

## **PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO EM INSTITUTOS FEDERAIS: desafios para o exercício da cidadania**

**MILENE MABILDE PETRACCO**

<https://orcid.org/0000-0003-1936-726X>

PUCRS

**CRISTIANO HAMANN**

<https://orcid.org/0000-0002-1947-6936>

PUCRS

**ADOLFO PIZZINATO**

<https://orcid.org/0000-0002-1777-5860>

UFRGS

### **RESUMO**

Neste artigo discutem-se os sentidos atribuídos ao processo educativo por jovens estudantes e por docentes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem etnográfica, contando com entrevistas com jovens e grupos focais com professores. Profissionais identificam desafios como a falta de espaços dialógicos e de alinhamento entre identidade institucional e prática de ensino, o que se coadunou com a forte presença, na narrativa de estudantes, da aprendizagem com foco no mercado de trabalho. Explicita-se uma tensão entre leituras neoliberais do processo educativo e a missão institucional de garantia de direitos e cidadania.

**Palavras-chave:** educação; juventude; institutos federais.

## **PERSPECTIVES ON EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES: challenges for the exercise of citizenship**

### **ABSTRACT**

This article discusses the meanings attributed to the educational process by teachers and young students at a Federal Institute of Education, Science, and Technology. The research was conducted using an ethnographic approach, including interviews with young students and focus groups with teachers. Professionals identify challenges such as the lack of dialogic spaces and alignment between institutional identity and teaching practice, which was consistent with the strong presence, in the narrative of students, of learning with a focus on the job market. These aspects showed the tension between neoliberal readings of the educational process and the institutional mission of guaranteeing rights and citizenship.

**Keywords:** education; youth; federal institutes.

## **PERSPECTIVAS DE EDUCACIÓN EN INSTITUTOS FEDERALES: desafíos para el ejercicio de la ciudadanía**

## RESUMEN

Este artículo analiza los significados que atribuyen, al proceso educativo, jóvenes estudiantes y docentes de un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque etnográfico, incluyendo entrevistas a jóvenes y grupos focales con docentes. Los profesionales identifican desafíos como la falta de espacios dialógicos y de alineación entre la identidad institucional y la práctica docente, lo que fue consistente con la fuerte presencia, en la narrativa de los estudiantes, de un aprendizaje con foco en el mercado de trabajo. Se hace evidente una tensión entre las lecturas neoliberales del proceso educativo y la misión institucional de garantizar derechos y ciudadanía.

**Palabras clave:** educación; juventud; institutos federales.

## 1 INTRODUÇÃO

Como tema recorrente de embates políticos e ideológicos, o ensino técnico ocupa um lugar de destaque no debate sobre o sistema educacional brasileiro, oscilando entre a percepção de uma área em crise e a de uma solução para os problemas sociais. Esse debate se ancora em um momento crítico da própria concepção de educação em nossa sociedade. Não por acaso, autores de diferentes perspectivas teóricas buscaram conceituar o termo educação, proporcionando-nos definições teóricas que direcionam nosso olhar e nosso fazer como educadores e pesquisadores da área. Arendt (2019), por exemplo, entende a educação como uma das atividades elementares mais importantes para a sociedade, sendo a escola uma das organizações responsáveis por introduzir o sujeito no mundo, na medida em que exerce um papel de mediadora, realizando a importante transição entre o domínio privado do lar, da família, para instâncias públicas da sociedade. Esse processo político ocorre especialmente através do discurso, o que significa dizer que contempla a relação dos sujeitos com os saberes possíveis em determinada conjuntura psicossocial.

Na concepção de Freire (2020), a educação é um processo que oferta oportunidades para a criação de conhecimentos em parceria e diálogo, processo no qual se concebe que, para ensinar, é necessário que a pessoa que educa esteja também aberta a aprender com seus educandos. Trata-se de uma leitura na qual a educação desempenha seu papel quando possibilita que os sujeitos desenvolvam capacidade crítica sobre aquilo que aprendem, fazendo com que se tornem autônomos e capazes não somente de adaptarem-se à realidade, mas de transformá-la. Essas dimensões – em especial o caráter dialógico e transformador – nos fazem atentar para como modelos e organizações atuais de ensino têm se organizado.

No que concerne a este estudo, em específico, nos debruçamos sobre a Rede Federal de Educação na modalidade de ensino médio, tendo em vista o caráter socialmente estratégico de sua existência quando se discute a interface entre juventude e educação. É importante ressaltar

as especificidades desse campo de trabalho e dessa modalidade educativa, considerando que, além das tensões e desigualdades existentes no sistema educacional como um todo, educadores que atuam com jovens do ensino médio têm de enfrentar interpretações hierárquicas e etapistas dessa modalidade de ensino. Esse funcionamento, articulado com um modo mercadológico, desencadeia uma série de tensões, inclusive para o processo de identidade docente, visto que o professor não é compreendido como um educador de jovens, mas sim como um preparador para que eles atinjam objetivos como o ingresso no mercado de trabalho (Arroyo, 2014).

Considerando as potencialidades de fissura dessa lógica reducionista em educação, tomada enquanto campo de constituição de si e de transformação social – o que demanda pensar dimensões subjetivas e como elas circunscrevem formas de ensino –, este artigo procura discutir as perspectivas acerca dos processos educativos para jovens e docentes e as práticas de ensino desenvolvidas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

### 1.1 EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E FORMAÇÃO DOCENTE

Embora juventude seja a noção utilizada, no presente artigo, para fazer referência ao universo sobre o qual nos debruçamos, é ainda nebulosa uma definição desse termo como complementar ou antagônico ao de adolescência (León, 2004). Autores como Calligaris (2013) e León (2004) entendem a adolescência como criação cultural da modernidade cujo objetivo é dar conta de um (suposto) hiato entre as fases da infância e da vida adulta – cuja centralidade, historicamente, foi do discurso adultocêntrico. Na esteira dessa discussão, vemos que, legalmente, a adolescência foi instaurada, em termos etários, na faixa entre os 12 e os 18 anos de idade (Brasil, 1990). Ela inclui, dessa forma, aqueles sujeitos que não estão mais amparados judicialmente pela condição infantil e que tampouco podem exercer os direitos e deveres do universo adulto e deles usufruir.

Por outro lado, se pensado em termos etários, o conceito de juventude contempla as idades entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). A extensão etária para a noção de juventude acompanha a preocupação psicosocial com outras singularidades, relativas ao gênero, à raça, à classe social, ao local de moradia, ao acesso às políticas públicas, entre outros fatores (Novaes, 2006). Existem diferentes formas de ser jovem e a juventude não se enquadra, necessariamente, nos padrões culturais prescritos pelo tecido social. A partir dessas (in)constâncias sociais, podemos nos referir às juventudes no plural, já que o conceito de juventude está atrelado a diferentes produções de sentidos referentes a condições históricas e culturais específicas de cada tempo (Gonzales; Guareschi, 2008).

Sobre a relação entre juventudes e a educação formal, vislumbramos a ocorrência de um duplo movimento, composto pelos altos índices de abandono escolar e pelo esvaziamento simbólico do espaço escolar como lugar de experiência social, mesmo que isso pareça contraditório frente à importância que a escola segue desempenhando na vida e nas perspectivas de futuro juvenis. Nessa direção, Teixeira (2014) aponta para a importância de os educadores terem consciência de que a educação da juventude contempla um encontro repleto de diversidade e alteridade. Dessa proposta, emerge a necessidade de que a juventude seja escutada em suas demandas numa consonância entre currículos educacionais e práticas educativas.

Pesquisas como a desenvolvida por Silva, Pelissari e Steimbach (2012) revelam que a experiência que os jovens têm em relação à escola vai além daquilo que é de fato ensinado nos espaços das salas de aula, tendo ligação direta com as relações interpessoais promovidas entre os sujeitos escolares, o que se entende como uma prática curricular “oculta”. Considerando que os aspectos curriculares ocultos, também reconhecidos como formas de pedagogia informal, envolvem justamente uma aproximação a noções mais subjetivas acerca do que se opera no contexto de ensino/aprendizagem, é necessário atentar para uma visão transversal dos diferentes sujeitos envolvidos. Para colaborar com a discussão, propomos olhar para a singularidade dessas questões desde a perspectiva de jovens e docentes da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

## 1.2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Dados do Ministério da Educação e Cultura (2009) registram que, no ano de 1909, foram criadas as chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices, instituições que, posteriormente, deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica, conhecidos popularmente como Cefets. As Escolas de Aprendizes e Artífices tinham um caráter assistencial na medida em que eram destinadas a acolher os “menores carentes”, como eram chamados os sujeitos em situação de pobreza. Essas organizações tinham como meta ensinar-lhes ofícios para que fossem tirados das ruas ou da marginalidade e ganhassem o próprio sustento através do oferecimento de mão de obra especializada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Com a implementação de leis, o ensino médio foi sendo regulamentado para as classes média e alta e o ensino industrial, comercial e agrícola, para a classe trabalhadora (Schwartzman; Castro, 2013). Na década de 80, as mudanças no cenário econômico, acompanhadas de importantes transformações no setor produtivo e no desenvolvimento de novas tecnologias, foram criando a demanda para que as instituições educativas da Rede Federal

diversificassem a oferta de programas e cursos, visando preparar seus alunos para a inserção no mercado de trabalho. Tendo esse movimento se intensificado ao longo das décadas seguintes, essa rede de ensino tem vivido a maior expansão de sua história: somente entre os anos de 2003 e 2010 mais de 214 escolas técnicas foram construídas e outras federalizadas. Atualmente, a rede conta com 354 unidades e oferta 400 mil vagas.

Criado em 2008, a partir do Cefet – RS, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IF Sul), integrante da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, tem sua Reitoria na cidade de Pelotas e é formado por quatorze *campi*. Caracterizado pela verticalização do ensino, oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino e articula educação superior, básica e tecnológica. Possibilitado diante desse investimento federal, o *Campus* analisado (que é foco deste estudo) foi inaugurado no ano de 2006, localizando-se próximo à região central de um dos municípios que compõem a Região Carbonífera do estado do Rio Grande do Sul.

O espaço físico do *Campus* contempla diferentes prédios, que são denominados blocos, onde se localizam os setores administrativos, a sala dos professores, a sala de coordenações dos cursos, as salas de aula e 18 laboratórios de informática, mecânica e eletrônica, além de auditório, miniauditório, biblioteca, quadra esportiva, cantina e espaço de convivência. O *Campus* conta atualmente com 93 servidores, sendo 57 docentes e 36 técnico-administrativos. O corpo discente do *Campus* é composto de 916 alunos matriculados nos diferentes cursos oferecidos: cursos técnicos de modalidade integrada nas áreas de mecatrônica, informática e fabricação mecânica, sendo este último na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Há, ainda, a oferta de curso técnico subsequente na área de eletromecânica, tecnólogo na área de tecnologia em sistemas para *internet* e curso de pós-graduação em educação e contemporaneidade. Na modalidade de ensino a distância (EAD), são oferecidos cursos técnicos subsequentes nas áreas de alimentação escolar, secretaria escolar, infraestrutura escolar e multimeios didáticos. Do total de alunos, 428 estão matriculados nos cursos diurnos da modalidade integrada (mecatrônica e informática).

Regulamentado pelo Decreto 5154 de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), o ensino médio integrado é oferecido como forma de articulação entre a educação profissional técnica e o nível médio de ensino, sendo disponibilizado para o aluno que já tenha concluído o ensino fundamental e conduzido de maneira a prepará-lo para o exercício profissional. Com duração de quatro anos e uma média de 4000 horas/aula, além do estágio curricular, o currículo dos cursos integrados é construído a partir das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de

Educação e das exigências da instituição de ensino, nos termos de seu projeto político pedagógico. Contempla, dessa forma, além do ensino das disciplinas propedêuticas, o ensino de disciplinas técnicas de cada uma das áreas oferecidas: mecatrônica e informática.

## 2 METODOLOGIA

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado e tem um caráter qualitativo e exploratório, de orientação etnográfica. A investigação contou com um processo de incursão pela organização durante dois anos, que permitiu escutar alunos(as), professores(as) e servidores(as) no cotidiano de trabalho. Além disso, a pesquisa se dividiu em dois momentos nodais: (1) netnografia de redes sociais utilizadas pelos(as) alunos(as) e entrevistas com estudantes e (2) grupo focal com professores(as) da Unidade IFSul. Esses momentos são considerados nodais pois o material coletado durante o período de incursão netnográfica foi utilizado para o grupo focal.

A etnografia virtual, ou netnografia, tem no método etnográfico seus fundamentos teórico-metodológicos, sendo este um campo de estudo da antropologia que contempla uma série de técnicas que instrumentalizam para o trabalho de observação em diferentes campos (Amaral *et al.*, 2008). Segundo Kozinets (2002), é composta em etapas, como o momento de *entreé* (parte inicial em que o pesquisador faz um levantamento dos espaços virtuais mais apropriados para responder às suas questões) e os momentos de Coleta e Análise (recolhimento de mensagens postadas nos diferentes espaços virtuais pesquisados, bem como observação realizada, a qual deve contemplar os aspectos comunicacionais das mensagens disponíveis). Respeitando os pressupostos dessa perspectiva, foram escolhidas três páginas que figuraram no *Facebook*: “IFudeu”, “O patlFe” e “De IF para IF”.

O outro processo desenvolvido, o grupo focal, foi escolhido pelo potencial de captar e colocar em discussão relatos, discursos e experiências vividas pelos participantes (Breakwell *et al.*, 2010), criando contrastes e relações entre os aspectos elencados na netnografia. Na medida em que a investigação tinha como objetivo compreender a visão dos docentes a respeito dos processos educativos, foram utilizados alguns disparadores de discussão. Além da missão institucional, disponibilizada em folhas de papel para os grupos de trabalho, foram utilizados também materiais coletados da netnografia, nos quais os(as) alunos(as) diziam de seu cotidiano na organização e ensino (parte das figuras disponibilizadas ao grupo de discentes está disponível ao longo deste texto). O número de participantes perfez dez pessoas, propiciando aprofundar a discussão sobre o tema. Os encontros aconteceram nas dependências do *Campus*

do IFSul em horário previamente combinado, de forma que fosse mais conveniente e confortável para a maioria.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **1.3 NARRATIVAS DISCENTES NAS REDES SOCIAIS**

A internet é uma rede sistemática de compartilhamento que abre um espaço de produção e distribuição de informações, na medida em que se caracteriza pela interatividade e colaboração entre os usuários. Neste sentido, é terreno fértil para a construção de uma pluralidade de identificações, permitindo a apropriação de elementos culturais através da socialização e ampliando os microssistemas comunicacionais (Lalueza *et al.*, 2010). Foi nessa perspectiva que se desenvolveu a netnografia, acompanhando três páginas que tinham em comum o fato de terem sido criadas com o mesmo objetivo: integrar estudantes da rede federal “como uma grande família”. Essa expressão (utilizada por uma das estudantes entrevistadas, já que passam grande parte do tempo de suas vidas estudando em um Instituto Federal) dizia do motivo pelo qual apelidaram a si próprios de “Ifianos”. Outros objetivos também foram citados, a saber, satirizar e humorizar situações trágico-cômicas relativas à experiência de ser aluno em um IF. Trabalhou-se, mais especificamente, com as páginas “IFudeu”, “De IF para IF” e “O patIFe”, através das quais se teve acesso a charges, imagens e textos sobre os processos de educação.

No intervalo aproximado de um ano, as páginas citadas tiveram 103 postagens. Para os administradores delas, foi uma grande surpresa o número de seguidores que ganharam em poucos dias de funcionamento. “Achei que fosse unir somente os alunos da minha cidade e hoje temos seguidores do Brasil todo”, revelou um deles, quando questionado sobre a proposta de criação do espaço digital. A grande visibilidade das páginas construídas por alguns alunos da Rede Federal se estabelece a partir da congregação de alunos e ex-alunos oriundos de instituições geograficamente distantes umas das outras – as quais apresentam especificidades relativas não somente à cultura de cada local como também em relação à oferta de cursos e forma de funcionamento institucional.

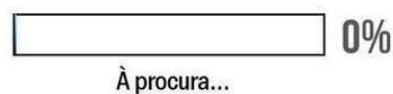
No trabalho de observação e escuta de alunos e alunas que participavam das páginas e estudavam na organização investigada, o mercado de trabalho e a satisfação familiar apareceram como a principal motivação para a escolha dos estudos. A fala de um participante da pesquisa evidencia aspectos que se reiteraram na narrativa de outros diversos alunos e alunas:

“Meus pais sempre quiseram que eu viesse estudar aqui porque esta é a melhor escola da região para que eu possa me formar e conseguir um emprego. Mas mecatrônica eu não faria, então acabei optando pela informática mesmo.”. Essa relação com o mercado de trabalho é reiterada institucionalmente. Uma das justificativas para a oferta de cursos pela direção do Instituto remete às opções de trabalho disponíveis em cada uma das regiões onde os *campi* estão inseridos. No caso do município em que a organização está localizada, observamos que o fato de ser considerado polo metal-mecânico justifica, por exemplo, a oferta do curso de mecatrônica.

De toda maneira, o que o material disponibilizado nas páginas mostrava, em especial, era o cultivo de uma identidade de estudante da instituição conectada com muitas postagens de desmotivação em relação aos estudos. Operando pela via da análise desses materiais, escolhidos em função de seu grande número de visualizações, compartilhamentos e *likes*, foi possível perceber que coadunavam uma série de tensionamentos. Particularmente, no período de coleta, comprehende-se que diziam respeito ao desencontro da educação com relações de prazer para os(as) jovens e a um descrédito do processo educativo como campo estratégico para os projetos de vida. Ainda que se trate de uma fração do que se pode perceber quando do campo dialógico e plural que é a intersecção entre juventude e educação, focamos nos materiais com maior evidência (e *likes*) nas páginas escolhidas.

Figura 1 – Jovens à procura da vontade de estudar.

## VONTADE DE ESTUDAR



Fonte: autores.

Talvez possamos articular essa falta de vontade de estudar aos sintomas que, para Pereira e Lopes (2016), atingem diretamente a juventude e que são consequências da intensidade de transformações sociais que caracterizam a contemporaneidade: sentimento de insegurança em relação ao futuro, fragilidade dos laços afetivos, desprendimento das redes de pertencimento, excesso de informações e precarização das relações de emprego. Para as referidas autoras, a juventude atual vive uma grande contradição: de um lado, sua condição de

transitoriedade e de apostas e esperança em relação ao futuro e, de outro, um impasse frente a um futuro obscuro e incerto, no qual o grau de escolaridade não garante estabilidade e independência. Acrescentamos o aspecto de que, no que concerne às relações de trabalho, as narrativas em entrevistas, em contraste com as postagens, indicam um descompasso entre percurso profissional e satisfação pessoal – o que pode ser explicitado em uma sensação de desmotivação e burocratização da aprendizagem.

Esse aspecto se mostra conflitivo com leituras de gerações anteriores, que associam a frequência à escola com a obtenção do diploma e, consequentemente, com acesso a bons empregos. Entretanto, o que se pode observar ao longo do processo netnográfico é que alunas e alunos têm compreendido que a educação não tem sido uma garantia de estabilidade, o que condiz com a instabilidade política e social no país. O problema do desemprego juvenil não pode ser solucionado apenas com a formação profissional dos jovens, na medida em que a ordem econômica atual funciona a partir de uma lógica que exclui (Sales; Vasconcelos, 2016). Essa desmotivação em relação aos estudos também sofre influência da condição socioeconômica dos jovens, ao considerarmos que, diferentemente do que acontece com a classe média, cuja formação educacional pode durar o tempo necessário para a aquisição de um certo grau de independência em relação aos pais, os jovens de famílias pobres se deparam com outro panorama, já que suas chances de mobilidade social ficam atreladas tão somente ao trabalho, geralmente desqualificado e mal remunerado (Pochmann, 2004).

Figura 2 – Qualquer coisa menos estudar?



Fonte: autores.

Algumas postagens reiteram o impasse vivido pelos jovens no que concerne à motivação em relação ao ato de estudar. Pais (2006) associa esse desinvestimento com o fato de os jovens se encontrarem em uma conjuntura em que não se concede garantia alguma frente ao mercado de trabalho cada vez mais caracterizado pela exclusão e pela carência de oportunidades justas e igualitárias. Falas como: “tô triste com as minhas notas”, “cheguei aqui e a casa caiu”, “estudo, estudo, mas parece que não rende”, “tá sendo difícil levar o trabalho e a escola juntos”, “estou tentando subir na vida” são constantemente reiteradas e, em relação aos projetos futuros, foi possível identificar desejos como: “ter um bom emprego”, “poder me sustentar”, “estar feliz independente da carreira que eu vá seguir”. Essas questões não parecem deslocadas, mas sim perfazem certo “monologismo”, no qual vemos que se sustentam conexões entre o estresse provocado pela situação difícil de manutenção dos estudos com uma perspectiva de entrada no mercado de trabalho e estabilidade.

De outro ângulo, a manifestação de desinteresse ou o desinvestimento em relação ao estatuto de estudante revela também um desencontro entre os anseios dos jovens e a representação da instituição escolar como um espaço associado à disciplina, ao controle e ao desprazer (Pais, 2006). Muito embora a escola seja por eles considerada como um importante suporte para o enfrentamento de obstáculos e dificuldades que enfrentam (Pereira; Lopes, 2016) e que nela vivam um período significativo de seus dias, o sistema educacional brasileiro ainda se encontra defasado para atender às demandas reais da juventude (Pochmann, 2004). A escola é concebida somente como um degrau para a empregabilidade e para inserção no mercado, sendo minimizada ou desqualificada em sua função social e humanitária.

Figura 3 – Alunos dos IFs não dormem



Fonte: autores.

Na mesma proposta, verifica-se outra mensagem, intensamente “curtida” pelos “Ifianos”: “Alguém poderia avisar aos meus professores que Princesa Isabel aboliu a escravidão em 1888? Grato.”. Na medida em que ser aluno de um IF significa deixar de dormir e de ter tempo para vivenciar outros papéis além do papel de estudante, o ato de estudar acaba sendo um fardo difícil de ser carregado, o que contribui para intensificar o esvaziamento do espaço simbólico da escola.

Possivelmente essa questão tem relação com as transformações pelas quais passaram os Institutos Federais de Educação espalhados pelo país, os quais, a partir de mudanças na legislação, vivenciam dilemas e embates ideológicos intensos, além de mudanças que não se restringem à nomenclatura e à forma como são organizados seus currículos, mas que têm a ver especialmente com seu papel social. No início do século XX, eram as instituições responsáveis por oferecer alguma perspectiva para os sujeitos que viviam à margem da sociedade, passando em seguida para a missão de formar profissionais para as indústrias e atualmente se configuram como centros de referência no ensino científico em diversos níveis e modalidades, fomentando ações culturais, empreendedoras, cooperativas que desenvolvem tecnologias de forma a articular ensino, pesquisa e extensão (Fartes, 2014).

Através do material coletado no processo netnográfico, foi possível perceber que a percepção dos alunos e das alunas é a de que ainda existe um funcionamento transversal às diferentes organizações educativas que compõem a Rede Federal Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma lógica que se pauta mais pelas demandas do mercado e do sistema econômico que o orienta do que pelo desejo dos jovens em serem acolhidos em seus anseios, sonhos e projetos de vida. O ingresso na Rede Federal pode então ser pensado como semelhante ao ingresso no mercado de trabalho, caracterizado por uma relação balizada pela falta de tempo para o lazer e para o prazer e pela excessiva carga de exigências e de sofrimento.

#### 1.4 MISSÃO INSTITUCIONAL E INTERPRETAÇÃO DOCENTE

Quando confrontados com a missão institucional, esses aspectos mostram uma desacomodação importante. A missão desse Instituto consiste em implementar processos educativos públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. Essa combinação de elementos nos dá um panorama de um atravessamento importante quando pensamos num contexto de ensino/aprendizagem: a dimensão de mercado como motivação nos processos educativos e os

tensionamentos de uma missão com viés humanístico diante de uma demanda (nem tão oculta) de um mercado voraz.

No primeiro contato com o grupo de professores, foi oferecido material expositivo, assim como relatada a experiência de pesquisa até o momento, com o compartilhamento de alguns achados obtidos, a exemplo de reflexões realizadas a partir da escuta da instituição em suas diferentes facetas e em relação às postagens feitas pelos alunos nas páginas do *Facebook*. Foi perceptível que, para muitos, as associações feitas pelos alunos através das redes sociais eram até então desconhecidas. Como foi enfatizado desde o primeiro momento, a proposta de trabalho era de criarmos um espaço de diálogo, onde a palavra pudesse circular, enfatizando a importância de ouvirmos uns aos outros, considerando que, a partir das observações etnográficas realizadas durante o trabalho da Psicologia, não eram frequentes os momentos para que se pudesse falar a respeito do trabalho. É importante ressaltar que as(os) participantes tinham como característica a diversidade de áreas de formação acadêmica e de atuação profissional, o que pode resultar em uma representatividade bastante diversificada (como química, elétrica, matemática, língua inglesa, informática, educação física, mecânica, eletrônica, língua portuguesa, desenho técnico e qualidade de vida e meio ambiente).

João, professor da área da eletrônica em uma conversa posterior ao encontro, indicou que, “até pela área, que deixa a gente sem olhar o todo, esses momentos são muito bons. Inclusive eu, que não tenho costume de falar, acho que vou começar a me expor mais no grupo”. Essa oportunidade de docentes poderem falar e trocar experiências em grupo vai na mesma direção do que Benjamin (1992) explana em relação à importância do exercício da narrativa, entendendo que este vai de encontro à quantidade enorme de informações diárias. Possibilita, dessa forma, o resgate da memória e tem como característica a construção de saberes e posturas de aprendizagem, elementos que conferem sentidos para a existência humana.

A partir da explanação sobre as postagens dos alunos nas páginas citadas, as quais associam a condição de estudante dos IFs com sofrimento, sacrifício, falta de sono e de lazer, alguns professores tomaram a palavra e indicaram elementos. Além da tentativa de fazer o processo de ensino/aprendizagem mais prazeroso, aspectos como a carência por parte de alunos(as) de compreender o conhecimento como “sempre válido”, uma suposta “falta de desejo” para o estudo e um deslocamento entre missão institucional e a prática de ensino/aprendizagem figuraram nas narrativas. A partir das falas de Luís, Pedro e Antônio, é possível perceber que, para esses professores, questões como a preocupação por um processo prazeroso coexiste com a insatisfação diante do desejo e motivação dos(as) alunos(as) e das

demandas de escolhas importantes para o futuro na juventude: “Fiquei pensando em como fazer com que alguns conteúdos sejam prazerosos para eles (...). E por mais que eu tente associar com música, com redes sociais, com outras coisas que eles gostem, às vezes não tem jeito, vai ser chato, vai ser sofrido mesmo” (Luís). Para além disso, ressaltam:

Acho que também falta nos jovens de hoje a consciência de que as coisas são importantes e que, para chegar em algum lugar, a gente precisa se esforçar. Eu fiz cursos técnicos que não têm a ver com minha área de trabalho hoje, mas ok, eles serviram para alguma coisa. Acho que falta isso neles, de valorizar o conhecimento e o estudo. Afinal de contas todo o conhecimento é válido e importante. Às vezes os alunos dizem: “vou deixar de estudar para a tua matéria porque tenho outra mais importante”. Como se fosse possível hierarquizar que uma disciplina é mais importante do que a outra. (Pedro)

Me lembro que eu era um cara que gostava de tudo, sabe? Eu gostava de química, cheguei até pensar em fazer um curso de química. Eu gostava das outras matérias também, sempre tive isso de me interessar por coisas diferentes e não por uma área só. Acabei cursando educação física e logo que me formei fui trabalhar em uma escola no interior, onde o acesso era bem difícil. Acabei indo trabalhar no comércio como representante comercial. Sabem que era complicado até para chegar numa entrevista de emprego? Os caras viam meu currículo e deviam pensar: mas esse cara não sabe o que quer da vida. E talvez eu não soubesse mesmo, mas hoje vejo que isso não é necessariamente um problema, afinal de contas hoje sou professor e gosto do que faço. Por isso quando vejo nossos alunos perdidos, digo pra eles que não tem problema nenhum nisso. É cruel essa coisa de que cedo a gente tem que escolher o que vai fazer pro resto da vida. (Antônio)

A proposta de poderem falar acabou por permitir que os docentes também narrassem de si. E esse movimento de se reportarem às suas experiências de vida de alguma forma os conecta também com o que atravessa a vivência deles e que, neste caso, pode também dizer a respeito dos alunos por eles atendidos. O fato de os professores refletirem sobre as relações estabelecidas com seus jovens alunos e a partir delas conectarem-se com suas próprias trajetórias de formação e juventudes reitera a força da ação educativa, como foi postulado por Arendt (2019). Nesse caso, vemos que as demandas dos professores são, em especial, de um desejo de estudo que se mostre focado na própria aquisição de conhecimento como ganho, o que denota elementos humanísticos.

Entretanto, se confrontamos essas demandas com os comentários referentes à missão institucional e à prática de gestão derivada dessa missão, alguns tensionamentos se mostram presentes. Primeiramente, houve relativo consenso entre os docentes que participaram desta pesquisa quanto ao fato de que a missão é um elemento importante para fornecer diretrizes para o trabalho no campo da educação. Contudo, os professores, em sua maioria, entendem que a missão é idealista, por vezes salvacionista e não contemplada de forma efetiva nas práticas cotidianas da instituição. Como refere Carlos, “Isso aqui hoje é só papel, porque formação

integral pressupõe que a escola esteja integrada, que nós estejamos trabalhando integrado”, ou declara Maria:

[...] a missão tá no papel, mas ela só será motivada por uma política de gestão que não está no papel. Está nas pessoas que vão colocar tudo isso em prática. Neste sentido, é importante que a gente tenha uma missão, para ter isso no horizonte, como algo a se alcançar um dia. Tem que ter o texto escrito para garantir algo. Na verdade, essa missão daria umas trinta teses de doutorado, se formos escrever o significado de cada uma dessas coisas aqui: humanismo, científico, tecnológico, inclusão..., mas como fazer tudo isso? Penso que através das pessoas. Lendo essa missão lembro das demais legislações a respeito da educação, as LDBs, as resoluções, as diretrizes dos conselhos de base. Tudo é muito amplo e complexo, colocando a educação num caráter salvacionista. Elas são de uma complexidade que não é fácil traduzir através das palavras.

Sobre as dificuldades vividas pelos docentes para que essa missão se torne de fato prática cotidiana das ações educativas institucionais, os docentes apontam diferentes fatores. Dos participantes dos grupos e dos entrevistados temos o consenso de que as relações entre as pessoas é possivelmente o maior desafio a ser enfrentado pela instituição, especialmente no que se refere à dissociação das diferentes áreas que compõem o corpo docente. Nas palavras de Vitor:

[...] além de não fazer a integração das disciplinas, que seria um dos pressupostos dessa missão aqui, o que a gente vê é justamente o contrário, é um racha e uma separação bem clara, tanto que a gente vê isso no discurso dos alunos. A gente estava até comentando sobre isso entre o pessoal da área técnica, que é recorrente o discurso dos alunos dizendo: “eu não sou das técnicas” ou “eu não sou das humanas”. Ou “eu sou das técnicas” ou “eu sou das humanas”... mostrando essa falta de integração entre áreas.

Gustavo, ao escutar a fala do colega, complementa que

Isso, até certo ponto, somos nós, instituição, que criamos. Isso não vem do aluno. E limitamos o conhecimento dele naquela outra área. Nós compartmentalizamos e dizemos: Joãozinho, tu és isso ou tu és aquilo. Tu limitas, tu limitaste todo um crescimento pessoal, que daqui a pouco aquele aluno poderia ter um bom futuro numa disciplina técnica, na área profissional, e isso não impediria ele de ter um conhecimento nas outras áreas. [...] hoje chama a atenção a falta de diálogo, a falta de espaço para o diálogo, a falta de reuniões. Eu tenho isso específico com os colegas de área, mas já é um compartimento, nós temos grupo no WhatsApp onde nós discutimos, mas nós não temos um grupo de professores que discutem, nós não temos um grupo de servidores que discutem, então nós fazemos essa segregação também.

Essas narrativas refletem uma questão relacionada à estrutura do sistema educacional como um todo, considerando que os conhecimentos são fragmentados (Libâneo, 2011), dissociados entre si, e que muitas vezes não é dado a eles um sentido para que ganhem lugar de importância na vida dos estudantes, atentando para as especificidades do tempo de ser jovem e das diferentes juventudes existentes (Arroyo, 2014). Essa questão que envolve o processo de

ensino/aprendizagem denota um tensionamento entre diferentes dimensões. Se, por um lado, temos uma problemática relacionada à tensão entre missão/gestão, ou entre desejo de aprender/estratégias criativas de ensino, o que parece ser transversal a essas questões é a existência de um currículo que se quer próximo do ideal humanista e emancipatório. Para além, evidencia-se uma postura de ensino/aprendizagem que se vê negociando com as demandas de um mercado voraz, cuja organização setorizada não parece colaborar com os propósitos educativos:

Isso aqui não é uma escola, mas também não é uma universidade. Então, o que é? Um projeto salvacionista? Acaba que cada um se identifica por aquilo que entende que é educação. Penso que o maior problema no desenvolvimento desta missão são as relações humanas, as pessoas não conseguem enxergar a escola como parte importante das relações sociais (Antônio).

O cara chega aqui e já é setorizado, isolado. Se eu não sei o nome das pessoas e o que elas fazem, a importância que elas têm, fica difícil, né? Então penso que falta identidade, no sentido de entendimento de quem somos de fato: escola? Universidade? Sistema S? Isso gera conflitos mil, pois, no mesmo lugar que eu, trabalham colegas que pensam que nossa missão é formar mecatrônicos que têm que obedecer a seu chefe naquele esquema de “cala a boca e trabalha”. Outros pensam que nossa função é a formação geral. Mas o que é isso? Não que eu ache que tenha que ser fechado (Pedro).

O desânimo de estudantes, o estresse dos professores e os problemas nos processos educativos acabam por se materializar numa prática curricular de difícil articulação. Schwartzman e Castro (2013) entendem que essa dificuldade remete a um embate ideológico na área da educação profissional que, em suas extremidades, envolve os defensores de uma formação instrumental, voltada para a prática e para o mercado de trabalho de um lado e, de outro, proponentes de uma educação pretensamente integral e humana. De fato, o ensino médio na modalidade integrada tem por proposta promover a articulação entre os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, na perspectiva de uma formação politécnica, que significa preparar o aluno para o trabalho não somente através do domínio técnico, mas também através do esclarecimento de seu papel cidadão frente ao trabalho e à efetivação da democracia (SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012). Outra questão citada pelos docentes diz respeito à rotatividade dos colegas que trabalham na instituição, o que aparece articulado à questão da identidade institucional fragmentada, como indica Cristina:

a gente já tem uma rotatividade por conta dos professores substitutos, que a pessoa vai ficar quatro anos afastada, aí vem um substituto que fica dois anos, depois vem outro substituto que fica mais dois, ou fica um e aí vem um terceiro. Porque a pessoa pode sair em qualquer momento, então assim, até essa questão do trabalho em conjunto, às vezes chega uma pessoa e tu começa a fazer um trabalho, faz um

planejamento, mas aí a pessoa vai embora e vem outra e aquilo se perde. Isso atrapalha a integração também.

A falta de uma identidade institucional explícita ou ainda de uma construção coletiva a respeito do que de fato significa a missão institucional pode ser associada com o caráter hierarquizado e etapista do sistema educacional, no qual o ensino médio, seus currículos e docentes não são preparados para lidar com as especificidades do ciclo vital em questão, de modo que o ensino médio não parece apresentar um sentido em si, adquirindo-o somente para preparar os jovens para a etapa de ingresso na universidade ou no mercado (Arroyo, 2014).

Nessa conjuntura, a burocracia dos processos aparece nas narrativas como um obstáculo para a efetivação da missão institucional. Como indicava Lucas, “o caráter público e gratuito tá ok. Mas a parte que trata de pesquisa e extensão, não. Elas são muito cheias de burocracias, acaba que a gente não se sente motivado para tocar adiante projetos nesse sentido”. As questões apontadas em relação à rotatividade de docentes, bem como as burocracias existentes nos processos educativos de pesquisa e extensão, ainda que à primeira vista tenham um caráter administrativo, ao passarem pela discussão e reflexão dos professores, fomentam uma postura crítica a respeito dos processos educativos por eles vivenciados.

Durante o período de pesquisa, foi possível conectar alguns dos aspectos que tocam mais diretamente o papel da Psicologia na organização de ensino IFSul. Ressalta-se esse fator justamente pois é nos espaços ocupados pela Psicologia que esta pesquisa se possibilita, na condição de escuta e de resistências institucionais que são atribuídos a esse fazer. Marcam essas relações de resistência e de abertura para a escuta alguns elementos, em especial a condição de trabalho da Psicologia comumente desassistida de um procedimento institucionalizado e um componente de certa “burocratização” na visão de alunos(as) e profissionais da educação – o que aparece sob a forma de certo utilitarismo nas narrativas, reiterando outras experiências identificadas na literatura da área (Hamann *et. al.*, 2019).

No que concerne ao lugar pouco institucionalizado da Psicologia, podemos perceber que o espaço que se possibilitava em termos de intervenção em saúde mental provinha de ações como na sensibilidade de coordenadores da organização, e não por um precedente de trabalho realizado por psicólogos(as). Os grupos de trabalho para a pesquisa, por exemplo, puderam ser realizados em função do contato com um dos coordenadores do curso integrado de informática. Esse tipo de relação viabilizava que o Serviço de Psicologia tivesse acesso mais frequente às turmas de alunos recém-chegados.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa foi possível compreender que, articulando percepções de alunos(as) e professores(as), se materializa um paradoxo e na construção das políticas públicas para educação. Se por um lado podem ser entendidas como ações promovidas pelo Estado, direcionadas para interferir no sentido de maximizar a vida, estando articuladas à noção das necessidades básicas da população, aos direitos humanos e à figura do sujeito de direitos, por outro, estão pautadas pela lógica mercadológica neoliberal, na qual a diretriz é dada pelo mercado, pelo sujeito capaz de produzir e de consumir, de onde surge a figura do *homo economicus*. Dessa contradição decorre o fato de que as políticas públicas são formuladas e direcionadas para a parte da população que está à margem do mercado e que por esse motivo não consegue ter acesso àqueles que deveriam ser seus direitos fundamentais. Dessa forma, acabam por intensificar a fragmentação existente entre o sujeito de direitos, usuário das políticas públicas, e o sujeito econômico, capaz de se sustentar pela inserção no mercado econômico.

Essa articulação entre organização estatal e lógica de mercado influencia diretamente em como se materializam os processos de ensino/aprendizagem na organização de ensino pesquisada. Além disso, diz de uma série de questões subjetivas, acerca da realização e motivação com o processo de aprendizagem e com as relações de trabalho que se desenvolvem nesse contexto. Se os apontamentos levantados pelos profissionais indicam a importância da missão institucional, na medida em que ela fornece princípios para o trabalho educativo, alertam, entretanto, para o aspecto idealista presente nessa missão. Colocando a educação como a solução de todas as mazelas e desigualdades sociais, uma visão simplista (de elementos como a missão institucional) inviabiliza um olhar mais atento e crítico para enxergar não somente as diferentes dimensões do trabalho educativo em si, mas também as demais políticas sociais em jogo na sociedade que se materializam localmente na educação ofertada à população.

#### REFERÊNCIAS

AMARAL, A., NATAL, G., VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Cadernos da Escola de Comunicação**, Porto Alegre, v.1, n. 6, p. 1-12, 2008.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ARROYO, M. G. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENJAMIN, W. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Tradução de Maria Amélia Cruz et al. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BRASIL. **Presidência da República**. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 1990. Lei Federal nº 8069. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>

BRASIL. **Estatuto da Juventude**, de 2013. Lei Federal nº 12852. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S., FIFE-SCHAW, C., SMITH, J. A. **Métodos de Pesquisa em Psicologia** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2013.

FARTES, V. L. B. A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos institutos federais: uma comunidade de práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 850-87, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142897>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. ISBN 978-85-7753-409-8.

GONZALES, Z.; GUARESCHI, N. M. F. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos modos de ser jovem. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 6, n. 2, p. 463-484, 2008.

HAMANN, C., CONSONI; M., ALCÂNTARA, R.; GAMALHO, A., DIPP, R. P. Consultoria em psicologia escolar: relato de experiência em curso pré-vestibular. **Psicologia escolar e educacional**, 23, e188505, 2019.

KOZINETS, R. The field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. **Journal of Marketing Research**, v. 39, n. 1, p. 61-72, 2002.

LALUEZA, J.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C; MONEREO, M. **Psicología da educación virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEÓN, O. D. Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. **Última década**, Santiago, v. 12, n. 21, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). Culturas jovens: novos mapas do afeto.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016.  
Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55950/36239>.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 383-399, 2004.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. M. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p.193-216, 2016.  
Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56094>.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, p. 563-623, 2013.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, 2012. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop899.pdf>

TEIXEIRA, I. Uma carta, um convite: *In: Juventude e ensino médio.* DAYRREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.