questão que se coloca a desvelar é a %competência+desses egressos para inserir-se na sociedade moderna. Serão as expectativas dos familiares atendidas? Estará a formação ofertada pelo IFPE em atendimento às prerrogativas do mercado?

Essas inquietações serão perseguidas no decorrer de nossas análises a partir das demais SD que serão analisadas.

4.3 O que condiciona a trajetória do egresso? Por que seguir esse caminho e não outro?

Para onde vou? O que vou fazer? Sou um técnico em agropecuária, e agora? Qual o meu futuro? Por que não consigo emprego? É possível que esses questionamentos perpassem a mente dos jovens, pois escolher entre várias opções, ou nenhuma, a que melhor atenda nossa expectativa e a do mundo que nos cerca não é fácil.

As condições sócio-históricas impulsionam a humanidade a tomar certas decisões que podem lhes definir o futuro. Segundo Lucáks, citado por Lessa (2009, p. 139), «somos forçados a modificar nosso projeto de vida original, considerando influências sociais e naturais».

Com isso, deduzimos que a prática do homem em sociedade («prática social») está impregnada de causalidade⁵⁸, como já discutimos anteriormente.

Um projeto de vida profissional e o itinerário do ser social estão impregnados de causalidade. Influências naturais e sociais condicionam o sujeito a tomar certas posições que poderão implicar direta ou indiretamente em sua sociabilidade.

O grande diferencial é que o ser enquanto sujeito social é condicionado, mas não determinado. «Ele faz escolhas». São essas escolhas que o farão conscientemente tomar a história em suas mãos e reescrevê-la, muito embora nem sempre a história aconteça da maneira que o sujeito almeja. O homem faz escolhas em função dos limites e possibilidades que o cercam.

A esse respeito, Freire reflete da seguinte forma: «Custo de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser **condicionado**, mas consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele. **Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado**» (FREIRE, 1996, p. 59, grifo nosso).

Por essa razão, buscamos os egressos no sentido de descortinarmos as condições que conduziram os sujeitos a determinadas situações no mundo do trabalho. É importante lembrar que o discurso diz muito do seu enunciador.

⁵⁸ Este conceito está evidenciado na seção 1.4

Como já foi dito anteriormente, por meio do discurso podemos identificar os sentidos de quem enuncia a partir de uma perspectiva histórico-ideológica.

Um mesmo enunciado pode possuir sentidos vários. Depende da perspectiva de classe social a partir da qual o sujeito enuncia. De onde ele veio? Qual sua formação discursiva? Qual o efeito de sentido de seu discurso?

No caso desses sujeitos, é evidente que os enunciados terão sentidos múltiplos, pois alguns serão enunciados do lugar de estagiário, empregado temporário, universitário e outros do lugar de desempregado. Para isso, fizemos a seguinte indagação: A que você atribui sua atual situação?

- Uma é que em si **o mercado**, como eu já falei, **ele pede certos tipos de experiência de longo prazo. O mercado ele não tá aceitando em termos de que você concluiu agora.** As pessoas não são assim. Você não tem capacidade, pode passar pela mente das pessoas você não é capaz de ficar com aquela vaga de emprego, você pode passar você não é capaz para aquela vaga de emprego.-
(F2009/SD 14.1)

No funcionamento discursivo da SD 14.1 está explicitado que o sujeito atribui a responsabilidade de sua atual situação ao mercado que almeja integrar. Ele não se sente realizado apenas enquanto estagiário, mesmo que remunerado, ele quer mais. O sujeito não está satisfeito porque o mercado não aceita a experiência que ele tem.

Nesse sentido, revela-se, por meio do dito, além da formação discursiva do mercado atravessando o discurso desse sujeito, o discurso da Qualidade Total.

Um dos pilares de sustentação do discurso da qualidade total é a **competição**, que por sua vez também é a base de sustentação das relações de trabalho e negócios na sociedade moderna.

Na perspectiva de Amaral (2005), para que possamos entender as bases de sustentação das mudanças propostas pelo discurso da Qualidade Total, é preciso clareza de que

Todo processo de competição gira em torno de um resultado da disputa entre dois ou mais sujeitos, onde um terá **vantagens** sobre o outro. Essas vantagens poderão ser usufruídas de formas diversificadas, seja derrotando e aniquilando o adversário, seja submetendo-o à vontade e à dominação do vencedor (op. cit. p. 151).

O discurso de F2009 explicita também que a sociedade moderna é orientada pela competitividade, pela experiência profissional de longo prazo - [...] **O mercado ele não tá aceitando em termos de que você concluiu agora [...].-**

A questão da experiência exigida pelo mercado pode ter ocasionado a não inserção do sujeito de forma permanente no mercado, pois ele alega que procurou emprego na área: Quando se formou procurou emprego na área? O que aconteceu?

- Sim. A maioria das vezes foi às empresas, em si **pediram experiências**. E em si **de longo prazo**. Algo que eu não tinha. **O mercado** em si **quer pessoas que tenham uma experiência maior na área, e não abrem espaço para aquelas pessoas que estão saindo**, terminado agora. Aí se torna um pouco difícil.- (SD 8.1).

Nessa perspectiva fica uma discussão: Não tenho emprego porque não tenho experiência? Ou, não tenho experiência porque não tenho emprego? É possível que não apenas no caso desse egresso, mas certamente de uma grande parcela de jovens, a falta de experiência de longo prazo tenha-lhes prejudicado a inserção, direcionando ou estagnando sua trajetória.

Ora, como sabemos, a base do ensino técnico profissional é formar para a empregabilidade e, nessa perspectiva, cabe ao sujeito após egresso a responsabilidade de ser empregável ou não.

Por isso o discurso oficial tem inculcado a ideia de que a formação técnica seja o caminho mais breve para o emprego. Por essa razão, ao ingressar em um curso técnico, o jovem acredita na probabilidade de uma articulação do sistema educacional com as empresas, direcionando-os aos ~~supostos~~ ~~postos~~ de trabalho.

É nesse sentido que para os egressos parece incoerente a cobrança exacerbada do mercado de trabalho em relação à experiência profissional.

O jovem já passa 03 (três) anos ou mais se preparando para essa inserção e quando vai à procura de uma ocupação alinhada à sua formação, depara-se com fatores diversos que o impedem de concretizar o tão almejado sonho profissional: desemprego estrutural⁵⁹, baixa absorção da área, falta de conhecimento dos postos desocupados e, como no caso de F2009, ~~experiência~~ ~~profissional~~ ~~de longo prazo~~.

⁵⁹ O desemprego causado pelas novas tecnologias, como a robótica e a informática, recebe o nome de desemprego estrutural. Ele não é resultado de uma crise econômica, e sim das novas formas de organização do trabalho e da produção. Tanto os países ricos quanto os pobres são afetados pelo

Ora, a filosofia adotada pelas antigas escolas agrotécnicas, como já foi dito anteriormente, baseia-se no sistema *“escola fazenda”*, que trabalha na perspectiva do *“aprender fazendo”*.

No entanto, ao tentar ingressar no mercado, não há aceitação de seu estágio enquanto experiência, o que pode, em muitos casos, causar frustração no sujeito e fazê-lo procurar outra atividade remunerada, mesmo que seja fora de sua área.

A ideia do *“aprender fazendo”* é uma retomada do discurso tecnicista da década de 70, ou a instrumentalização do trabalhador. Isso é possível graças ao movimento do interdiscurso, que retoma da memória discursiva, elementos de um já dito em outro momento histórico. O discurso do *“aprender fazendo”*, porém, não é levado em consideração pelo mercado em relação à vivência do sujeito no curso técnico (estágio).

É aí que se revelam, como já foi dito, os verdadeiros objetivos dos cursos técnicos . formar para a empregabilidade, ou seja, fornecer ao aluno trabalhador alguns ensinamentos a fim de que ele continue aprendendo . . A partir daí, ele é que tem de provar que é empregável mediante um processo constante de qualificação, cuja responsabilidade é dele próprio.

Contraditoriamente ao depoimento de F2009, o sujeito S2009 não atribui ao mercado a responsabilidade de sua situação, e sim à sua própria vontade, conforme sequência abaixo:

- Primeiro **foi a vontade que eu tive**. Porque eu nunca quis ficar parada. [...] desde o final do ensino médio que eu venho dizendo: - Quando eu acabar esse técnico, eu vou fazer uma faculdade, [...] eu sei que se eu parar eu não vou voltar. Porque aí você vai se acomodar. Passa e quando você vê você ficou naquele. **O ensino médio é básico**.- (S2009/SD 14.2)

No início da SD 14.2 o sujeito admite - [...] **foi a vontade que eu tive [...]** -, porém sabemos que até nossa vontade possui um fator inquietante, uma gênese, uma relação. Ao contrário da insatisfação explicitada por F2009, parece-nos que S2009 está satisfeita com sua trajetória (Universitária na área de Biomedicina).

Contudo, buscamos a partir das sequências discursivas de S2009 desvelar o que moveu esse sujeito, o que direcionou sua trajetória (para o curso superior), quais as reais condições sociais de produção de seu discurso.

No caso em questão, o sujeito está cursando o ensino superior na área de Biomedicina em uma Faculdade particular. Conforme exposto na SD 7.2, a formação para o mercado da área agrícola não foi condição para a produção do discurso de ingresso no curso técnico em agropecuária.

- Não. **Eu escolhi porque eu gosto mesmo, mas não sou de área rural.** Eu gostava mesmo da área. De lidar com animais, sempre achei muito interessante. Foi basicamente por isso. Não sou da área rural, sou da área urbana.-

Nessa perspectiva, é possível inferirmos que esta opção estivesse relacionada com a possibilidade de articulação do conhecimento adquirido no curso técnico com a possível área almejada pelo sujeito.

Contrariando a hipótese evidenciada acima, também é possível que o curso técnico em agropecuária tenha influenciado na tomada de decisão do sujeito em ingressar na área de Biomedicina. Deduzimos isto considerando a seguinte sequência: - [...] **Na verdade eu escolhi esse curso (Biomedicina) porque ele é muito ligado à genética e à educação agrícola [...]**- (SD 6.2).

Vale a pena considerarmos também o lugar de onde o sujeito enuncia para assim compreendermos o sentido de seu discurso. Na SD 5.2, quando indagada acerca de que profissão almejava exercer em sua juventude ou adolescência, o egresso responde - **Eu sempre disse que queria ficar na área de saúde [...]**, sempre oscilava entre **veterinária ou medicina humana**. Mas nunca sair da área de saúde, [...] **foi a área de saúde, sempre.**-

Na SD 14.2, o egresso afirma que foi uma vontade sua, todavia é possível que esta vontade estivesse associada a uma questão social vivenciada por esse sujeito (a necessidade especial). Não é à toa o egresso afirmar que desde a adolescência sempre quis ficar na área de saúde e por vezes oscilava entre medicina veterinária e humana, escolhendo, porém, a Biomedicina, que apesar de ter suas ramificações em outras áreas da ciência, é bem mais ligada à área de medicina humana (genética).

Nenhum discurso é produzido alheio às condições históricas e sociais. Bakhtin, ao afirmar que o discurso é tecido por milhares de fios ideológicos (BAKHTIN, 1990, p. 86) quis dizer que o discurso responde às necessidades postas nas relações entre os homens para reprodução e produção de sua existência social.

Nesse sentido, as escolhas feitas pelo sujeito S2009 **“ingressar em um curso de técnico em agropecuária e posteriormente no ensino superior na área de Biomedicina”** respondem aos imperativos impostos pela sociedade, como uma função social de manifestar por meio do dito o produto das relações e das forças da sociedade.

Com relação ao egresso R2008, obtivemos a seguinte resposta:

- São muitos os fatores. **Primeiramente a Deus** especificamente. **Segundo a mim e aos demais que me influenciaram de forma positiva.**- (R2008/SD 14.3)

O sujeito R2008 atribui **“primeiramente a Deus especificamente”** sua trajetória ou atual situação, que podem também ser entendidas como sua realização pessoal e profissional (Universitário da área de Agronomia). Ou seja, ter chegado à universidade foi uma **“dádiva”**, um presente de Deus. Em segundo lugar a ele próprio: **-[...] Segundo a mim [...].-**

Dentre os **“muitos fatores”** admitidos pelo sujeito, como responsável pela sua atual situação como universitário da área de Agronomia, notamos claramente a predominância do discurso religioso ou a formação discursiva religiosa.

Na ordem do discurso religioso, como bem explicita Orlandi (2007, p. 28), **“Deus é o lugar da onipotência do silêncio. E o homem precisa desse lugar, desse silêncio para colocar uma sua fala específica: a de sua espiritualidade”**.

Nessa perspectiva, atesta-se a importância da religião, pois ela dá um sentido diferente à fala desse sujeito, todavia uma **“diferença”** à qual o homem não é indiferente, pois **“no discurso religioso, em seu silêncio, o homem faz falar a voz de Deus”** (Ibidem).

Contudo, apesar de não estar evidenciado nesta sequência, podemos também associar como condicionante para a trajetória do curso técnico de agropecuária à universidade, à própria vivência do sujeito no meio rural e à identificação com o curso de agropecuária, por consideramos importantes na definição das prioridades de escolha desse sujeito.

Na SD 14.3, percebemos em seu enunciado o não dito, que é revelado por meio de pistas discursivas. Está implícito que, o sujeito considera positiva a influência que o levou a fazer a escolha, quando afirma na sequência - [...] **e aos demais que me influenciaram de forma positiva [...]**-, ou seja, influenciá-lo a fazer outra escolha é que seria negativo.

Assim, retomando a perspectiva do sujeito que faz escolhas, o egresso optou pelo caminho que, a seu ver, lhe traria realização tanto profissional como pessoal: ingressar no curso técnico de agropecuária e prosseguir no curso superior de Agronomia.

Ele poderia manter-se assujeitado, aceitar a imposição que a vida do campo lhe deu, fixar-se na propriedade de seus pais e não seguir um curso superior, ser **Í influenciado negativamente+**, porém decidiu ir mais além, transcender.

Quando perguntado a respeito de que profissão almejava exercer na adolescência ou juventude, ele responde: - **Viver da agricultura mesmo, no sítio.** [...] eu não tinha outras perspectivas, [...] **contato com outras áreas.** [...] ficaria no máximo ali na agricultura mesmo. Eu tinha certeza [...] ali onde eu estava [...] não tinha **condições de crescer.**- (SD 5.3)

Chama-nos a atenção a expressão **Í condições de crescer+**, do ponto de vista do entrevistado. Que sentidos ecoam dessa expressão? Que condições são necessárias para o crescimento do ser social? Quais sentidos ecoam do verbo crescer a partir do lugar que enuncia esse sujeito?

Para esse egresso, a perspectiva de crescimento não estava associada à vida no sítio (propriedade familiar) como atividade puramente de subsistência. **Í Viver da agrícola** para ele é não ter perspectiva. Sua única certeza era: - [...] **ali onde eu estava [...] não tinha condições de crescer.**-

Crescimento, para o sujeito, não estava associado à sua rotina de trabalho no sítio de seus familiares. Crescer seria sair daquela condição em busca de algo que atendesse às suas necessidades. Crescer, também, estava associado a ingressar no mercado de trabalho, o que para ele e para a sociabilidade que o cercava (família) era essencial.

Não obstante o sujeito ser oriundo da área rural e de ter frequentado um curso técnico em agropecuária, admite que sem entrar em **Í contato com outras áreas+** ficaria no máximo na agricultura.

O que fica claro para nós, enquanto analistas do discurso, é que o sentido de seu discurso revela que sem o contato com o Curso Técnico em Agropecuária (outras áreas) provavelmente sua trajetória seria outra. Nesse sentido, sua formação técnica se apresenta como uma condição para a sua inserção em um curso superior na área de Agronomia.

Mas, o que fez o sujeito tomar um caminho e não outro? Perguntamos então o que o ingresso no curso de agropecuária lhe proporcionou? - [...] Depois que eu entrei no curso de agropecuária **mudou bastante**, [...] **você tem outra visão** [...] outro modo de [...] pensar, muda totalmente. [...] **você é capaz de progredir em determinadas situações que antes do curso você não progrediria**, [...] + (SD 5.3a)

Está explícito que o contato com o curso de agropecuária foi um condicionante para a trajetória desse egresso. Possivelmente, sem o contato com o curso, o rumo de sua vida profissional seria outro, pois seria afetado por outras condicionalidades.

Em síntese, os efeitos de sentidos que ecoam do discurso desse sujeito revelam, por meio do dito, as condições que influenciaram a tomada de posição em relação às escolhas feitas por ele, e revelam a partir de sua materialidade discursiva de que lugar social fala esse sujeito:

- Sujeito oriundo do meio rural;
- Atravessado pela formação discursiva do mercado e pelo discurso religioso;
- Condicionado pela ideologia capitalista da educação como formação de mão de obra para o mercado de trabalho;
- Influenciado pela formação técnica agrícola que recebera.

4.4 Política de inserção no mundo do trabalho desenvolvida pelo Campus Vitória: o que dizem os egressos?

Conforme explicitado na seção 2.7 desta pesquisa, o IFPE Campus Vitória atesta desenvolver um trabalho de integração e inserção dos egressos do mundo do trabalho por meio da Coordenação de Integração Escola-Comunidade.

No entanto, conforme mencionamos anteriormente, é necessário fazermos um contraponto das ações anunciadas pela instituição e o discurso dos sujeitos da pesquisa: os egressos.

A inserção não é um fator que diga respeito apenas à escola ou ao aluno egresso e sim a toda a sociedade com seus limites e desdobramentos. Porém, é evidente que a instituição de ensino deve atuar como um facilitador para inserção do sujeito no mundo do trabalho, dando-lhe as condições necessárias para escolher dentre as várias opções, a que melhor atenda suas necessidades e não limitando seu percurso profissional. Apesar de sabermos, que essa não é a função da escola na perspectiva do capital.

O curso técnico de agropecuária do IFPE, por se tratar de um curso integrado ao ensino médio, congrega alunos que estão dentro de uma faixa etária muito peculiar. Quase em sua totalidade, a idade desses sujeitos ao ingressar, gira em torno de 13 a 15 anos de idade.

Nesse sentido, é fácil inferirmos que uma parcela expressiva desses egressos não conta com mais ou menos 17 a 19 anos de idade, salvo casos esporádicos, em que os alunos já ingressarem com uma distorção série/idade a maior.

Logicamente, nem todos esses jovens possuem maturidade para procurar uma posição no mercado, ou enveredar para o empreendedorismo. Alguns não sabem nem por onde começar.

No Campus Vitória, como já mencionamos anteriormente, o setor encarregado de fazer esse ligação entre o egresso e o mundo do trabalho é o CIEC. De acordo com o IFPE, esse trabalho é iniciado assim que o aluno ingressa na instituição, a partir das viagens técnicas que vão ambientar os alunos com as práticas do campo.

Além disso, também são realizados estágios curriculares, que fazem parte do curso como componente obrigatório á obtenção do título de Técnico em Agropecuária. Entretanto a questão central é: e o estágio extracurricular? Quais as ações institucionais para encaminhar esses ex-alunos a desenvolver estágios em empresas? O ex-aluno também é contemplado? Existem ações que favoreçam esse grupo social?

Para respondermos a esses questionamentos, é imprescindível que façamos um contraponto das ações desenvolvidas pelo IFPE por meio do CIEC, elencadas na seção 2.7 deste trabalho, com o discurso dos egressos.

Desta forma, poderemos compreender, na perspectiva deste grupo social, se realmente existem políticas, ou **ausência de políticas** que deem conta de suas reais necessidades.

Vejamos o que dizem os egressos a respeito das ações desenvolvidas pelo IFPE por meio do CIEC, o que é negativo e positivo nessa perspectiva:

- **Pontos positivos:** assim existem inúmeros, porque **geralmente as empresas** elas **entram em contato com o próprio instituto, existe o ponto em que o próprio aluno seja indicado, mesmo até antes da pessoa ter se formado, ele é indicado no caso pra uma determinada vaga de emprego** é claro existem dificuldades ainda no mercado: existem algumas empresas em si que, existem certas falhas, que certas parcerias não foram fechadas. **Pontos negativos:** Como tudo existem sempre alguns pontos negativos. Por exemplo: **o estímulo do Campus em fazer as empresas compreenderem que a pessoa que está saindo agora, a pessoa que está terminando agora, ela não é em si, deficiente, para não ter aquela determinada vaga de emprego.** - (F2009/SD 16.1)

O funcionamento discursivo acima explicita, por meio do dito, a concepção do egresso F2009 em relação às ações desenvolvidas pela instituição, no sentido de integrar o ex-aluno ao mundo do trabalho.

O sujeito expõe como positivo, o fato de o instituto **indicar**, até antes de se formarem, os alunos para ocuparem determinadas vagas de emprego (diga-se estágio). Como ponto negativo, o egresso reafirma a exemplo da SD 14.1, sua **insatisfação** em relação à experiência de longo prazo, exigida pelo mercado de trabalho.

Nesse sentido, voltamos mais uma vez ao dilema: **“Não tenho emprego porque não tenho experiência? Ou não tenho experiência porque não tenho emprego?”**

Em seu enunciado, o sujeito expõe como ponto negativo - [...] **o estímulo do Campus em fazer as empresas compreenderem que a pessoa que está saindo agora, a pessoa que está terminando agora, ela não é em si, deficiente, para não ter aquela determinada vaga de emprego** [...]-, ou seja, deduzimos que, na concepção desse egresso, deveria haver um estímulo mais incisivo por parte da instituição, no sentido de produzir nas empresas a compreensão de que os recém-

ingressos na sociedade do trabalho, também possuem as aptidões necessárias para a inserção.

Embora compreendamos o posicionamento do egresso, somos levados a crer, considerando a lógica do capital que atravessa o discurso do mercado, que dificilmente as ações institucionais produzirão no mercado essa compreensão de **eficiência e competência** dos recém-ingressos no mundo do trabalho. Isso porque, o mercado, enquanto regulador das relações sociais e políticas da atualidade, obriga aos que vivem do trabalho, à criação de novas estratégias de sobrevivência e inserção, e entre elas, a questão **experiência** é fundamental.

É por essa razão que **experiência** e **competência** têm lugar de destaque no discurso da Qualidade Total. Conforme bem explicita Amaral (2005), o discurso da qualidade total no Brasil, tomou fôlego durante o governo Collor, com a introdução de medidas que, objetivavam a formação de um conjunto programático que respondesse às exigências postas pelo processo de modernização dos países em desenvolvimento.

Uma das funções do discurso da Qualidade Total foi a reestruturação do processo produtivo brasileiro, o que implicaria uma mudança no comportamento dos empresários e dos **trabalhadores** constituindo, em seu bojo, novas relações de poder entre empresários e trabalhadores.

Conforme admite Amaral (op.cit. p. 150-151), **o desenvolvimento do processo de gestão pela qualidade e pela produtividade pelas empresas, segundo acreditam os analistas desse programa, seria o único caminho capaz de torná-las competitivas**.

Nesse processo, a competitividade se expressa no sentido de orientar as relações entre donos de empresas, trabalhadores e o mundo moderno. Na perspectiva do mercado, a competitividade é o princípio que assegura a participação e permanência no mundo desenvolvido, onde **Í apenas os fortes sobrevivem**, ou seja, os experientes, os melhores preparados.

Em síntese, se **o** processo de competição gira em torno de um resultado da disputa entre dois ou mais sujeitos, onde um terá **vantagens** sobre o outro (op. cit. 151), essas **vantagens** podem ser entendidas, na perspectiva de nossos egressos, em possuir, ou não, a experiência profissional exigida pelo mercado.

Com relação ao egresso S2009, obtivemos o seguinte depoimento em relação às ações institucionais:

- **Positivos:** Acho muito interessante. Tem muito aluno que fez o curso, mas que ao terminar fica meio perdido e você tendo dentro da escola um setor exclusivamente para aquilo, integrar, eu acho que é muito proveitoso. Muitas vezes você termina. Você quer aquela área. **Eu já vi vários casos de alunos que nem chegaram a se formar, mas que já estavam garantidos no mercado de trabalho.** Quer dizer o empecilho o **problemas era se formar.** Já saia logo para o mercado de trabalho. Ou seja, era muito bom. **Tudo que eu vi foi tudo pontos positivos, agora eu não conseguiria colocar pontos negativos. Graças a Deus eu fiz muitas amizades lá no colégio.** - (S2009/SD 16.2)

O posicionamento de S2009 se contrapõe ao exposto pelo sujeito F2009 na SD 16.1. Enquanto está explícito no discurso de F2009 que a falta de experiência de longo prazo, dificulta a inserção do técnico na área, S2009 admite em parte da sequência acima que: **-[...] o problema era se formar. Já saia logo para o mercado de trabalho.[...]-**, e mais adiante, **-[...] Tudo que eu vi, foi tudo pontos positivos [...]-**

Na qualidade de analista do discurso, ressaltamos a importância do caráter determinante das relações de classe na produção dos discursos. No caso em questão o sujeito S2009, durante o período de sua formação técnica foi bolsista e atuou como estagiário remunerado no âmbito do IFPE.

Ao retomarmos à sequência **-[...] Tudo que eu vi foi tudo pontos positivos. Agora eu não conseguiria colocar pontos negativos [...]**, inferimos que possivelmente, o fato de a entrevistadora ser servidora da instituição de ensino onde o egresso se formou, possa ter favorecido determinado posicionamento, pois o sujeito afirma ter construído laços de amizade na instituição, **-[...] graças a Deus eu fiz muitas amizades lá no colégio [...]-** (SD 16.2)

Mais adiante, em seu discurso, fica explícita uma contradição em sua fala, quando em um trecho da SD 16.2 afirma: **-[...] após sair da escola não tive nenhum contato do CIEC não. Tive assim contato de algumas pessoas de lá, como Isabelle que é da Secretaria. Mas assim depois que eu saí não. Não tiveram contato comigo não [...]-**

Na perspectiva Bakhtiniana, dependendo do destinatário, ou a quem se dirige o enunciado, o locutor tende a antecipar certos argumentos, para precaver-se de objeções. Bakhtin (1992, p. 321) afirma,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo apreciativo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seu conhecimento especializado na área [...], suas opiniões, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado.

Em determinados momentos, dizemos algo, para que não seja dito o que não se deseja: aquilo que não é permitido. Existem sentidos que, se não evitados, trazem à mostra outros sentidos, que precisam ser excluídos. Enquanto emitimos determinados discursos, somos fadados a precaver-nos de possíveis interpretações por parte do interlocutor.

Retomando a sequência **-[...] graças a Deus eu fiz muitas amizades lá no colégio [...]**- percebemos que o funcionamento discursivo sugere, também, a predominância do discurso religioso, **- graças a Deus[...] -**, aliado a um discurso de afetividade ou intimidade . **eu fiz muitas amizades lá no colégio [...]** -, o que opera no interlocutor o sentido de acolhimento desse sujeito por parte da instituição.

Não estamos afirmando, com isso, que o sujeito, enquanto estudante da instituição obteve privilégios em relação aos demais, contudo, importa-nos explicitar os elementos de saber que estão expostos no discurso desse sujeito, e nesse sentido, compreendermos, a partir das relações de classe, de que lugar fala esse sujeito.

Não obstante, no caso do sujeito E2008, não percebemos uma tentativa de ocultação dos sentidos emanados do discurso e sim, a utilização do discurso como lugar de denúncia. O que pode ser verificado a partir da sequência abaixo:

- [...] eu acharia interessante colocar umas pessoas que batalhassem mais em **busca de oportunidades**. [...] **o principal papel do CIEC é ter essa interligação do aluno**. Da escola com a comunidade **e encaminhar**. Tentar encaminhar eles para o mercado de trabalho, [...] Porque [...] tem essas oportunidades, mas [...] os alunos não tem acesso: internet, computadores. [...] **o CIEC não mantém nenhum contato comigo**.[...] eles poderiam pegar os e-mails dos alunos e tal, pra sempre estar mandando informações. Eu nunca recebi! Nem para me dizer assim: - olha tem um concurso em tal lugar! [...] Lá (IFPE) tem a semana de ciência e tecnologia e eu acho que os ex-alunos não sabem nem quando é que acontece, [...] **o acompanhamento é 0 (zero)**, [...] No entanto, os setores responsáveis deveriam ter um engajamento

mais expressivo e passar a buscar novos horizontes. Porém, esse trabalho, deveria iniciar no primeiro ano de ensino **para que os alunos se envolvessem mais com o mercado de trabalho, e procurar investigar qual é as reais necessidades do mercado. Se é necessário uma melhora nas cadeiras ofertadas ou passar a ofertar mais cadeiras, ou mesmo incluir mais temas que o mercado necessite e o IFPE não disponibiliza.** Passar a divulgar mais os eventos, oportunidades de emprego, estágio, curso de capacitação dentre outros, que ocorrem na instituição. Sei que tem o site para isso, mas enviar e-mail para os ex-alunos melhora a divulgação. - (R2008/S16)

O funcionamento discursivo do dizer do egresso revela, mais uma vez, que sua formação ideológica é atravessada pela lógica do capital: **Í formar para o mercado!**. Isso pode ser evidenciado, através de diversos elementos constituintes em seu enunciado, desvelando o lugar de onde fala esse sujeito, e que efeitos de sentido seu discurso produz:

No trecho: **-[...] os setores responsáveis deveriam ter um engajamento mais expressivo e passar a buscar novos horizontes.** Porém, esse trabalho, deveria iniciar no primeiro ano de ensino **para que os alunos se envolvessem mais com o mercado de trabalho, e procurar investigar qual é as reais necessidades do mercado. Se é necessário uma melhora nas cadeiras ofertadas,** ou passar a ofertar mais cadeiras, ou mesmo **incluir mais temas que o mercado necessite e o IFPE não disponibiliza [...]**-, as marcas presentes em seu discurso remetem, também, à formação discursiva utilitarista do **%saber fazer+** do tecnicismo, para a formação de capital humano para o mercado, remetendo-nos a efeitos de sentido, que conduzem o interlocutor ao entendimento de que, esse sujeito em suas relações sócio históricas, está imbricado pela formação ideológica do capital e pelo discurso tecnicista.

Subjacente a esse discurso, está implícito que, na perspectiva desse sujeito, política de inserção do egresso no mundo do trabalho está associada à formação de força de trabalho para o mercado. Demonstra-se, mais uma vez, elementos de saber dessa formação discursiva.

Os elementos de saber da formação discursiva do mercado estão, na perspectiva de Amaral (2005), **%an**corados em fundamentos da formação ideológica capitalista que consideram que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado+(op. cit. p.139).

Nessa perspectiva, os indivíduos apenas conhecerão a **liberdade**, se inseridos nas instituições de mercado, que por sua vez estão tipificadas nas mais variadas empresas, desde as produtoras de matérias primas até as prestadoras de serviços em geral.

A força dominante que o mercado exerce na sociedade moderna, conduz o ser social a incorporar a seus discursos, elementos de saber pertencentes ao domínio discursivo do mercado, mediador e articulador das relações capital/ trabalho e trabalho/educação.

Essa dinâmica, ao mesmo tempo em que disfarça a realidade conflitante entre as classes, simula evidências de possibilidade de igualdade e homogeneidade na sociedade moderna.

O mercado sempre esteve presente na sociedade. Sua presença marcante e sua ideologia de **liberdade** têm exercido, na sociedade contemporânea, um efeito de sedução que, em seu bojo, provoca no indivíduo uma identificação com essa formação discursiva.

Para Amaral (2005, p. 139), o mercado aparece na sociedade desse final de século como **um lobo disfarçado de cordeiro** ou como um **salvador**, aquele que **arrebatara** das trevas todos os indivíduos e lhes dará uma **sombra** ao pé de **jequitibá**. No caso das sequências analisadas, a **sombra do jequitibá** seria a formação profissional.

Amaral utiliza-se de uma metáfora para mostrar o efeito de sedução do mercado sobre a sociedade, ao ponto de ela (a sociedade) identificar-se com seu domínio discursivo. É possível que boa parcela da sociedade moderna esteja envolvida por esse engodo, que perscruta o ideário social, no afã de produzir na sociedade o senso de que o mercado deva ser o principal regulador das relações sociais.

Na perspectiva de R2008, os pontos negativos associados às ações de inserção do egresso no mundo do trabalho, estão única e exclusivamente agregados à falta de engajamento da instituição em buscar as **reais necessidades exigidas** pelo mercado. Ou seja, o mercado **exige** o que a instituição de ensino deve seguir. A receita do mercado deve ser adotada à risca, a fim de continuar reproduzindo os preceitos capitalistas na sociedade.

Em nenhum momento de seu enunciado, o sujeito se colocou, na perspectiva da inserção no mundo do trabalho, a ausência de políticas para a emancipação

humana e educação integral do cidadão. Para ele as ações devem estar focadas nas **reais necessidades do mercado**.

Está implícito, em seu discurso, que deve haver uma mudança na instituição escolar. Uma mudança que realmente dê conta de inserir o egresso no mundo do trabalho (o que pra ele é **mercado**), vinculada às reais necessidades mercadológicas.

No entanto, contraditoriamente, Mészáros (2008, p.27), admite que **limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não o objetivo de uma transformação social qualitativa**.

Nessa perspectiva, se quisermos alcançar uma educação que objetive a transformação da sociabilidade humana, que insira o sujeito no mundo de forma cidadã, precisamos romper com a lógica do capital e assim criarmos uma alternativa educacional diferente: **educar para a vida**.

O consenso que é reproduzido, principalmente pelos aparelhos midiáticos é que, um sistema educacional, apenas é funcional, se formar em função das necessidades de mercado. Nesse sentido, é inegável que o papel da mídia seja o de legitimar o discurso oficial, com o objetivo de formar consensos que são reproduzidos à sociedade como verdades absolutas.

Esse consenso, reproduzido pela mídia, deseja inculcar a ideia de escola como aparelho reprodutor e formador de capital humano para atender a uma sociedade afetada pela alienação do capital, que aceitemos de bom grado o receituário neoliberal. Nesse sentido, vê-se como solução para as complexidades da sociabilidade humana, o trabalho assalariado e precário do modo de produção capitalista, que por sua vez é alienado.

Sob este prisma, o que acreditamos e defendemos é que as políticas educacionais deveriam servir à sociabilidade humana como forma de luta contra a alienação, ajudando-nos a desvendar os enigmas do mundo e do estranhamento produzido pelo próprio homem. Impossível no modo de produção capitalista.

- 0(zero). Por exemplo, **quando saímos da escola ela não mantém nenhum tipo de contato conosco. No final do curso pedem nosso e-mail, telefone (Pra quê?) ninguém entra em contato conosco, para informar sobre eventos, cursos ou para saber se estamos precisando de apoio para se inserir na área. Não sei se**

posso ser sincero, mas as ações da escola nesse sentido é zero. Não posso apontar pontos positivos. Certa vez houve um evento sobre o Sorgo, que na época que eu estava na escola eu participei. Depois que eu saí houve um evento sobre o sorgo e só fiquei sabendo por que um professor me disse. Não houve nenhum contato comigo através do setor de integração escola comunidade. - (R2009/SD 16.4)

Esse sujeito inicia seu discurso admitindo que as ações da instituição para inserção dos egressos no mundo do trabalho equivalem a **0(zero)**, ou seja, para ele não existem políticas e sim ausência de políticas.

Apesar de a instituição apresentar como atribuição do CIEC⁶⁰: o contato com empresas em **busca de emprego para os egressos; Acompanhamento dos egressos** visando sua **inserção no mercado de trabalho; Divulgação de eventos, palestras, cursos** e outros; Promoção de palestras, encontros, cursos e minicursos à comunidade escolar, circunvizinhas e **especialmente para os egressos**; contraditoriamente, **R2009** afirma -[...] **ninguém** entra em contato **conosco** [...]-.

A utilização do sintagma **Íconoscoí** (contração da preposição **com** e o pronome **nós**) remete a um sentido coletivo e grupal no qual o sujeito também está inserido. Nesse sentido o sujeito fala por si e pelos demais egressos.

Para exemplificar a falta de comunicação da instituição com os egressos, no sentido de informar lhes os eventos, afirma: -[...] **Depois que eu saí houve um evento sobre o sorgo e só fiquei sabendo por que um professor me disse. Não houve nenhum contato comigo através do setor de integração escola comunidade** [...]-.

Admite também a falta de comunicação com os egressos no sentido de auxiliá-los à inserção na área: -[...] **ninguém entra em contato conosco, [...] para saber se estamos precisando de apoio para se inserir na área.** [...]. -

A análise da sequência discursiva de R2009 indica uma insatisfação desse sujeito com as ações, ou ausência de ações emanadas pela instituição no sentido de atendimento ou assessoramento aos egressos.

De forma semelhante, a sequência discursiva de A2009, corrobora com a assertiva evidenciada acima, e demonstra a mesma insatisfação, como veremos a seguir.

⁶⁰ Ver seção 2.8.

- [...] eu acho que precisa melhorar em 90%. Porque o IF só ajuda você a procurar um estágio enquanto está lá, para cumprir a carga horária. Você só é formado e recebe seu diploma, depois que fizer a prática. **O mercado de trabalho é muito difícil e o IF não tem como indicar porque não há onde indicar!** Se o governo ajudasse abrindo mais vagas, eu tenho certeza que o IF iria indicar, mas ele não tem onde indicar. **O que indica é quando aparece um Pet Shopping, uma loja, que não é no nosso cargo, não é na parte técnica.** Você mexer com medicamento como balconista isso não é função do técnico. Desde o momento que eu saí do IF, **desde que eu recebi o diploma, eu não recebi nenhum e-mail, telefonema, nada! Ninguém nunca me comunicou de cursos, palestras, nada. Nem de alguma vaga de emprego, concurso, nada, nada.** Você tem que meter a cara e pesquisar, se informar pela internet ou por outras pessoas que estejam mais próximas e que saibam. **O colégio em si, só está preocupado em formar o técnico e esquece ele, escanteia ele. Eu já vi técnico formado lá em 2005, fazendo moto táxi,** trabalhando de taxistas, **por quê?** Não é porque não querem! É que o mercado de trabalho está ruim e quando tem a oportunidade de entrar o colégio não indica. **Lá no IFPE tem mais ponto negativo do que positivo.** Tem algumas partes boas, mas são tão poucas que deveriam ser o contrário. **Eu não sei se é porque estão mudando a gestão, não sei! Mas tem que melhorar muito. 90%.** - (A2009/SD 16.6)

Como podemos observar, a sequência: - [...] **desde que eu recebi o diploma, eu não recebi nenhum e-mail, telefonema, nada! Ninguém nunca me comunicou de cursos, palestras, nada. Nem de alguma vaga de emprego, concurso, nada, nada [...]**-, revela mais uma vez, a insatisfação do egresso com as ações institucionais, explicita-se uma desconexão entre as atribuições do CIEC em empreender medidas de acompanhamento e comunicação com esses sujeitos.

Não há neutralidade no discurso do egresso. Ao enunciar seus posicionamentos ele o faz a partir de um dado *locus* social. No funcionamento acima, ele fala do lugar de um sujeito egresso em uma sociedade moderna, marcada por contradições. Ecoam do discurso desse egresso, marcas da insatisfação em relação ao cumprimento do que a instituição propaga . o atendimento aos egressos.

Esse sujeito utiliza o discurso como denúncia, não apenas das ações institucionais, mas também como denúncia de um sistema político que deseja formar

indivíduos para o mercado do desemprego: -[...] **O mercado de trabalho é muito difícil. O IF não tem como indicar porque não há onde indicar!** Se o governo ajudasse abrindo mais **vagas** [...]-. Apela-se então para o governo. O egresso esquece que a Instituição é pública e operacionaliza políticas governamentais.

Ingenuamente, acredita que o papel do governo consiste em instituir políticas públicas que deem conta das reais necessidades da sociedade. Políticas públicas que sirvam à sociabilidade humana como forma de libertação. Evidencia-se, aí, o resgate de uma memória discursiva do Estado de Bem estar social, do Estado provedor. No entanto, com a implantação do Estado mínimo que atende aos pressupostos do neoliberalismo impregnando todas as esferas sociais, a exemplo da educação, acorrentando os currículos da formação educacional a um sistema que preza o lucro acima de tudo.

ÍO mercado de trabalho é muito difícil. O IF não tem como indicar porque não há onde indicarÍ. Ou seja, não existem vagas no mercado e aí o que sobra para o egresso de um curso técnico é o trabalho precário, sub-humano, temporário e alienado.

O mercado de trabalho **%impõe+** ao sujeito dificuldades, pois está ciente da impossibilidade de alocar os egressos, em sua totalidade. O sistema educacional, por sua vez, não tem mais a função de preparar para o mercado de trabalho; apenas para a empregabilidade, cabendo ao egresso provar ser empregável e **%digno+** daquela ocupação.

- Bom depois que eu saí, a única coisa que eu fiz foi deixar meu relatório lá para ser analisado. Mas eu acho que só depois de 08(oito) meses foi que me vieram dar retorno. **Nunca me indicaram a nenhuma vaga de estágio, a nenhuma vaga de emprego. Acho que eles têm pouco contato com os alunos que se formaram e acho que eles poderiam pelo menos desenvolver mais algum método de relacionamento com aluno colégio e colégio empresa. Que poderiam arranjar mais estágios na área do campo, na área da indústria para poder trazer os alunos para seguir carreira no curso. Porque se a gente não tiver incentivo para seguir carreira, a gente vai querer mudar para uma área melhor. Sem incentivo a gente não vai seguir a área não. Porque da minha sala, eu acho que três ou quatro seguem carreira no curso. Pontos positivos eu não tenho nenhum a colocar, [...].** Eu acho que tem muita coisa que poderia melhorar ainda. Eu acho muito importante

isso, porque não tendo conhecimento com algum amigo ou colega que estivesse nesse ramo. Só o colégio que poderia indicar-. (D2009/SD 16.5)

Analisemos o trecho: . [...] **se a gente não tiver incentivo para seguir carreira, a gente vai querer mudar para uma área melhor.** Sem incentivo a gente não vai seguir a área não [...] -. Nessa sequência está bem clara a condição para continuar na área . o incentivo para seguir carreira.

Para esse sujeito o %incentivo+ para seguir na área agrícola seria importante para evitar a procura por outras áreas. Porém, no caso desse sujeito, não apenas a falta de incentivo, pois na SD 5.5 ele atesta que **Í sempre!** quis ingressar na área militar, seguir carreira nas forças armadas: - **Marinha. Eu sempre quis ingressar na área militar. Em termos de curso superior eu queria algo na área de Biologia ou veterinária e queria seguir carreira nas forças armadas. -**

Ainda na SD 16.5, ao utilizar a expressão **Í a gente!**, o sujeito se utiliza de uma forma popular para se referir á 1º pessoa do plural %nós+, o que produz um sentido inclusivo e extensivo aos demais egressos. É como se ele estivesse no lugar de porta voz desse grupo social. Como se o que ele está expressando caracterizasse um consenso do grupo a que pertence: os egressos.

Diferentemente, no funcionamento discursivo abaixo, o sujeito inicia falando de si e posteriormente dos outros: -[...] Nunca **me** indicaram a nenhuma vaga de estágio [...] **de emprego.** [...] **eles** têm pouco contato com os alunos que se formaram e [...] poderiam pelo menos desenvolver mais algum método de relacionamento com **aluno colégio e colégio empresa** [...].-

Para o sujeito, a instituição de ensino é responsável por sua indicação a vagas de estágio e emprego, como também pelo contato com os ex-alunos, intermediando a relação aluno/colégio e colégio empresa.

Verifica-se, a partir da análise das sequências discursivas desses egressos, haver uma desconexão das ações de acompanhamento e inserção dos egressos por meio do CIEC, e o discurso desses sujeitos. O contraponto entre o que admite o IFPE Campus Vitória por meio do CIEC, e o que dizem os egressos, ratifica a ausência de políticas efetivas de comunicação e atendimento a esses jovens.

O que está posto como atribuição dessa Coordenação (CIEC) enquanto mediadora das relações escola-comunidade, na perspectiva de nossos entrevistados, não atende as suas reais necessidades.

O primeiro passo para o atendimento dessa demanda, na visão desses sujeitos, seria a comunicação efetiva da instituição com esses egressos, no sentido de informá-los das eventuais vagas de emprego, o que na perspectiva dos sujeitos não acontece.

Nota-se, por ai, que a política de inserção dos egressos no mundo do trabalho, mediada pelo CIEC, na perspectiva dos sujeitos entrevistados, não existe.

4.5 Os sentidos múltiplos do discurso do egresso

Intencionando-se deixar o egresso à vontade, principiamos da seguinte forma: Fale-me um pouco sobre a sua atividade profissional: Se você está trabalhando, se você está em algum serviço que requer uma capacitação menor do que sua formação técnica, se está trabalhando na área, ou não.

-Na realidade eu não estou trabalhando, eu estou estagiando! - (F2009/SD 1.1)

Na concepção desse sujeito, estágio não é trabalho (mesmo que remunerado). O egresso não o caracteriza como trabalho, mas sim como uma situação transitória e provisória, que nem sequer atende enquanto capacitação ou experiência profissional.

Serve apenas como uma atividade ~~%~~extra+ao que ele adquiriu no Instituto: **-[...] Agora é claro que com o estágio, ele tá em si melhorando o que eu aprendi no dia a dia em si algumas atividades extras fora das que eu aprendi aqui no Instituto [...]** - (SD 1.1)

Evidencia-se, por meio do dito, não apenas a insatisfação, mas também a insegurança do egresso em relação ao estágio. É como se o estágio não servisse para nada além de cumprir uma exigência curricular.

Nesse sentido é interpretado como uma disciplina, uma etapa. Não sendo, de fato, um momento de inserção profissional, mas poderia ser, na perspectiva desse sujeito, se o mercado o aceitasse como experiência profissional e não exigisse tanto do técnico.

-[...] o mercado, [...] pede certos tipos de experiência de longo prazo. O mercado [...] não tá aceitando em termos de que você concluiu agora [...]- (SD 14.1).

Enfrentar o mundo do trabalho, sob uma ótica regulada pelo capital, é emaranhar-se por um terreno difícil e de constantes oscilações.

O sujeito mergulha em uma formação técnica profissional que, em tese, lhe daria as condições necessárias à inclusão, cumpre as exigências curriculares exigidas pela instituição de ensino com o estágio, no entanto, ao buscar o tão almejado "trabalho", depara-se com um mercado notadamente seletivo e meritocrático, em que para inserir-se têm de provar sua empregabilidade.

Na perspectiva da empregabilidade, sustentada pela lógica do capital, os sujeitos são culpabilizados e responsabilizados por serem empregáveis ou não.

A lógica do capital, que é movida pelo lucro, utiliza o discurso da empregabilidade como justificativa ideológica e individualista, para camuflar os verdadeiros elementos do desemprego estrutural. Para fazer o sujeito acreditar em sua desqualificação e incompetência para o mercado.

Com sua racionalidade irracional, a lógica do mercado, se utiliza de meandros tão contraditórios que colocam em risco a própria humanidade e sua necessidade de subsistência, pois, sua centralidade está voltada para a expansão e acumulação dos lucros e, para isso, o trabalhador paga seu preço sendo utilizado apenas como mão-de-obra assalariada ou precarizada. Mais uma peça do quebra cabeça capitalista.

4.6 Por que ingressar no Curso de Agropecuária? Qual o objetivo de ser um Técnico em Agropecuária?

Para compreendermos a trajetória dos sujeitos, importa-nos mergulhar em seus funcionamentos discursivos a fim de identificarmos, qual a definição de seus objetivos ao ingressar na educação profissional, pois é possível que em muitos casos, o objetivo do jovem seja outro, ou sequer exista.

Não necessariamente o jovem ingressa na educação profissional para seguir carreira naquela área. O que será evidenciado através de algumas SDs a seguir:

- Porque foi assim: **eu queria ter meu técnico. [...] Primeiramente meu objetivo foi ter o Curso Técnico e segundo escolher uma área que eu gostasse mais.** - (S2009/ SD 4.2)

- [...] faltava alguém que me desse um empurrãozinho, me orientasse. [...] o pai da minha namorada, na época,[...]falou [...] que era técnico[...]. Aí ele disse: Olha, tem a escola técnica. E o **meu cunhado também fazia a escola técnica. [...]. Então o objetivo primordial seria porque eu morava no sítio, tinha um contato já diretamente com a agricultura e perceber essa singularidade da área, daí eu fui buscar.-** (R2008/ SD 4.3)

-[...] Meu objetivo na época era adquirir uma formação profissional e utilizar na propriedade. Não só também na propriedade como também em particulares, trabalhando como técnico agrícola, usinas e essas coisas. Devido ao passar do tempo com o incentivo dos professores dizendo: - continua, tal, não sei o que. Então eu não estagnei. Eu continuei a estudar. Fiz o vestibular para matemática na UAB, passei e estou executando a disciplina.- (R2009/ SD 4.4)

Na análise do funcionamento discursivo da SD 4.2, está explícito que o objetivo primordial do sujeito ao optar pelo curso era ter um curso técnico. Esse discurso traz um sentido de que o técnico, possivelmente, daria ao sujeito perspectiva para alcançar as suas metas. Em segundo lugar elege o fato de escolher uma área de que gostasse mais.

Já a SD 4.3 não explicita o objetivo do sujeito, mas sim o que o impulsionou a ingressar no curso: **-[...] o objetivo primordial seria porque eu morava no sítio, tinha um contato já diretamente com a agricultura e perceber essa singularidade da área, daí eu fui buscar.-**

Na SD 4.4, observamos que o egresso vislumbrava as duas perspectivas no mundo do trabalho: a de empreendedor e a de prestador de serviços (mão-de-obra assalariada). Contudo, vale a pena considerarmos que esse sujeito, embora seja oriundo de zona rural, afirmar que ingressou no curso técnico para melhorar as práticas na propriedade de seus familiares e espelhar-se no irmão (da área de Agronomia), após egresso, optou por seguir carreira em nível superior na área de Matemática.

Isso revela-nos, que mesmo sendo exposto a condições sociais, que de certa forma dentro de seus limites influenciam as decisões humanas, a escolha é do sujeito.

A análise do funcionamento do discurso revela-nos, também, que sua trajetória do curso técnico à Universidade deve-se a outras condições estritas de produção, sem embargo das já mencionadas, como o incentivo de seus professores da área de exatas, durante sua formação técnica: **-[...] Devido ao passar do tempo com o incentivo dos professores dizendo: - Continua, tal, não sei o que. [...] Eu continuei a estudar. Fiz o vestibular para matemática na UAB, passei e estou executando a disciplina. -**

Com relação aos sujeitos D2009 e A2009 obtivemos os seguintes depoimentos:

- Pra falar a verdade eu não estava muito a fim de fazer não. Foi minha mãe que me perguntou que se ela me inscrevesse e eu fosse. E eu disse que ia. Fiz a prova, passei e tentei dar o meu máximo lá. Pra que eu pudesse concluir o curso. E eu conclui. - (D2009/ SD 4.5)

- Minha irmã é Técnica. Se formou também no Agro. Eu não pensava muito na época. Eu entrei por causa da influência de família [...]- (A2009/ SD 4.6)

Os discursivos expostos por D2009 e A2009, atestam ser a influência familiar um forte condicionante na opção dos sujeitos a ingressar na educação profissional agrícola, mais especificamente no curso de agropecuária. Sendo a adolescência uma fase na vida do ser social passível de dúvidas e incertezas, compreende-se a influência dos pais e demais familiares como uma opção a ser seguida.

Na SD 4.5, exposta por D2009 evidencia-se que esse sujeito não possuía objetivos definidos quando da escolha do curso: **- [...] Pra falar a verdade eu não estava muito a fim de fazer não. Foi minha mãe que me perguntou que se ela me inscrevesse e eu fosse... E eu disse que ia [...]-**. Está explícita a influência da mãe do sujeito nessa escolha.

De forma semelhante, a sequência evidenciada por A2009 denota também, uma falta de objetivos por parte do sujeito e ao mesmo tempo a influência familiar em sua escolha: **- [...] Minha irmã é Técnica. Se formou também no Agro. Eu não pensava muito na época. Eu entrei por causa da influência de família [...]-**

Notamos, nessa direção, que o objetivo desses egressos, quase em sua totalidade, volta-se ao atendimento do desejo familiar, assim, ingressam na

educação profissional, sem a perspectiva de utilizar sua formação profissional direcionada a área agrícola.

4.7 Formação do Técnico em Agropecuária: Satisfação em que sentido?

Esta seção analisa as SDs dos egressos, com o objetivo de desvelar a satisfação ou não, desse grupo, com a formação realizada, para isso lhes fizemos a seguinte pergunta: Você está satisfeito com sua formação?

A partir da materialidade discursiva tentaremos identificar os limites e contradições nos posicionamentos desses sujeitos. E nesse ponto, compreendermos quais os sentidos que emanam de seus discursos.

O enunciado que analisaremos a seguir guarda semelhanças, com os demais enunciados, no sentido de contraporem o dito, vejamos.

- **Sim, sim.** E com o estágio, minha formação veio melhorar mais ainda. Assim, enriquecer. Porque o que a gente tem é prática, é teórica. **A gente tem a teórica, mas, sendo que, quando a gente leva pra prática é algo totalmente diferente.** - (F2009/ SD 10.1)

Percebe-se por meio do dito, uma tácita contradição. De início F2009 afirma categoricamente sua satisfação: - **sim, sim [...]**-, e que por sua vez, o estágio veio enriquecer sua formação. A seguir admite ter tido aulas teóricas, ~~mas~~ quando levou essa ~~teoria~~ para a prática, observa que é algo ~~totalmente diferente~~.

A utilização da conjunção ~~mas~~ guarda em si um sentido de adversidade, ideias contrárias. Explicita-se, por meio de elementos presentes em seu enunciado, o verdadeiro ~~sentido~~ de satisfação de sua formação. Um sentido de incompletude, de falta, de insatisfação que é colocado à mostra no momento em que tenta levar à prática, a teoria apreendida no ambiente escolar.

Com relação ao egresso S2009, temos a seguinte sequência:

- **Estou [...]**Atendeu. **Apesar de não ter nenhuma ligação entre uma coisa e outra, mas ajudou muito [...]**- (S2009/ SD 10.2)

Na expressão: - **Estou [...] Atendeu. [...]**-, explicita que o sujeito está satisfeito com sua formação pois ela atende as expectativas do mundo do trabalho. Imediatamente, na mesma sequência temos: - **Apesar de não ter nenhuma ligação entre uma coisa e outra, mas ajudou muito [...]**-, refere-se ao fato de estar cursando Biomedicina, admitindo que apesar da %ormação técnica+não ter ligação, esse fator ajudou muito.

Está explícito em seu enunciado, que a formação técnica não teve ligação com seu ingresso na faculdade de Biomedicina.

Chama-nos atenção o fato de na SD 8.2, esse sujeito admitir não ter procurado emprego na área: - **Não. Porque eu entrei logo na faculdade, direto. Foi muito curto o espaço. Ai, eu não procurei emprego não-**-, assim, como afirmar agora que sua formação atende às expectativas do mundo do trabalho se não procurou de imediato à inserção?

Não questionamos o ingresso do sujeito no nível superior, mesmo porque acreditamos que esse fato é positivo para o crescimento do cidadão em todos os sentidos. O que queremos explorar são as escolhas realizadas por esse sujeito, pelo curso de agropecuária, admitindo que fosse por vontade própria, por gostar da área e etc.

Diante disso, é possível inferirmos que o ingresso no mercado de trabalho na área agropecuária não se constituiu fator condicionante para o ingresso desse sujeito no instituto.

Como afirma em outras sequências, seu objetivo seria seguir carreira na área de saúde, para isso, o melhor caminho seria ingressar em uma instituição que, embora oferecesse o ensino técnico profissional, proporcionasse também, na perspectiva da grande maioria dos entrevistados, um ensino médio/propedêutico de excelência em relação ao demais colégios públicos da região.

Vejamos os sentidos que emanam do discurso de R2008,

- **Olha. Dentre as escolas públicas existentes, lá é a melhor! Então eu estou satisfeito**, porque aqui as escolas estaduais, meu Deus do céu! [...]. Pode melhorar, mas eu estou tranquilo. **O que pode melhorar é se aprofundar mais nos conteúdos. Porque eu vejo as coisas ainda muito superficiais; [...]** Tem muita coisa que deixa muito a desejar. Então um aprofundamento melhor nos conteúdos. (R2008/ SD 10.3)

[...] **Eu acredito que não atende não. [...] Muitos professores dá pouco. [...]** imagino que você gaste em torno de uns 5.000 reais por ano com um aluno lá. **Tipo assim uns 5.000 a 10.000 reais, manter um aluno lá durante três anos e quando ele sair fazer moto táxi, trabalhar no comércio! Que adianta isso, não precisa fazer nada, para ir fazer moto táxi ou trabalhar no comércio, você não precisa estar numa estrutura daquela. [...]** a **sociedade teve um gasto** imenso com você e **você não contribuiu em nada. Ela esperou um retorno e não deu retorno. [...]** um **aluno entra lá com 14 anos e ainda não está bem definido com o que ele quer. [...]** **você pega uma pessoa de 14 anos e faz a cabeça dele e ele pode fazer o que a pessoa quiser que ele faça. [...]** Ter uma conversa até mesmo antes de entrar. [...] passasse pelo menos uma semana observando, porque se você fizesse isso no momento da entrevista, você poderia estar até mesmo colocando como barreira, [...] aqueles alunos que estavam interessados passassem, sei lá, uma semana conhecendo [...] os pontos negativos, os pontos positivos. Mostrar que um técnico ganha 2.000 reais, mas se você for analisar na escola se forma em torno de 120 pessoas por ano e **o mercado não tem como absorver 120 pessoas todo ano [...]. Se tiver tem uns 20 trabalhando. [...]** é interessante [...] mostrar isso e não somente dizer aquelas pessoas imaturas: - isso é bom. Você vai ganhar tanto! R\$ 2.000, R\$ 3.000, **mostrar também as vantagens e desvantagens daquela profissão.-** (R2008/ SD 10.3)

A satisfação do egresso não é com o curso propriamente dito e sim, pelo fato de, entre as escolas públicas, ter escolhido, segundo ele, a melhor. Contudo, o sentido de melhor não produz no interlocutor a impressão de eficiência e sim de falta de opção.

Enfatiza a imaturidade dos jovens que na época da opção pelo curso, não contam mais ou menos 14 a 15 anos de idade, o que, segundo o egresso, é um grupo sem maturidade para ingressar em um curso profissional, pois são facilmente manipuláveis.

Em sua concepção, a instituição não deveria apontar apenas os pontos positivos do curso e sim, mostrar a realidade que engloba qualquer área profissional. Mostrar-lhes as exigências e dificuldades de inserção no mundo do trabalho. Conscientizá-los ao invés de aliená-los.

Para esse sujeito a educação é um investimento oneroso ofertado pela sociedade ao sujeito, assim, após egresso ele deveria **dar o devido retorno**. Está explícita sua concepção de que para fazer **mototáxi** e **trabalhar no comércio**, não precisa estar naquela infraestrutura tão onerosa aos cofres públicos.

Por sua vez, o depoimento de R2009, expõe uma contradição:

- Eu **gostei muito de minha formação**. Principalmente a **teórica**. Mas **faltou muita prática, no caso**. Porque eu **sei que há dificuldades. Para tudo lá tem que ter uma licitação para isso, ou para aquilo**. [...], a prática que a gente tinha, eram **poucas aulas práticas e poucos projetos científicos** que a gente fez. A gente participou de metodologia científica e a parte teórica foi suprema, Topografia também foi uma coisa muito boa. Mas faltaram recursos, alguns materiais que o professor podia e fazia ele levar, como experimentos. Mas o que não tinha ele podia fazer o que? **Ficava só na teórica, no caso. Essa questão estrutural prejudicou um pouco**.

 [...] **Eu acho que necessitava de mais conhecimento. Porque se eu tenho aquele conhecimento, é pouco. Necessita-se de mais**. [...] (R2009/ SD 10.4)

De início o sujeito afirma ter gostado muito de sua formação, mas em seguida alega que faltou a parte prática. Esse traço pode ser evidenciado na sequência de R2009, que de forma semelhante apresenta uma satisfação com a parte teórica, mas não com a prática do curso: -[...] eram **poucas aulas práticas e poucos projetos científicos** [...]-.

A sequência acima revela ainda uma desconexão entre o discurso do egresso e a **missão** admitida pelo IFPE. O IFPE atesta que sua **missão** institucional está pautada em priorizar a pesquisa e a extensão em todos os seus níveis, o egresso admite ainda uma deficiência com relação aos **projetos científicos**.⁶¹

No caso das aulas práticas, o sujeito atesta que a explicação para a falta de materiais suficientes às aulas práticas eram questões burocráticas, como os processos licitatórios.

Todavia, os processos licitatórios, não devem ser a única razão da deficiência do ensino técnico, considerando que vários sujeitos em seus discursos, alegam que o ensino era prejudicado, pois o próprio colégio valorizava o ensino propedêutico em detrimento do profissional.

⁶¹ Ver seção 2.4.

Está implícito que na concepção desse grupo social, uma formação profissional deficiente dificulte a inserção no mercado.

Com relação ao egresso D2009 explicita-se, por meio do dito, sua insatisfação.

- **Satisfeito, satisfeito, satisfeito eu não estou não. Porque a área prática foi pouco utilizada. Porque a gente não teve muita experiência com materiais orgânicos, com animais fazendo aulas práticas** como: abate, uso de medicamentos. **Porque o colégio só queria fazer ensino teórico. Teórico, e não a parte prática. -**

 - [...] **A gente tem uma noção assim teórica.** A gente sabe na teoria como é que é que faz, mas na prática a gente poderia machucar um animal ou errar em alguma plantação, porque não tem experiência prática. **Não, não, não. Eu gostei do curso, fiz estudei tudo, conclui, mas para eu seguir carreira na área de técnico agrícola eu não quis não.** - (D2009/ SD 10.5)

D2009 atesta em seu enunciado que a **área prática foi pouco utilizada**. Para ele, a instituição dá uma ênfase maior ao ensino teórico e não a parte prática.

O desfecho de seu enunciado explicita que apesar de ter cursado, estudado e concluído a formação técnica, não pretende seguir carreira na área, o que já fora evidenciado em outro momento de sua entrevista.

A sequência abaixo, apesar de apresentar vários pontos em comum com as analisadas anteriormente, difere das demais ao expor elementos da formação discursiva religiosa, como podemos constatar a seguir:

- **Graças a Deus estou! [...] no IFPE [...] eles valorizam muito o ensino médio e o profissional é muito escantado, esquecido,** um pouco. Antigamente (2003, 2004), no ano 2000, era o ensino melhor que o Agro tinha. Que era o **antigo Agro. Era um ensino que fazia relatório, que puxava na orelha do aluno. De 2007 para cá, parou muito.** Um técnico formado lá (IFPE) vai sofrer muito no campo, como eu estou sofrendo. [...]. **Eu graças a Deus que estou trabalhando [...]. Também quanto às práticas, um agricultor me ensina, me ajuda.** [...].-

Não! Não atende não. Eles precisam melhorar muito. O ensino médio de lá é muito bom, é quase um particular! Quase não, é até melhor que um particular, mas em questão de prática está fraco. Os professores tentam ajudar, mas a

carga horária é pouca. Alguns professores dizem que não vão fazer porque a carga horária é pouca e assim a gente perde muita prática. Eu mesmo não tive abate de suínos, bovinos. A gente não aprendeu a fazer relatório direito. Nós fomos forçados a aprender. Não ensinaram a gente a aprender direito. Muitas disciplinas da parte prática e teórica, fracas! [...] Se melhorar lá (IFPE) o mercado de trabalho vai ficar agradecido, porque o mercado exige muito do técnico. Ele não quer saber se você é formado, ele quer que você saiba o que está fazendo. Se o IFPE melhorar os técnicos também melhoram. [...]- (A2009/ SD 10.6)

Elementos de saber do domínio discursivo religioso iniciam o discurso desse sujeito. Em seu enunciado, atribui que o fato de estar trabalhando é uma dádiva de Deus: - [...] **Eu graças a Deus que estou trabalhando [...]** -. Mais adiante, em seu discurso, admite que a formação que recebera na instituição, não lhe proporcionou **competência** para inserção no mercado, sendo assim teve que procurar agricultores (sem formação técnica) para auxiliar no manejo.

Evidencia-se uma valorização do saber dos agricultores, o discurso do aprender fazendo+. Ou seja, a vida rural, prática ensina mais que a formação técnica apreendida na escola.

Na segunda parte do discurso analisado evidencia-se a insatisfação desse egresso com sua formação, ao ponto de apontar com detalhes fatores que implicaram da deficiência de sua formação: - [...] **a carga horária é pouca. Alguns professores dizem que não vão fazer, porque a carga horária é pouca e assim a gente perde muita prática [...]**. -

Para esse sujeito a formação técnica não atende às expectativas do mercado, pois a escola tende a valorizar o ensino médio em detrimento do técnico. As práticas que deveriam ser utilizadas com maior profundidade e carga horária suficiente, não foram repassadas, motivo pelo qual não obteve práticas de **Íabate de bovinos e suínos** .

Em sua concepção foram forçados a aprender: - [...] **A gente não aprendeu a fazer relatório direito. Nós fomos forçados a aprender. Não ensinaram a gente a aprender direito [...]**. -

A partir dessa sequencia: -[...] **o mercado exige muito do técnico. Ele não quer saber se você é formado, ele quer que você saiba o que está fazendo. Se o IFPE melhorar os técnicos também melhoram [...]**. -, percebemos que na

concepção desse sujeito, o IFPE deve manter sua linha de formação com um alto preparo profissional, pois o mercado exige muito do técnico. Está implícito o discurso da competência para o mercado de trabalho, pois %o mercado quer que você saiba o que está fazendo+.

As materialidades discursivas analisadas reforçam a propositiva de que %os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes estão intimamente ligados+⁶². Revela-se por meio do dito que o ser social é condicionado por diversos elementos expostos na sociedade.

Confirma-se por meio de nossas análises o caráter dominante da influência familiar na opção desses sujeitos à educação profissional agrícola, mais precisamente para o curso de agropecuária.

Percebemos, também, por meio dos enunciados analisados os sentidos que ecoam dos discursos desse grupo social: Incompletude em sua formação profissional.

Como consequência, boa parcela dos sujeitos entrevistados, não se sentem preparados para o mundo do trabalho, sendo necessário inserirem-se em um processo de qualificação e capacitação contínua, em atendimento às exigências do mercado.

Em várias sequências, foram expostas as queixas dos sujeitos com relação à formação recebida na instituição, principalmente no que se refere a parte técnica, considerando que o curso analisado tem caráter integrado.

O contraponto das ações anunciadas pela instituição, com o discurso dos egressos, confirma uma contradição entre o que atesta a instituição e os sujeitos entrevistados. Enquanto a instituição atesta, por meio da CIEC, o compromisso de auxiliar a inserção do egresso no mundo trabalho, os egressos, quase que em sua totalidade, admitem que inexistem ações que possibilitem a inserção dos sujeitos.

Percebemos uma quebra, na relação da instituição com o estudante egresso. O que denota um sentido de formação para a empregabilidade. Nesse sentido, o sujeito é responsável pela sua inserção, capacitação e qualificação após egresso.

⁶² Gaudêncio Frigotto apresentando o livro de Mészáros, A Educação para Além do Capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações colhidas foram satisfatórias para responder às inquietações que fundamentaram nossa pesquisa. Nas hipóteses por nós levantadas, percebemos uma resposta positiva, porém dando lugar também a novas interpretações ou conclusões.

A influência familiar para ingresso no curso mostrou-se quase um dos fatores tendenciais na totalidade das sequências analisadas. As condições sócio-históricas, como é o caso dos sujeitos oriundos de zona rural, mostrou-se um condicionante com alto grau de reflexo sobre a trajetória dos egressos no mundo do trabalho, assim como sua direção para a universidade.

Em sua totalidade, os discursos dos egressos apresentam elementos de saber oriundos da Formação Discursiva do mercado, formação esta que por sua vez é atravessada pela Formação Ideológica do Capital.

O olhar de nossos egressos a respeito da política de inserção do IFPE é importante para que possamos rever nossas ações enquanto instituição de ensino profissional, pois na opinião desses sujeitos ainda há deficiência por parte da instituição no sentido de acompanhamento desses egressos como política pública educacional, bem como auxiliá-los com a oferta de cursos extracurriculares, capacitações etc.

Considerando que o mundo do trabalho a cada dia tem se mostrado mais competitivo e complexo, acreditamos que cabe às instituições de ensino não apenas formar esses jovens, mas também promover o acompanhamento de suas trajetórias profissionais após egressos, ao menos por um espaço temporal.

A proposta da educação profissional, e dentro dela a do ensino médio integrado, não deve ser apenas a de inserir no mercado de trabalho como mão-de-obra barata, em atendimento aos ditames capitalistas, mas possibilitar uma formação humanística que proporcione ao egresso o prosseguimento dos estudos em nível superior, uma formação para a vida.

Não basta apenas formar, é importante acompanhar, divulgar eventos, capacitações, cursos e tentar minimizar os obstáculos enfrentados por esses jovens diariamente ao procurar uma ocupação digna.

Notamos, a partir das sequências analisadas, que boa parte dos sujeitos entrevistados não está cursando o ensino superior, e dos que estão cursando uma pequena parcela está trilhando na área de formação profissional que abraçou.

Quanto à situação no mundo do trabalho, dos 06 (seis) entrevistados, 03 (três) exercem atividade remunerada, no entanto essa atividade não se caracteriza como vaga efetiva e sim como estágio e contrato temporário⁶³.

Entende-se por aí que vários são os fatores que direcionam a trajetória dos sujeitos na sociedade, como por exemplo, o desemprego estrutural, a baixa absorção tecnológica, o projeto de vida, a influência familiar, bem como fatores ligados à formação profissional e às exigências mercadológicas, que provavelmente têm grande participação no caminho dos egressos na sociedade.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, não há vagas suficientes no mercado local e regional que absorvam um tão grande contingente de técnicos. Porém, para esses egressos, esse fator poderia ser minimizado se na ocasião do processo seletivo fossem apontadas não só as vantagens, mas também as desvantagens para a futura carreira.

Analisar a trajetória do egresso é essencial para que uma instituição de ensino possa ter um *feedback* da competência desses sujeitos para ingressar na sociedade do trabalho, além de confirmar se as práticas de formação aplicadas pela instituição atendem às necessidades de formação dos sujeitos.

Na concepção da representante dos egressos do Campus Vitória (E2002)⁶⁴, seria interessante mantermos um grupo de estudos ligado ao egresso do IFPE, pois esta medida poderia auxiliar a Instituição a compreender as prerrogativas do mercado para a área técnica, bem como viabilizar estratégias que visassem à inserção do egresso do Campus no mundo do trabalho.

Longe de nós quereremos dar um ar cambial ou financeiro aos sujeitos e tratá-los como mão-de-obra, esperamos que nossa pesquisa culmine em uma reflexão por parte das instituições de ensino e de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos acerca das práticas para a inclusão social dos egressos no mundo do trabalho.

Diante das materialidades discursivas analisadas, percebemos que a trajetória dos egressos do IFPE é afetada por diferentes condicionalidades em

⁶³ Ver Tabela 03, página 97.

⁶⁴ Informação oral fornecida à pesquisadora. Entrevista exploratória.

diferentes medidas. Elencamos condicionantes sociais, tais como: a família, o mercado, a casualidade, a formação técnica, o desemprego estrutural, contudo é imprescindível considerarmos que todas essas condições que são produzidas no seio da sociabilidade humana são atravessadas pela lógica do capital.

A sociedade moderna é uma sociedade capitalista. O ser social, sendo parte integrante e atuante dessa sociabilidade, está imbricado e atravessado por essa formação social e, conseqüentemente, a reproduz em sua formação discursiva. Uma formação ideológica guiada pelo lucro e produção cada vez mais dissimulada da mais valia.

Nesse sentido, o trabalho do ser social, ou melhor, sua força de trabalho traduz-se como mercadoria cambiável no seio da sociedade moderna, porquanto constitui o único meio de troca que o ser social pode oferecer ao capital, o que implica no crescimento do capital e precarização do trabalho humano.

Dizer que o mercado é difícil, como disse A2009, implica ainda dizer que o mercado tem posto dificuldades à inserção desses sujeitos, pois estão conscientes da impossibilidade de alocá-los em sua totalidade.

Afirmar que a formação educacional deve mirar-se na empregabilidade é o bastante para concluirmos que a empregabilidade é uma justificativa ideológica do capital para fazer o sujeito acreditar em sua incapacidade diante da esfera produtiva.

Desse modo, pudemos constatar, por meio do dito pelos egressos, como numa sociedade de classes os sujeitos estão atravessados pela ideologia dominante. Seus discursos são meio de circulação inconscientes dos elementos de saber expressos nos discursos da Qualidade Total, do tecnicismo, do aprender fazendo, da competência e da competitividade, pertencentes, por sua vez, à formação discursiva do mercado.

Nosso objetivo geral foi promover uma reflexão acerca da trajetória tomada pelos egressos do IFPE no mundo do trabalho, considerando seus condicionantes. Nessa perspectiva, o resultado que alcançamos demonstra que todas as condições apresentadas anteriormente dirigem o ser social a tomar certas posições, contudo o que tem impulsionado os egressos de forma mais latente são os obstáculos que o capital tem impelido aos mesmos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Í A (des) razão do mercado**: efeitos de mudança no discurso da qualidade total+. 1999. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) . Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.

_____. **Discurso e relações de trabalho**. Maria Virgínia Borges Amaral. Maceió: EDUFAL, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho / Ricardo L. Antunes. . 3. Ed. . São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP. Editora: Autores Associados. 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP. HUCITEC, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardi et al. São Paulo: Hucitec, 1990.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma da Universidade no Brasil: Um discurso (re) velador**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) . Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional**: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002.

Bock, Silvio Duarte. Bock, Ana Mercês Bahia. Orientação profissional. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**. n. 5, mar./jun. de 2005. Disponível em: <<http://www.remo.ws/revista/n5/n5-bock-p.htm>>. Acesso em 24 jul. 2011.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Educação média e tecnológica**: fundamentos, diretrizes e linhas de ação. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental**. Brasília, 1998.

BRASIL, MEC/SEMT. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei 10.172 de 09.01.2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 02 jun.2010.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. SETEC. **Seminário Regional do Ensino Agrícola: Resignificação do Ensino Agrícola na Região Nordeste**. Brasília, MEC/SETEC. Relatório Final. 17 e 18 de Julho de 2008.

BRASIL. MEC. SETEC. **Concepções e diretrizes**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **A força da agricultura: 1860 É 2010**. . Brasília, DF: Mapa/ACS, 2010.

BUENO, Alice Maria Ferreira. **A influência da família na escolha profissional dos estudantes de pedagogia da UNICAMP**. 2006. Trabalho de Conclusão de (Curso de Graduação em Pedagogia). Universidade de Campinas. Campinas. 2006.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo; CARNEIRO, Egina Carli de Araújo Rodrigues. **Notas introdutórias sobre Análise do Discurso**. Publicado em 03.07.2007. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introductorias-analise-do-discurso-fundacao.html>>. Acesso em: 1 jan. 2011.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. (organizadora) **As malhas de discursos (re) veladores**. Maceió: EDUFAL, 2005.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS. **Curso técnico em agropecuária**. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/et_recursos_naturais/et_recursos_naturais.php>. Acesso em: 11 jan. 2010 às 00h24min.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais 2**. ed. Petropolis: Vozes, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. a construção do projeto de pesquisa. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (Org); Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 1993.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba: n. 24, p. 213-225, 2004.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo independente**. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2006.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso no Brasil: notas à sua história. In: SEMINÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2006. **Anais...** [S.l., s.n.]

FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise no capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Concepções e mudanças no mundo do trabalho. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURASTE, PA. **Normas técnicas para o trabalho científico**: elaboração e formatação. 14. ed. Porto Alegre: [s.n], 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Sérgio. (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HERMIDA, José Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 09 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego e Salário-1990/1992**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2011.

IMBÉRNON. Francisco. (Org.) **Educação no século XXI: os desafios do imediato**. 2. ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

INSTITUTOS FEDERAIS LEI 11.892, DE 29/11/2008: **Comentários e reflexões**. In: SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.) Nata: IFRN, 2009.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, a. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. 240 p. (Coleção filosofia; 19)

MAINGUENEAU, Dominique. 2008. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tese sobre Feuerbach. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. 2011.
Disponível em: <<https://www.dominiopublico.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 144 p. v. 11.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu: **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes. 1993.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. **A empregabilidade nos parâmetros curriculares nacionais: Implicações e limites para a formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) . Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

OLIVEIRA, Ramon. O ensino médio em questão: a análise de uma história recente. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n.1, p. 43-49, jan./abr. 2008.

_____. A influência do empresariado industrial e das agências multilaterais na educação profissional brasileira. **Revista de Ciência da Educação**, v.5, p. 121-130. 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. Ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Análise do discurso**. princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLOWSKI, Rosely Bittencourt. **O currículo sob o prisma da educação profissional: olhar de professor**. Ponta Grossa, v.5, n. p. 161-172, 2002.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**. educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Semântica e discurso, uma crítica afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi et AL. Campinas: UNICAMP, 1988.

Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica (2003-2007). Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar.2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

PLANCHEREL, Alice Anabuki, MARQUES, Monike Bayma. Educação e Solidariedade como ética do trabalho social no pensamento de Émile. In: Belmira Magalhães, Edna Bertoldo (organizadoras). **Trabalho, educação e formação humana**. Maceió: EDUFAL, 2005.

QUARESMA, Sílvia Jurema. BONI, Valdete. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n.1-3, p.68-80, jan./jul. 2005, Disponível em: <<https://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em 1 jan. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 mar. 2010.

RIPPEL, Valderice Cecilia Limberger. Avaliação de política pública: **O Itinerário dos egressos do Projeto Correção de Fluxo de Toledo (PR)**. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de Campinas. Campinas, 2007.

ROCHA, Belchior de Oliveira. et al., 2005. Egressos do CEFET/RN: Avaliação da Formação, Inserção no mundo do trabalho e perspectiva de requalificação. **Holos**, a. 21, p. 47 . 56. dez. 2005, Disponível em: <<https://www.cefetrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewPDFInterstitial/80/85>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SILVA FILHO, João Pereira da. **Eleição de diretores em dois Campi Agrícolas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**: os reflexos no cotidiano escolar. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola do Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, nov. 2009. ISSN: 1983-0408

SOUZA, Herbert José de, 1935-1997. **Como se faz análise de conjuntura** / Betinho, Herbert José de Souza. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VOESE, Ingo. **O movimento dos sem-terra na imprensa: um exercício de análise do discurso**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1998.

**APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA (2008 . 2009)**

**UFAL/IFPE Ë MINTER
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

OBJETIVO: Contribuir para uma reflexão acerca da trajetória do egresso do curso de agropecuária no mundo do trabalho, considerando seus condicionantes.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

01. Quanto a sua atividade profissional:

- a. () não está trabalhando;
- b. () está trabalhando em serviço que requer capacitação menor que o ensino técnico;
- c () está trabalhando na área de formação de seu curso;
- d () está trabalhando em área diversa de sua formação como técnico;

02. Renda bruta mensal do concluinte, resultante de sua atividade:

- a. () até um Salário Mínimo Nacional;
- b. () de um a três Salários Mínimos Nacionais;
- c. () de três a cinco Salários Mínimos Nacionais;
- d. () de cinco a dez Salários Mínimos Nacionais;
- e. () mais de dez Salários Mínimos Nacionais;

03. Quanto a sua vida acadêmica:

- a () não está estudando;
- b () está em outro curso técnico;
- c () está em curso superior na mesma área profissional que concluiu;
- d () está em curso superior , mas em outra área profissional;
- e () Qual o curso: _____

04. Qual foi seu objetivo ao ingressar no Curso Técnico em Agropecuária?

05. Na sua juventude ou adolescência, qual profissão almejava exercer?

06. O que você acredita ter sido determinante para a escolha do curso?

07. Você escolheu o curso pela afinidade ou proximidade com a área agrícola?
08. Seus familiares tiveram alguma influência em sua opção?
09. Você está satisfeito com a sua formação?
10. Você acredita que a influência sofrida para ingresso no curso técnico tenha alguma relação com sua atual situação no mundo do trabalho?
11. Fale-me um pouco sobre sua situação atual: trabalho, qualidade de vida, família, com quem mora etc.
12. A que você atribui sua trajetória/situação?
13. Sua formação técnica atende as expectativas do mundo do trabalho?
14. Quando você ingressou no curso você realmente queria seguir carreira na área?
15. Fale-me sobre as ações desenvolvidas pelo IFPE para a inserção do egresso no mundo do trabalho? São satisfatórias? Cite alguns pontos positivos ou negativos.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DOS EGRESSOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIAS ELENCADAS PARA ANÁLISE

1. Fale-me um pouco sobre a sua atividade profissional: Se você está trabalhando, se você está em algum serviço que requer uma capacitação menor do que seu ensino como técnico se está trabalhando na área, ou não.

(SD 1.1) Na realidade eu não estou trabalhando, eu estou estagiando. Agora é claro que com o estágio, ele tá em si melhorando o que eu aprendi no dia a dia em si algumas atividades extras fora das que eu aprendi aqui no Instituto. Agora no caso eu trabalho com meu pai também, agora nada relacionado a área. Ligado a área mesmo só o estágio, por enquanto né. **(F2009)**

(SD 1.2) Quando eu saí da escola, eu entrei na faculdade logo, aí eu tô fazendo o 3º período da faculdade de Biomedicina (particular), e não estou trabalhando mas vai ter um concurso agora para a UFPE, que eu fiz a inscrição pra esse concurso. No momento estou só estudando para a área de concurso. **(S2009)**

(SD 1.3) No momento eu não estou trabalhando efetivamente, mas eu estou... Não estou trabalhando diretamente como técnico, mas eu segui a área de agronomia estou fazendo estágio na área que é na parte de fisiologia vegetal. Estou desenvolvendo experimento sobre o estresse salino em cana-de-açúcar. E eu estou diretamente ligado à área. Eu procurei uma melhora, não fiquei apenas no ensino técnico e sim procurei melhorar. **(R2008)**

(SD 1.4) No ano de 2010, no período de julho para Agosto. Eu trabalhei aqui na Motocruz, mas devido eu ter passado na Universidade no curso de Matemática, pelo decorrer não dava tempo para mim estudar e trabalhar ao mesmo tempo, então eu tive que largar o trabalho para começar a estudar, e trabalho em comércio é muito complicado e pesado. Então eu me afastei do trabalho para priorizar meus estudos. **(R2009)**

(SD 1.5) Não. Eu nunca trabalhei não. Eu já tentei buscar alguns trabalhos, mas não teve êxito não. **(D2009)**

(SD 1.6) Eu estou trabalhando sim. Estou trabalhando na SOSENI, é uma empresa de Recife que dá assistência a agricultura familiar do projeto PAES. Depois que eu me formei, com cinco meses eu consegui esse emprego. E graças a Deus está bom demais! **(A2009)**

2. Qual é a sua renda atualmente, sua renda mensal?

(SD 2.1) Um salário mínimo mesmo. **(F2009)**

(SD 2.2) Não tenho nenhuma renda decorrente de atividade profissional. **(S2009)**

(SD 2.3) Fica em torno de 01 (um) salário mínimo mensal. Até 01 (um) salário mínimo. **(R2008)**

(SD 2.4) Minha renda era mais de um salário. As vezes chegava a R\$ 600,00 e as vezes R\$ 550,00. **(R2009)**

(SD 2.5) Não possuo renda decorrente de atividade. **(D2009)**

(SD 2.6) Chega a quase três salários mínimos. R\$ 1.500,00. **(A2009)**

3. Quanto a tua vida acadêmica? Eu falo acadêmica em termo de curso superior, curso tecnológico. Você está estudando? Você não está estudando? Você está em algum curso superior que não seja na área agrícola? Qual seria o curso que você gostaria de optar?

(SD 3.1) Não. Atualmente eu não estou em nenhum curso de nível superior. Agora assim eu continuo ainda estudando para ingressar na universidade. Eu gostaria de optar pelo curso de Agronomia por ser um curso na área **(F2009)**

(SD 3.2) Eu estou cursando Biomedicina em uma faculdade particular. **(S2009)**

(SD 3.3) Procurei fazer faculdade e estou fazendo agora Agronomia. Eu particularmente eu acho muito, eu gosto muito da parte agrária porque está

diretamente relacionada, assim, a questão da produção. Porque nós percebemos que com o passar do tempo, independentemente das ciências, das áreas, você, todos nós trabalhamos, eu digo matemáticas, ciências, as físicas, mas o primordial é a alimentação. Sem a alimentação você não tem como fazer nada. Então eu busquei e achei muito interessante, voltar especificamente para a área de produção vegetal, porque está diretamente ligado com a alimentação, então eu gosto muito dessa área devido a isso, eu tenho bastante entusiasmo, sabe porque são as condições básicas do ser humano que é a alimentação.

(SD 3.4) Atualmente eu estou no curso de Matemática. Estou estudando e a minha modalidade de estudo é UAB, não é presencial. Estou gostando muito porque não é aquele sistema de ensino fechado. Hoje em dia como a tecnologia está se evoluindo e como também se evoluiu a UAB, que foi formada agora em 2007. Que foi a 1º no estado de Pernambuco que devido ao CEFET, IFPE. E estou gostando muito porque ela não só expandi o conhecimento como deixa você a vontade para estudar: eu quero estudar isso, quero estudar aquilo. E o professor passa aquele assunto e deixa que o aluno vá ter interesse em buscar. **(R2009)**

(SD 3.5) Depois que eu terminei o curso de agropecuária, eu fiquei o ano de 2010 complementando só o currículo. Eu fiz um curso de auxiliar administrativo. Fiz um curso de web design, informática e já no ano que vem eu vou fazer a Faculdade de Administração. E a área que eu gosto e que eu queria seguir carreira. **(D2009)**

(SD 3.6) Não estou estudando, mas tenho vontade de ingressar no curso superior. No ano passado eu consegui entrar no vestibular de Garanhuns, mas como eu comecei a trabalhar, não fui. Ano passado também tentei fazer o ENEM. Não sei ainda se eu passei, se a minha nota vai dar para passar, pois eu quero fazer Agronomia. **(A2009)**

4. Qual foi o teu objetivo ao ingressar no curso de agropecuária? O que foi determinante, condicionante? O que te impulsionou para você dizer assim: Eu quero realmente ser um Técnico em agropecuária?

(SD 4.1) Primeiro assim foi as práticas em que meu pai, assim ele estava né. Meu pai era agricultor e em si ele me orientou em partes pra que eu fizesse o curso com o intuito de melhorar o local de trabalho dele. **(F2009)**

(SD 4.2) Porque foi assim: eu queria ter meu técnico. Fui pesquisar as outras áreas e não me identifiquei tanto. Me identifiquei mais com esse curso (agropecuária) porque assim eu gosto de animais essas coisas e achava super interessante, lidar com eles como ele fazia. Primeiramente meu objetivo foi ter o Curso Técnico e segundo escolher uma área que eu gostasse mais. **(S2009)**

(SD 4.3) Um objetivo bem específico assim, por exemplo: eu na época da 8ª série, eu não pretendia assim parar de estudar, eu gostava de estudar assim agrária tal, mas faltava alguém que me desse um empurrãozinho, me orientasse. Que foi o pai da minha namorada na época, que falou assim que era técnico e tal. Aí ele disse: Olha tem a escola técnica. E o meu cunhado também fazia a escola técnica. Aí a gente conversando ele disse vamos fazer, vamos lá fazer a matrícula. Aí eu fui lá e fiz a matrícula e até aquele momento eu só pretendia cursar até o técnico mesmo. Aí após eu ter entrado, lá no agro eu comecei a me interessar mais, assim eu quis mais e eu fui buscando mais. Então o objetivo primordial seria porque eu morava no sítio, tinha um contato já diretamente com a agricultura e perceber essa singularidade da área, daí eu fui buscar. **(R2008)**

(SD 4.4) A gente foi criado no sítio e queríamos desenvolver algumas técnicas agrícolas. Mas devido ao passar do tempo, conhecimento, adquirir mais conhecimento das coisas necessárias, hoje em dia nós não podemos nos limitar a nada. Porque se a gente fizesse o curso lá prático, é ótimo é muito bom, e parássemos, estagnássemos naquilo, o caminho da gente não iria evoluir em nada. O que adquiríssemos lá, ficássemos, ter uma vida profissional, acabou-se. Para mim foi uma formação que eu adquirir, quanto a formação profissional. Meu objetivo na época era adquirir uma formação profissional e utilizar na propriedade. Não só também na propriedade como também em particulares, trabalhando como técnico agrícola, usinas e essas coisas. Devido ao passar do tempo com o incentivo dos professores dizendo: - continua, tal, não sei o que. Então eu não estagnei. Eu continuei a estudar. Fiz o vestibular para matemática na UAB, passei e estou executando a disciplina. **(R2009)**

(SD 4.5) Pra falar a verdade eu não estava muito afim de fazer não. Foi minha mãe que me perguntou que se ela me inscrevesse e eu fosse. E eu disse que ia. Fiz a prova, passei e tentei dar o meu máximo lá pra que eu pudesse concluir o curso e eu conclui. **(D2009)**

(SD 4.6) Minha irmã é Técnica. Se formou também no Agro. Eu não pensava muito na época. Eu entrei por causa da influência de família. Na área eu tenho 04 (quatro) primos que são técnicos, minha irmã é técnica. Eu entrei. Saí de uma escola particular e fui para o Agro, antigo Agro que agora é IFPE. Estudei da 6ª à 8ª séries em particular. **(A2009)**

5. Na sua juventude ou adolescência qual profissão almejava exercer?

(SD 5.1) Assim, antes de fazer o curso técnico: História. Professor. **(F2009)**

(SD 5.2) Eu sempre disse que queria ficar na área de saúde, mas eu sempre oscilava entre veterinária ou medicina humana. Mas nunca sai da área de saúde, sempre foi a área de saúde, sempre. **(S2009)**

(SD 5.3) Viver da agricultura mesmo, no sítio. Porque eu não tinha outra perspectiva, não tinha contato com outras áreas. Então eu ficaria no máximo ali na agricultura mesmo. Eu tinha certeza que naquele momento ali onde eu estava eu não tinha condições de crescer. Não tem como você crescer.

5.3.a. Depois do curso de agropecuária, o que mudou em sua vida?

(SD 5.3.a) Depois que eu entrei no curso de agropecuária, mudou bastante, porque você teve outra visão, tem outro modo de você pensar, muda totalmente. Então você é capaz de progredir em determinadas situações que antes do curso você não progrediria, digamos assim. **(R2008)**

5.3.b A escola condicionou você a esse pensamento, a estrutura da instituição te ajudou?

(5.3.b) Sim. Tem certos fatores que eu acho que deveria renovar (os livros) completamente. Se você for lá pegar alguns livros de mecanização, irrigação são livros que estão atrasados. E que deveria estar lá disponibilizando para os alunos coisas novas. Tem muita coisa que se você for analisar você pode perceber que está muito ultrapassado, então é necessário um embasamento, ter livros novos atualizados. Então ela (a instituição) contribuiu logicamente com a estrutura (que deveria ser melhor) claramente porque deveria existir mais prática

e as práticas são muito pequenas, elas deveria existir mais e um aprofundamento melhor da base teórica. Independente, porque apesar de ter os alunos com dificuldades, eu vejo assim, você não pode fugir devido aos alunos terem dificuldade, você não pode fugir do objetivo do colégio, que deveria ser mostrar e formar profissionais realmente capacitados para o mercado de trabalho que é bastante exigente. Aí é necessário ter um melhor investimento, uma melhor estrutura nesse sentido. Agora na estrutura digamos assim, não na física, mas como um todo. **(R2008)**

(SD 5.4) Eu queria exercer uma formação técnica em mecânica, mas na parte robótica. Mas só que por cerca das circunstâncias financeiras, eu disse assim eu vou para parte que tenha haver: a matemática. Eu não sei, mas talvez ao passar do tempo eu vá fazer um curso no CEFET (IFPE . Recife), eu acho que vou fazer Mecânica lá, é o que eu pretendo fazer, ou se não Química Industrial, no caso. **(R2009)**

(SD 5.5) Marinha. Eu sempre quis ingressar na área militar. Em termos de curso superior eu queria algo na área de Biologia ou veterinária e queria seguir carreira nas forças armadas. **(D2009)**

(SD 5.6) Quando eu era mais novo, não pensava nisso não. Eu sempre fui influenciado por meus pais a terminar logo os estudos. Terminado os estudos é que eu iria pensar em emprego. É por isso que eu nunca pensei em ser assim: eletricitista, pedreiro. Eu não pensava não. **(A2009)**

6. O que você acredita ter sido determinante em termo de condição de escolha, para você optar por esse curso?

(SD 6.1) Eu acho que melhorar. Assim levando novamente para a parte do meu pai né. Melhorar o local de trabalho dele. Isso foi algo determinante, porque existiam muitas deficiências em si no dia a dia dele, na parte de trabalho né. Isso me levou assim a buscar mais ainda a respeito do assunto na área técnica. No caso assim eu fiz Agropecuárias, mas ligado mais assim á área agrícola. **(F2009)**

(SD 6.2) Na verdade eu escolhi esse curso (Biomedicina) porque ele é muito ligado á genética e a educação agrícola. Mesmo na área como eu estava lá no colégio e tal. A

gente via lá no campo que tinha alguma ligação com genética e eu achei interessante. Não só teve ligação em relação a isso na parte da genética. E resolvi dar continuidade.

(S2009)

(SD 6.3) Porque Agropecuária é um curso mais amplo. Se você pegar um curso de agroindústria, um curso de zootécnica e um curso de agricultura, veja você fazendo um curso de agropecuária integrado, você faz os dois, você zootécnica e faz a pecuária, por isso agropecuária. Então isso aí foi determinante porque somou. Tem mais conhecimento do que você fazer um específico. Eu já entrei tendo esse conhecimento do que fazer. Procurei saber antes. Devido a amplitude, você ter uma área mais ampla de trabalho de atuação nesse curso, porque tanto é na parte pecuária e na parte agrícola, de agricultura, então isso é o fator principal é de ter uma amplitude maior do que os outros cursos. A influência do pai da minha namorada também foi um fator imprescindível, um fator primário. **(R2008)**

(SD 6.4) Porque como era que eu ia cultivar uma planta sem saber daquela formação: Quais são os processos? O clima, a temperatura. Como ia influenciar naquilo? Como era devida para o meio ambiente? Qual a utilidade dela? Devido a isso e ao meu irmão que foi para o agro (estudou). Ele (irmão) chegava em casa estudando, mostrando a planta e devido aos estudos dele, eu peguei o gosto. E ele também falou para mim que tinha a parte da indústria, que mexia com carne. E animais eu também nunca gostei muito de matar esses bichos não. **(R2009)**

(SD 6.5) Como eu queria fazer biologia na época, eu achava que já era um meio assim de experiência com animais. E a minha mãe também. Eu fiz mais, também, porque eu gosto de animais. Eu não era muito na área de Agroindústria não. **(D2009)**

(SD 6.6) Porque faz nove anos que meu pai comprou um sítio. Eu já ficava imaginando assim, cuidar do sítio, plantar, criar. Porque eu gosto muito de criar. E isso já foi uma influência muito forte. Por isso que a vontade é tão grande. Estar na área que eu pretendo partir, para a Agronomia. **(A2009)**

7. Você escolheu o curso por afinidade ou proximidade com a área agrícola? Como era o seu dia a dia?

(SD 7.1) Sim. Na realidade ele (pai) não influenciou em nada, assim, de deixar de lado a parte de escola né. Sempre estudando assim sendo que nas horas vagas eu ia

sempre ajudar ele no trabalho, lá no sítio. Sempre poucas coisas, mas sempre ajudando ele. **(F2009)**

(SD 7.2) Não. Eu escolhi porque eu gosto mesmo, mas não sou de área rural. Eu gostava mesmo da área. De lidar com animais, sempre achei muito interessante. Foi basicamente por isso. Não sou da área rural, sou da área urbana. **(S2009)**

(SD 7.3) Também influenciou eu estar inserido em um meio rural. **(R2008)**

(SD 7.4) Por afinidade sim.

(SD 7.5) Não. Eu escolhi por interesse mesmo de conhecer os animais e também como eu já disse para seguir como uma experiência para a área de Biólogo. Eu não vim da área rural, sempre fui criado na área urbana. Eu já fiquei muito tempo em sítio, mas assim de passar uma semana, mas muito não, de residir não. Meus pais também não são de área rural. **(D2009)**

(SD 7.6) Não. Sempre foi assim: a vontade foi da minha família. Perguntaram se eu queria e eu disse: - Eu vou tentar. Vou tentar fazer o curso Técnico em Agropecuária. Então eu fui, fiz o curso e comecei a gostar. Terminei. E sempre com essa influência dos irmãos, da irmã e dos meus primos. Nessa época meu pai já tinha o sítio. Eu ia mas não chegava a pegar na enxada. Depois que eu entrei no Agro é que eu comecei a ir e frequentar o sítio. Até hoje meu pai me pergunta as coisas, do jeito que é. A gente castra caprino, a gente cria codorna e assim a gente faz o manejo. Porque o técnico é mais manejo e agronomia você sabe de tudo que é necessário para a agricultura. Você sabe o que uma planta está necessitando e o manejo que a gente tem como técnico a gente não sabe disso. É por isso que eu queria aprofundar mais na Agronomia. **(A2009)**

8. Quando você se formou, você procurou emprego na área? O que aconteceu?

(SD 8.1) Sim. A maioria das vezes foi as empresas, em si pediram experiências. E em si de longo prazo. Algo que eu não tinha. O mercado em si quer pessoas que tenham uma experiência maior na área, e não abrem espaço para aquelas pessoas que estão saindo, terminado agora. Aí se torna um pouco difícil. **(F2009)**

(SD 8.2) Não. Porque eu entrei logo na faculdade, direto. Foi muito curto o espaço. Ai, eu não procurei emprego não. **(S2009)**

(SD 8.3) Quando eu me formei, fui direto para a Universidade. Dessa forma não procurei emprego. Fiz o concurso do IFPE de Vitória mas não passei. Só depois fiz o concurso do BNB. **(R2008)**

(SD 8.4) Sim, mas como já falei, não estou trabalhando na área. Depois que eu saí do curso eu trabalhei na Motocruz. Eu executava lá a função de operador de estoque, eu mexia com peças. Devido assim que eu participei da disciplina de mecanização agrícola, lá (Motocruz) eu fazia a função de motos. Só porque a Motocruz trabalha só com motos. O meu dever era organizar e distribuir as peças necessárias e pedir as peças necessárias para a oficina. Chegava peça aí eu pedia, anotava, essas coisas. Agora não tinha nada haver com a parte agrícola e a parte mecânica agropecuária que eu vi na escola. Mas assim em relação a motores é igual, a não ser porque não se compara um motor agrícola de um trator a um motor de moto. Mas o funcionamento é basicamente o mesmo.

(SD 8.5) Não. Eu procurei emprego fora da área. **(D2009)**

(SD 8.6) Sim. Quando eu me formei, procurei emprego na área e também fazer concursos. Eu consultei a internet e eu ví a empresa (que está atualmente) pedindo currículo. Envie meu currículo e de meu amigo Manoel. Depois de 02 (dois) meses fomos chamados para uma entrevista e depois para uma capacitação. Depois da capacitação, no dia 07.05.2010 eu consegui entrar. **(A2009)**

9. Teus familiares (pais, mãe, irmãos) tiveram alguma influência em sua opção? Ou foi uma vontade sua, da sua vivência?

(SD 9.1) Não. Em si o meu pai teve, me indicou em si o curso, agora teve a participação que claro, que eu acabei gostando da área. Também. **(F2009)**

(SD 9.2) Minha mãe foi que deu assim aquele empurrãozinho. Para eu dar uma olhadinha se eu gostava se eu não gostava. Quem me incentivou digamos assim foi ela primeiramente. **(S2009)**

(SD 9.3) Não. Porque meu pai é analfabeto, minha também é. Aí ele não tem conhecimento. Apenas ele acatou a minha decisão e dava apoio totalmente. Se era isso realmente que eu queria então ele me dava todo o apoio. No que eu precisei eles me apoiaram. Meus pais nunca disseram faça esse curso, para você me ajudar aqui na propriedade. Independente se eu quisesse fazer matemática, física ou outro curso, o que eu quisesse eles me apoiariam. Independentemente: -Não. Vai ajudar aqui. Não! Não tinha isso não. Porque até isso aí você não faria uma coisa porque você gosta. E nunca tentaria assim buscar a melhora. Porque fulano disse isso, porque eu vou ajudar isso. Ela me apoiava independentemente da escolha que eu fizesse ela iria me apoiar. **(R2008)**

(SD 9.4) Não. Influenciaram assim: Vá lá faça o curso, é bom! Porque logo quando meu irmão foi, ela (mãe) perguntou se eu queria ir e eu disse que não e que não gostava. Mas depois das apostilhas que ele trazia para casa, livros e etc. eu vi e me interessei. Em termo de família a influência maior do meu irmão, ele já foi um reflexo para mim. **(R2009)**

(SD 9.5) Sim, teve. Para estudar no colégio me pediram para fazer lá. Eu acho que eles queriam que eu fosse pra lá, por causa da estrutura em si; os professores; as salas de aula; o próprio prédio e pelo ensino que é diferenciado do que as escolas públicas e particulares. E acho também, que por ser federal tem um grande desenvolvimento profissional para o futuro. **(D2009)**

(SD 9.6) Teve, teve, teve. Me ajudou muito. **(A2009)**

10. Você está satisfeito com a sua formação?

(SD 10.1) Sim. Sim. E com o estágio minha formação veio melhorar mais ainda. Assim enriquecer. Porque o que a gente tem é prática, é teóricas. A gente tem a teóricas, mas sendo que quando a gente leva pra prática é algo totalmente diferente. **(F2009)**

(SD 10.2) Estou. Porque a cada momento que você tem um curso técnico, você tem mais oportunidades e isso já te enriquece mais. E assim em uma área que você goste é melhor ainda. **(S2009)**

(SD 10.3) Olha. Dentre as escolas públicas existentes lá é a melhor! Então eu estou satisfeito, porque aqui as escolas estaduais, meu Deus do céu! Não tem nem

comparação. Então eu estou satisfeito no momento. E também assim eu busco muito não ficar assim só no professor, professor, que não dá ,porque eu gosto de estudar mais em casa, mas se for comparar lá eu estou satisfeito. Pode melhorar, mas eu estou tranquilo. O que pode melhorar é se aprofundar mais nos conteúdos, porque eu vejo as coisas ainda muito superficiais, independentemente também nas universidades que eu vejo as coisas também muito superficiais nos conteúdos, não tem um aprofundamento que te esclareça muito. Tem muita coisa que deixa muito a desejar. Então um aprofundamento melhor nos conteúdos. **(R2008)**

(SD 10.4) Eu gostei muito de minha formação. Principalmente a teórica. Mas faltou muita prática, no caso. Porque eu sei que há dificuldades. Para tudo lá tem ter uma licitação para isso, ou para aquilo. Lá no colégio tinha a produção de coelhos e devido a uma doença que surgiu lá, foram extintos os coelhos e foi até a nossa sala que sacrificou todos os coelhos lá. Devido a isso, a prática que a gente tinha, eram poucas aulas práticas e poucos projetos científicos que a gente fez. A gente participou de metodologia científica e a parte teórica foi suprema, Topografia também foi uma coisa muito boa. Mas faltou recursos, alguns materiais que o professor podia e fazia ele levava, como experimentos. Mas o que não tinha ele podia fazer o que? Ficava só na teórica, no caso. Essa questão estrutural prejudicou um pouco. **(R2009)**

(SD 10.5) Satisfeito, satisfeito, satisfeito eu não estou não. Porque a área prática foi pouco utilizada. Porque a gente não teve muita experiência com materiais orgânicos, com animais fazendo aulas práticas como abate, uso de medicamentos. Porque o colégio só queira fazer ensino teórico, teórico e não a parte prática. **(D2009)**

(SD 10.6) Graças a Deus estou! Agora a questão lá, no IFPE de Vitória de Santo Antão, é que eles valorizam muito o ensino médio e o profissional é muito escantado, esquecido um pouco. Antigamente (2003, 2004), no ano 2000, era o ensino melhor que o Agro tinha, que era o antigo Agro. Era um ensino que fazia relatório, que puxava na orelha do aluno. De 2007 para cá, parou muito. Um técnico formado lá (IFPE) vai sofrer muito no campo, como eu estou sofrendo. Se você não voltar os livros para ver, você não vai desenvolver não, você vai bater murro em ponta de faca. Eu graças a Deus que estou trabalhando e já consegui comprar uma motozinha, estou indo devagar. Também quanto as práticas, um agricultor me ensina, me ajuda. No início o agricultor, quando eu mandava, diziam assim: - eu não vou fazer não. Porque eu era novo e ele era mais velho e trabalhava a muitos anos na roça. Agora está melhorando eu converso com eles, sou humilde, pergunto, ensino também e aos poucos ele aceita

minha opinião. Não adianta você estar enganando o agricultor porque depois você vai estar enganando a você mesmo. **(A2009)**

11. Você acredita que a formação que você recebeu no IFPE atende as expectativas do mundo do trabalho?

(SD 11.1) Sim. Com certeza. Tanto na parte técnica como na área de conhecimento geral. **(F2009)**

(SD 11.2) Eu acredito que os professores se esforçaram muito pra passar tudo que eles sabiam pra gente, mas é claro que existiam algumas áreas que ficavam mais esquecidas e por isso, por causa disso eles não podiam atender tanto a curiosidade da gente, porque ainda ficavam curiosos e muita gente na área técnica, a estrutura física mesmo da escola, atrapalhava. Mas eu acho assim que foi muito, muito proveitoso. Eu achei muito proveitoso o curso inteiro. Tinham algumas matérias que a gente achava desnecessárias, mas que hoje em dia a gente olhando não eram tão desnecessárias assim, e nos fez evoluir muito e ajudou muito. Eu acho que a gente aprendeu muita coisa no técnico, mas seria muito bom a gente dar uma aprimorada, porque teve matérias que foram meia fracas, deixaram meio a desejar. Ai seria interessante dar uma reforçada, mas com certeza ajudaria muito. **(S2009)**

(SD 11.3) Eu já fiz concurso para o Banco do nordeste e passei estou aguardando o chamado. Eu acredito que não atende não. Por exemplo se você pegar um aluno que tenha parte da experiência, porque a experiência você só vai conseguir atuando realmente. Se você pegar eu por exemplo, eu no momento até que eu tô cursando agronomia também, mas e você me pegar e me colocar lá em Petrolina, com qualquer aluno formado em Petrolina e colocar eles lá. Não vai dá muito resultado. Porque eu não tenho uma noção de exportação, eu não tenho a vivência. Muitos professores dá pouco. Você vai dar uma aula sobre a cultura da uva em quatro aulas, quatro horas, é muito pouco, muito pouco não dá pra você ver nada. E quando você jogar ele lá, ele vai conviver com isso porque justamente lá é o polo. Eu acharia interessante que ocorressem viagens técnicas com mais objetivos, mais destinadas aquela área, que cobrasse realmente. Uma coisa assim que é interessante: é porque os alunos que entram lá (IFPE) saem da 8º série. Se você pegar assim e fazer uma análise do curso de agropecuária e do curso subsequente você vai ver a diferença como é que é, devido a maturidade dos alunos que estão lá. Essa questão é um fator determinante,

porque eu quando entrei no colégio estava com 18 anos, então eu tinha praticamente uma maturidade melhorzinha com 18 anos. E você pega os meus colegas mesmo tinham 14 anos, aí você vê a total diferença. Se você pegar os alunos do subsequente e pegar os alunos do integrado você percebe já a diferença devido a maturidade, porque muitas vezes quando entram lá, agora tem colegas meu que fazem biologia, outros fazem física, direito, matemática, então não sabem o que querem. Outros fazem o curso lá e vão fazer moto táxi. E você imagina o gasto que a sociedade tem para manter o aluno lá. É muito dinheiro, porque você pagar professor, manter uma estrutura daquela, você gasta muito, muito mesmo. Aí você termina um curso lá de agropecuária, acho que eu não tenho ideia, mas imagino que você gaste em torno de uns 5.000 reais por ano com um aluno lá. Tipo assim uns 5.000 a 10.000 reais, manter um aluno lá durante três anos e quando ele sair fazer moto táxi, trabalhar no comércio! Que adianta isso, não precisa fazer nada, para ir fazer moto táxi ou trabalhar no comércio, você não precisa estar numa estrutura daquela. Manter professores bons e você sair para nada, a sociedade teve um gasto imenso com você e você não contribuiu em nada. Ela esperou um retorno e não deu retorno. Outro ponto fundamental que é interessante: eu tenho 14 anos, aí eu entro na escola técnica, quando eu entro lá, o mundo é totalmente diferente, porque eu vou estar longe de pai, mãe e etc. deveria ter alguma forma... por exemplo um aluno entra lá com 14 anos e ainda não está bem definido com o que ele quer. Porque você pega uma pessoa de 14 anos e faz a cabeça dele e ele pode fazer o que a pessoa quiser que ele faça. Por exemplo: lá na escola deveria existir alguma coisa de fazer com que tivesse um aproveitamento melhor dessas pessoas. Perguntar: Qual é realmente seu objetivo? Ter uma conversa até mesmo antes de entrar. Até mesmo uma participação, passasse pelo menos uma semana observando, porque se você fizesse isso no momento da entrevista, você poderia estar até mesmo colocando como barreira, como empecilho. Então aqueles alunos que estavam interessados passassem sei lá uma semana conhecendo o que é realmente, mostrando os pontos negativos, os pontos positivos. Mostrar que um técnico ganha 2.000 reais, mas se você for analisar na escola se forma em torno de 120 pessoas por ano e o mercado não tem como absorver 120 pessoas todo ano, direto. Se tiver tem uns 20 trabalhando. Então é interessante a pessoa mostrar isso e não somente dizer aquelas pessoas imaturas: - isso é bom. Você vai ganhar tanto! R\$ 2.000, R\$ 3.000, mostrar também as vantagens e desvantagens daquela profissão. **(R2008)**

(SD 11.4) Eu acho que eu preciso evoluir mais. Eu passei 03 meses em Chã Grande na Hortaliça Centro 360 horas agora 150 horas, estagiei lá na parte de Hidropônicas e

ví muito pouco no colégio a parte de Hidropônicas. Foi de grande ajuda para mim tanto na parte científica como trabalhista. Eu acho que necessitava de mais conhecimento. Porque se eu tenho aquele conhecimento, é pouco. Necessita-se de mais. Porque eu nunca vou superar ninguém e ninguém pode me superar. Dependendo da área que eu ia atuar no mercado de trabalho, por exemplo, se eu fosse atuar na área hidropônica ou orgânica: ótimo, beleza! Na área convencional: Beleza! Agora, atuar na área de indústria, veterinária, zootecnia: Não muito! Precisaria de mais conhecimento. O meu foco lá dentro era a área de cultivo, agricultura. **(R2009)**

(SD 11.5) Não. Como eu já disse falar é fácil, mas o problema é saber fazer na hora. Como a gente se for para as aulas práticas, a gente não vai saber fazer certas coisas e outras coisas não vai saber fazer. A gente tem uma noção assim teórica. A gente sabe na teoria como é que é que faz, mas na prática a gente poderia machucar um animal ou errar em alguma plantação, porque não tem experiência prática. Eu gostei do curso, fiz estudei tudo, conclui, mas para eu seguir carreira na área de técnico agrícola eu não quis não. **(D2009)**

(SD 11.6) Não! Não atende não. Eles precisam melhorar muito. O ensino médio de lá é muito bom, é quase um particular! Quase não, é até melhor que um particular, mas em questão de prática está fraco. Os professores tentam ajudar mas a carga horária é pouca. Alguns professores dizem que não vão fazer porque a carga horária é pouca e assim a gente perde muita prática. Eu mesmo não tive abate de suínos, bovinos. A gente não aprendeu a fazer relatório direito. Nós fomos forçados a aprender. Não ensinaram a gente a aprender direito. Muitas disciplinas da parte prática e teórica, fracas! Se você pegar um livro de 400 páginas para ler em uma semana não vai dar tempo. Um professor que tem mestrado e doutorado e aprendeu aquilo em sua vida toda, resume aquilo em uma explicação ou em uma prática e você aprende fazendo, se você não fizer, você não aprende. Você pode até aprender, mas errado! Pode ser que você danifique alguma coisa ou até chegue a morte de um animal, por causa de uma prática errada. Se melhorar lá (IFPE) o mercado de trabalho vai ficar agradecido, porque o mercado exige muito do técnico. Ele não quer saber se você é formado, ele quer que você saiba o que está fazendo. Se o IFPE melhorar os técnicos também melhoram. Aqui mesmo em Vitória de Santo Antão, na Sadia, estão vindo buscar técnicos agrícolas de fora, tendo aqui na cidade o IFPE que mais ou menos de 02 em 02 anos tem aproximadamente 800 alunos formados, ou mais. E uma empresa como

essa pegar de fora, ou seja, desvalorizando o profissional aqui da região. Se o IFPE melhorar o ensino, colocar mesmo do jeito que era em 90! Que era o melhor da região. Quando o professor dizia: - Ou você aprende, ou não aprende! Se aprender passa, se não, você reprova! **(A2009)**

12. Você acredita que a influência sofrida para ingresso no curso técnico tenha alguma relação com sua atual situação?

(SD 12.1) Sim, têm influenciado bastante. Foi algo positivo **(F2009)**

(SD 12.2) Não. Porque a faculdade eu não precisei de um estímulo. Eu já fui procurar uma área que tivesse o assunto, a área que eu quero e no que ela poderia me ajudar, ou não. O que me decidiu foi basicamente isso. Eu decidi por mim. O que me impulsionou foi minha vontade. **(S2009)**

(SD 12.3) Tem sim claro. Porque se eu não tivesse sofrido essas influências, no momento acho que eu não estaria graduando. Então isso é um fator primordial. **(R2008)**

(SD 12.4) Não.

(SD 12.5) Não. Eu mudei completamente a cabeça. Depois do convívio lá teve certos momentos que eu não estava adaptado no colégio e eu sabia que futuramente se eu fosse me empregar na área de técnico eu acho que não ia suportar não. Aí através do meu primo que se formou no curso (administração) e me explicou que como era eu tive vontade de fazer administração. **(D2009)**

(SD 12.6) Sim. Acho que tem. Até 04(quatro) anos atrás ajudou muito. Eles diziam, vai, faça e eu ainda puxei muitos amigos para entrar. Alguns diziam que não queriam ir porque era muito puxado e chato e até xingavam o colégio por causa da má fama que tinha. Mas eu meti a cara e fui sozinho. Aí eu peguei amizade lá e até hoje me relaciono com meus colegas de sala. **(A2009)**

13. Fale-me um pouco sobre sua situação atual: trabalho, qualidade de vida, família, com quem mora etc.

(SD 13.1) Atualmente moro com meu pai e com minha mãe. A qualidade de vida não é vamos dizer de uma pessoa assim de uma classe alta, mas de uma classe média bem, em fim, bem estabelecida, não temos nenhuma preocupação em termos de situação de renda dentro de casa, em si, assim normal. **(F2009)**

(SD 13.2) Moro com minha mãe, não trabalho, apenas estudo. Quanto à qualidade de vida é boa. **(S2009)**

(SD 13.3) Eu como sou da área rural, entrando na faculdade eu consegui a residência lá. Eu moro na Universidade até com um colega meu lá do agro mesmo. Atualmente eu passo a semana na Universidade e nos finais de semana eu fico aqui em casa (na casa da minha tia). Raramente eu vou em casa na zona rural porque não tenho tempo. É muito difícil você estar indo. E quando chega o final de semana é para estudar alguma coisa e se eu for para casa (zona rural) eu perco tempo totalmente. Então eu fico na casa da minha tia e na universidade. E minha condições de vida melhorou. Anteriormente quando eu morava no sítio eu estudava e trabalhava. Estudava de manhã e trabalhava de tarde. E digamos assim que a minha renda no final do mês não chegava nem a metade do salário mínimo. Era uns R\$ 100,00 reais assim. Agora eu recebo uma ajuda da universidade por eu ser aluno carente e por ter conseguido um estágio remunerado, então isso aí melhorou bastante. E dá para eu (como eu não fumo, não bebo) viver tranquilamente. Se eu não tivesse tomado aquela decisão devido a influencia que eu sofri e o meio em que eu convivi, eu hoje não estaria graduando em agronomia. Eu poderia estar fazendo qualquer outra graduação, mas não em agronomia. Eu poderia até estar, mas seria uma coincidência, uma probabilidade muito baixa. E valeu a pena, se fosse agora eu poderia fazer tudo de novo. **(R2008)**

(SD 13.4) Fora minha mãe, meu pai me terem incentivado. Eu só consegui tudo isso devido a uma única coisa: o conhecimento. Se não fosse o conhecimento eu estaria isolado em uma área lá do sítio. Estaria trabalhando ou limpando cana e cortando, nessas coisas que fazem o processo rural, como peão. Eu tenho tudo isso graças ao pouco conhecimento que eu tive, que eu adquirir durante essas passagens (8ª série, técnico, universidade). No agro eu tive um conhecimento educacional amplo, muito grande, que me levou as alturas. Na Motocruz eu já tive outro conhecimento: parte mecânica, procurar melhoria no trabalho. Eu poderia estar parado, só trabalhando. Me excluir do conhecimento. Mas só que após eu começar a trabalhar e ter passado por todas aquelas perspectivas, o conhecimento me levou a não desistir e a continuar a

buscar. Eu passei na UAB, comecei a estudar e daí vamos ver o que é que dá, né.
(R2009)

(SD 13.5) Depois que eu saí do colégio foi muito difícil para mim. Porque eu tentei a faculdade, as federais e não consegui. Ai eu fiquei durante um ano meio perdido. Eu fiquei estudando para fazer o vestibular de novo, o Enem, mas mesmo assim eu fazendo eu tive que correr atrás de alguns cursos para não ficar parado um ano. Aí como eu já disse, fiz dois cursos e no final do ano eu procurei uma faculdade particular, para pelo menos não perder mais um. Porque eu sabia que se fosse continuar na federal, eu ia poder não entrar e eu ia perder mais um ano estudando, para continuar minha rotina. Esse ano eu estou mais tranquilo porque já tenho a universidade anos que vez para começar e seguir em frente pelo curso para se formar na faculdade. Minha qualidade de vida, tivemos alguns problemas em casa, mas continua a mesma desde que eu entrei no colégio. **(D2009)**

(SD 13.6) Eu moro com minha mãe, com meus pais. Quando eu sai do Agro eu passei menos de cinco meses desempregado. Já consegui um emprego. Antes de entrar nesse emprego eu passei 01 mês estagiando na Nutricampo. Consegui entrar nessa empresa e já faz 07 meses que estou trabalhando na Soceni. Já consegui várias coisas, entre elas minha moto que adquiri para melhorar meu trabalho e acelerar mais o processo. Vou completar 20 anos agora em fevereiro e para mim está tudo bem. O ruim é porque é contrato, se fosse fichado era bom demais. Estou procurando fazer concursos, já pesquisei e vai abrir o do IPA. **(A2009)**

14. O que você acha que foi responsável pela sua atual situação? A que você atribui sua atual situação?

(SD 14.1) Uma é que em si o mercado, como eu já falei, ele pede certos tipos de experiência de longo prazo. O mercado ele não tá aceitando em termos de que você concluiu agora. As pessoas não tão assim. Você não tem capacidade, pode passar pela mente das pessoas você não é capaz de ficar com aquela vaga de emprego você pode passar, você não é capaz para aquela vaga de emprego. **(F2009)**

(SD 14.2) Primeiro foi a vontade que eu tive. Porque eu nunca quis ficar parada. Porque desde o final do ensino médio que eu venho dizendo: - Quando eu acabar esse técnico, eu vou fazer uma faculdade, porque eu sei que se eu parar eu não vou

voltar. Porque aí você vai se acomodar. Passa e quando você vê você ficou naquele. O ensino médio é básico. **(S2009)**

(SD 14.3) São muitos os fatores. Primeiramente a Deus especificamente. Segundo a mim e aos demais que me influenciaram de forma positiva. **(R2008)**

(SD 14.4) Além de mim, eu atribuo a minha família. Se não fosse a partir de meu pai e da colaboração da minha tia, porque a gente ia para o Agro, ficávamos aqui. A família completa. A questão familiar é muito forte e se não fosse a autorização de nosso pai para estudarmos fora, como seria?**(R2009)**

(SD 14.5) Eu atribuo visando o que foi a vida de minha mãe, profissional, e pelo incentivo de meu pai futuramente. Viso pela qualidade de vida da minha mãe. E futuramente assim o que me põe na cabeça os estudos de evoluir e de ter coisas melhor para sim mesmo e pro meu pai que me ensinou isso.**(D2009)**

(SD 14.6) Depende da pessoa. Na avaliação que teve na Soceni, o colégio indicou 14 alunos, porém eu não fui indicado. Eu fui porque vi na internet e vi que estavam precisando de currículo. Mesmo sem ser indicado pela escola eu fui e fiquei. A minha trajetória para mim é uma vitória, porque no colégio ninguém me dava valor. Diziam assim: - Esse aí! Esse aí não vai dar para nada não! Eu gostava muito de brincar e conversar e as pessoas diziam que era errado, mas não era errado não! Eu fazia minhas atividades. Tinha dia que eu fazia a prova, não estudava e passava. Tinha dias que eu estudava que só a peste e não passava, mas é assim mesmo.**(A2009)**

15. Quando você ingressou no curso você realmente queria seguir carreira na área?

(SD 15.1) Na realidade não. Mas ao longo do tempo, em si, foi algo que foi de desenvolvendo foi complementando uma coisa a outra, a área, no caso o ambiente em que eu vivi no caso de agricultores e o ambiente técnico agora em si foi se misturando uma coisa com a outra e foi de aperfeiçoando ao longo do tempo.**(F2009)**

(SD 15.2) Não. **(S2009)**

(SD 15.3) Na época eu não pensava nisso, mas depois o meio em que eu convivi foi me condicionando. **(R2008)**

(SD 15.4) Quando a gente e jovem na base de 16 ou 17 anos, a gente não pensa no amanhã. Pensa no agora. Mas devido você estar lá dentro (IFPE), você pensa sim no mercado de trabalho. Mas minha visão era além de pensar no mercado de trabalho, crescer na profissão. Um colégio não é apenas responsável por criar o aluno naquela base profissional. Porque você fez um curso Técnico em Agropecuária, você precisa fazer Agronomia ou Veterinária? Não. São vários professores e cada um influencia de uma maneira. O aluno, como diz a constituição federal: o cidadão é necessário e pensa livremente. Ele pode fazer o que ele quiser. Algumas pessoas me dizem: Tu fez um curso técnico, e porque tu não seguiste? Por que tu não gostastes? Não! Eu gostei. Você não se identificou com o curso? Me identifiquei! Mas eu não quis! Eu quis crescer em outra área. Eu poderia ser professor fazendo agronomia, mas eu não quis. Eu quis matemática, porque ela se expandi. A matemática não só é restrita ela expandi. Qualquer coisa que você vai fazer tem matemática. **(R2009)**

(SD 15.5) Não. Eu entrei pelo incentivo da família e como eu já falei também foi pela experiência da área de biologia que é como animais e até mesmo como uma pré-experiência. **(D2009)**

(SD 15.6) Eu não pensava nisso na época. Pensava em me formar e depois ou procurar alguma coisa na área ou fazer o que aparecesse. Porque você sabe que o emprego aqui no Brasil é difícil demais de encontrar. Agora que está chegando novas possibilidades em Pernambuco, as indústrias, ai pode até dar chance para a técnico. Mas às vezes eu vou procurar um emprego, digamos assim na PITÚ, eles não vão querer um técnico, se eles te aproveitarem é só pelo ensino médio, então ou você vai varrer o chão, ou vai fazer outra coisa, trabalhar no pesado. É muito difícil para a área de técnico aqui em Pernambuco e também o governo não ajuda muito. Se eles abrissem mas vagas para técnico e direcionassem, eu acho que ajudaria as pessoas que estão sendo formados. **(A2009)**

16. Fale-me sobre as ações desenvolvidas pelo IFPE para a inserção do egresso no mundo do trabalho? São satisfatórias? Cite alguns pontos positivos ou negativos.

(SD 16.1) Pontos positivos: Assim existem inúmeros, porque geralmente as empresas elas entram em contato com o próprio instituto, existe o ponto em que o próprio aluno seja indicado, mesmo até antes da pessoa ter se formado, ele é indicado no caso pra uma determinada vaga de emprego é claro existem dificuldades ainda no mercado: existem algumas empresas em si que, existem certas falhas, que certas

parcerias não foram fechadas. **Pontos negativos:** Como tudo existem sempre alguns pontos negativos. Por exemplo: o estímulo do Campus em fazer as empresas compreenderem que a pessoa que está saindo agora, a pessoa que está terminando agora, ela não é em si, deficiente, para não ter aquela determinada vaga de emprego.

(F2009)

(SD 16.2) Positivos: Acho muito interessante. Tem muito aluno que fez o curso, mas que ao terminar fica meio perdido e você tendo dentro da escola um setor exclusivamente para aquilo, integrar, eu acho que é muito proveitoso. Muitas vezes você termina. Você quer aquela área. Eu já vi vários casos de alunos que nem chegaram a se formar, mas que já estavam garantidos no mercado de trabalho. Quer dizer o impecílio, o problema era se formar. Já saia logo para o mercado de trabalho. Ou seja, era muito bom. **Pontos negativos:** Tudo que eu vi foi tudo pontos positivos, agora eu não conseguiria colocar pontos negativos. Graças a Deus eu fiz muitas amizades lá no colégio. -

Após sair da escola não tive nenhum contato do CIEC não. Tive assim, contato de algumas pessoas de lá, como Isabelle que é da Secretaria. Mas assim depois que eu saí não. Não tiveram contato comigo não. **(S2009)**

(SD 16.3) Olha lá no CIEC eu acharia interessante colocar umas pessoas que batalhassem mais em busca de oportunidades. Tivesse pelo menos uma pessoa que vivesse buscando intercambio e estágios. Que as pessoas fossem mais comunicativas lá, e fossem menos burocráticas, porque o pessoal lá tem questão besteira que poderia resolver tranquilamente, mas geralmente você tem uns empecilhos simples que ali mesmo se resolveria. Então eu acharia interessante, pois o principal papel do CIEC é ter essa interligação do aluno, da escola com a comunidade e encaminhar, tentar encaminhar eles para o mercado de trabalho, assim como orientar, ajudar, informar sobre o campo de atuação dele e buscar, porque geralmente tem essas oportunidades, mas geralmente os alunos não tem acesso, internet, computadores e muitas das vezes lá (IFPE) é mais fácil de chegar propostas de emprego do que para mim. Porque lá está diretamente ligada né, com os vários setores. Eu por exemplo o CIEC não mantem nenhum contato comigo, por exemplo eles poderiam pegar os e-mails dos alunos e tal, pra sempre estar mandando informações. Eu nunca recebi! Nem para me dizer assim: - olha tem um concurso em tal lugar! Então esse é o papel do CIEC. Lá (IFPE) tem a semana de ciência e tecnologia e eu acho que os ex-alunos não sabem nem quando é que acontece, esse ano eu nem sei quando foi que teve,

o período. Então você não sabe de nada o que está se passando. Então eu acho que o acompanhamento é 0 (zero), então deveria existir isso aí e se construir lá dentro nesse período de 03 anos, já nesse período de 03 anos já ter essa interligação. Se eu já estou estudando lá ter esse contato maior com os alunos, fica mais fácil porque quando eu sair eu já tenho esse contato. Quanto aos pontos positivo, infelizmente eu não posso apontar nenhum, eu não vejo nada. Acho que tem muito a melhorar.

O IFPE buscar em si mesmo certas ações é pobre. No entanto, os setores responsáveis deveriam ter um engajamento mais expressivo e passar a buscar novos horizontes. Porém, esse trabalho, deveria iniciar no primeiro ano de ensino para que os alunos se envolvessem mais com o mercado de trabalho, e procurar investigar qual é as reais necessidades do mercado. Se é necessário uma melhora nas cadeiras ofertadas ou passar a ofertar mais cadeiras, ou mesmo incluir mais temas que o mercado necessite e o IFPE não disponibiliza. Passar a divulgar mais os eventos, oportunidades de emprego, estágio, curso de capacitação dentre outros, que ocorrem na instituição. Sei que tem o site para isso, mas enviar e-mail para os ex-alunos melhora a divulgação. **(R2008)**

(SD 16.4) 0(zero), por exemplo quando saímos da escola ela não mantém nenhum tipo de contato conosco. No final do curso pedem nosso e-mail, telefone (Pra quê?) ninguém entra em contato conosco, para informar sobre eventos, cursos ou para saber se estamos precisando de apoio para se inserir na área. Não sei se posso ser sincero, mas as ações da escola nesse sentido é zero. Não posso apontar pontos positivos. Certa vez houve um evento sobre o Sorgo, que na época que eu tava na escola eu participei. Depois que eu saí houve um evento sobre o sorgo e só fiquei sabendo por que um professor me disse. Não houve nenhum contato comigo através do setor de integração escola comunidade **(R2009)**

(SD 16.5) Bom depois que eu saí, a única coisa que eu fiz foi deixar meu relatório lá para ser analisado. Mas eu acho que só depois de 08(oito) meses foi que me vieram dar retorno. Nunca me indicaram a nenhum vaga de estágio, a nenhuma vaga de emprego. Acho que eles têm pouco contato com os alunos que se formaram e acho que eles poderiam pelo menos desenvolver mais algum método de relacionamento com aluno colégio e colégio empresa. Que poderiam arranjar mais estágios na área do campo, na área da indústria para poder trazer os alunos para seguir carreira no curso. Porque se a gente não tiver incentivo para seguir carreira, a gente vai querer mudar para uma área melhor. Sem incentivo a gente não vai seguir a área não. Porque da

minha sala, eu acho que três ou quatro seguem carreira no curso. Ponto positivos eu não tenho nenhum a colocar, que eu me lembre não. Eu acho que tem muita coisa que poderia melhorar ainda.

Eu acho muito importante tivesse um contato do colégio com o egresso, porque não tendo conhecimento com algum amigo ou colega que estivesse nesse ramo, só o colégio que poderia indicar. **(D2009)**

(SD 16.6) Tudo tem pontos positivos e negativos, mas eu acho que precisa melhorar em 90%. Porque o IF só ajuda você a procurar um estágio enquanto está lá, para cumprir a carga horária. Você só é formado e recebe seu diploma, depois que fizer a prática. O mercado de trabalho é muito difícil e o IF não tem como indicar porque não há onde indicar! Se o governo ajudasse abrindo mais vagas, eu tenho certeza que o IF iriam indicar, mas ele não tem onde indicar. O que indica é quando aparece um Pet Shopping, uma loja, que não é no nosso cargo, não é na parte técnica. Você mexer com medicamento como balconista isso não é função do técnico. Desde o momento que eu saí do IF, desde que eu recebi o diploma, eu não recebi nenhum email, telefonema, nada! Ninguém nunca me comunicou de cursos, palestras, nada. Nem de alguma vaga de emprego, concurso, nada, nada. Você tem que meter a cara e pesquisar, se informar pela internet ou por outras pessoas que estejam mais próximas e que saibam. O colégio em si, só está preocupado em formar o técnico e esquece ele, escanteiar ele. Eu já vi técnico formado lá em 2005, fazendo moto táxi, trabalhando de taxistas, por quê? Não é porque não querem! É que o mercado de trabalho está ruim e quando tem a oportunidade de entrar o colégio não indica. Lá no IFPE tem mais ponto negativo do que positivo. Tem algumas partes boas, mas são tão poucas que deveriam ser o contrário. Eu não sei se é porque estão mudando a gestão, não sei! Mas tem que melhorar muito. 90%. **(A2009)**