

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

JUVENTUDES AGRICOLINAS: FORMAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PROFISSÃO?

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

**JUVENTUDES AGRICOLINAS:
FORMAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PROFISSÃO?**

Porto Alegre
2019

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

**JUVENTUDES AGRICOLINAS:
FORMAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PROFISSÃO?**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadoras:

Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda (2015-2017)

Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos (2017-2019)

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

E81j Estivaleta, Emerson Bianchini

Juventudes Agrícolas : formação para além de uma profissão?
/ Emerson Bianchini Estivaleta . – 2019.
278.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos.

Co-orientadora: Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda.

1. Institutos Federais. 2. Identidades. 3. Cotidiano. 4. Juventudes do
Campo. I. Bastos, Maria Helena Camara. II. Lacerda, Miriam Pires
Corrêa de. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

**JUVENTUDES AGRICOLINAS:
FORMAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PROFISSÃO?**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos – orientadora – PUCRS

Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos – PUCRS

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida – UFRGS

Prof. Dr. Maurício Perondi – UFPel

Profa. Dra. Sonia Regina de Souza Fernandes – IFC

Porto Alegre
2019

Dedico este trabalho à Patricia e ao Pimpo, companheiros inseparáveis, à professora Miriam, que me apresentou as juventudes como objeto de estudo, e aos jovens estudantes, que iluminam e dão sentido de mão dupla à profissão de educador!

AGRADECIMENTOS

À Patricia...

Aos familiares, amigos e colegas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Às minhas orientadoras, profa. dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda (2015-2017) e profa. dra. Maria Helena Camara Bastos (2017-2019).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos. “O presente trabalho foi realizado com o apoio do Código de Financiamento 001”.

Ao Observatório das Juventudes da PUCRS.

Ao Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Rio do Sul.

Aos professores das bancas examinadoras:

- De qualificação: profa. dra. Beatriz Daudt Fischer (UNISINOS), prof. dr. Cleber Gibbon Ratto (UNILASALLE), profa. dra. Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS) e prof. dr. Maurício Perondi (PUCRS).
- De defesa: profa. dra. Andreia Mendes dos Santos (PUCRS), profa. dra. Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS), prof. dr. Maurício Perondi (EXT), profa. dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda (FEEVALE) e profa. dra. Sonia Regina de Souza Fernandes (IFC).

[...] Mas o instante da crise que nós vivemos torna, também, isso muito claro como a luz do Sol. Essa é a grande oportunidade de mudança no meio das trevas em que vivemos hoje. Só não vê a verdade quem não quer ou quem perdeu de vez a capacidade de produzir sinapses no cérebro, órgão mais adoentado e fragilizado pelo veneno diário de uma mídia que ganha dinheiro como fábrica de mentiras. A esperança tem que ser uma adaptação contemporânea do velho chamado aos explorados: os feitos de imbecis de todo o país: uni-vos! Recuperemos nossa inteligência, voltemos a praticar a reflexão autônoma que é a chave de tudo o que a raça humana produziu de bonito e de distinto na vida da espécie. Afinal, tudo que foi feito por gente também pode ser refeito por gente (SOUZA, 2017, p. 234).

RESUMO

O presente trabalho aborda as implicações das relações sociais para a constituição de si, envolvendo a sociabilidade de estudantes matriculados em cursos técnicos integrados de nível médio, que vivem em regime de internato, em um Instituto Federal localizado no estado de Santa Catarina, na cidade de Rio do Sul. Trata-se de um estudo de caso do “tipo etnográfico” (STAKE, 1998), de enfoque qualitativo e interpretação com base na hermenêutica filosófica (GADAMER, 2015). O campo de investigação constituiu-se de uma imersão por trinta dias, percorrendo as diferentes ambiências de convívio dos jovens discentes na Instituição, com maior tempo de observação no alojamento masculino. O período de imersão foi dividido em quatro semanas, uma semana em cada mês, de fevereiro a maio de 2018. Foram produzidos: um diário de itinerância (BARBIER, 2007), entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013), feitas com doze interlocutores selecionados aleatoriamente, todos pertencentes ao terceiro ano, e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Os achados da pesquisa apontaram para um cenário institucionalizado, balizado por regras preestabelecidas e/ou tácitas e vigilância constante, em que a vida é administrada como estratégia de controle, guardando alguns traços de instituição total (GOFFMAN, 2008). Esse lugar, ao ser povoado por jovens entre 14 e 18 anos, transforma-se em um espaço de diversidade das culturas juvenis, onde o convívio gera fortes amizades, como resultado de desafios e possibilidades de aprender por meio de diferentes processos de sociabilidade, implicados em vivências e experiências transformadoras, que se projetam na constituição de si (MELUCCI, 2004) de cada um desses atores. Verificou-se que, mesmo diante de estratégias homogeneizadoras, as táticas individuais de resistência de cada jovem astuto (CERTEAU, 2014), na defesa da suas singularidades e de seus interesses, geram diferentes aprendizados, que podem se somar aos saberes de cada um do grupo, oferecendo possibilidades ímpares de alargamento e fusão de horizontes, que reverberam positivamente no preparo para o devir. Acredita-se que este trabalho possa contribuir para o aprofundamento da compreensão das relações que se estabelecem entre jovens internos e como essas relações podem colaborar para a formação de suas identidades no processo de constituição de si.

Palavras-chave: Institutos Federais. Identidades. Cotidiano. Juventudes do Campo.

ABSTRACT

The present work approaches the implications of social relations for the constitution of oneself, involving the sociability of students enrolled in integrated technical courses of medium level, who live in boarding school, in a Federal Institute located in the state of Santa Catarina, in the city of Rio do Sul. This is an “ethnographic type” case study (STAKE, 1998), with a qualitative approach and interpretation based on philosophical hermeneutics (GADAMER, 2015). The field of investigation consisted of a thirty-day immersion, traversing the different ambiances of conviviality of the young students in the institution, with longer observation time in the male accommodation. The immersion period was divided into four weeks, one week in each month, from February to May of the year 2018. There were produced: A Roaming Diary (BARBIER, 2007); Comprehensive Interviews (KAUFMANN, 2013), made with twelve randomly selected interlocutors, all belonging to the third year, and Documental Analysis (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). The research findings pointed out an institutionalized scenario, marked by pre-established and/or tacit rules added to the constant surveillance where life is managed as a strategy to control the academics, keeping some traces of institutional total (GOFFMANN, 2008). This place populated by young people between 14 and 18 years old, becomes a scenario of diversity of youth culture, where everyday life generates strong friendships, as a result of challenges and possibilities to learn through different processes of sociability, implicated in living and transforming experiences, which are projected in its own constitution (MELUCCI, 2004) of each one of the actors. It was possible to verify that, even in the face of homogenizing strategies, the individual resistance tactics of each cunning youth (CERTEAU, 2014), in the defense of their uniqueness and interests, generate different learnings, which can add to the knowledge of each one, offering unparalleled possibilities of enlargement and fusion of horizons, that reverberate positively in the preparation for what is to come. It is believed that this work can contribute to the deepening of the understanding of the relationships established between young people and how these relationships which can contribute to the formation of their identities in the process of constitution of themselves.

Keywords: Federal Institute. Identities. Daily. Youth of the Field.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo hermenêutico	60
Figura 2 – Mapa do estado de SC com marcas de localização dos <i>campi</i> do IFC	119
Figura 3 – Mapa do Vale do Itajaí ou Vale Europeu.....	123
Figura 4 – Partes que compõem o Vale do Itajaí.....	124
Figura 5 – Mapa dos municípios que compõem a Região do Alto Vale.....	125
Figura 6 – Mapa de Santa Catarina com marcadores da cidade de origem de cada discente.....	126
Figura 7 – Unidade Tecnológica do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul.....	130
Figura 8 – Unidade Urbana do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul.....	130
Figura 9 – Margem da BR 470, placa de orientação que marca o acesso à unidade sede agrária do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul.....	131
Figura 10 – Estrada do Redentor, acesso a unidade sede agrária do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul	132
Figura 11 – Cidade de Rio do Sul vista da unidade sede agrária do IFC, com destaque para as linhas de transmissão de energia	132
Figura 12 – IFC – <i>campus</i> Rio do Sul, sede agrária.....	134
Figura 13 – Proximidade da Estrada Geral com os alojamentos.....	134
Figura 14 – Guarita do alojamento com vigilante e cerca ao redor.....	135
Figura 15 – Fachada do prédio B – Biblioteca	136
Figura 16 – Biblioteca (ambiente interno).....	137
Figura 17 – Biblioteca – Videoteca	137
Figura 18 – Exposição de grafite.....	138
Figura 19 – Fachada do Prédio A, o principal.....	139
Figura 20 – UEP de Agri I (Olericultura).....	140
Figura 21 – UEP de Zoo I – aula prática	140
Figura 22 – UEP de Zoo II – aula prática.....	141
Figura 23 – UEP de Zoo III – bovinocultura de corte e leite	142
Figura 24 – Cebola – produção estocada.....	142
Figura 25 – Estudantes de Agroecologia (aula prática de agricultura).....	143
Figura 26 – Estudantes em aula prática de Zoo.....	144
Figura 27 – Quadro de controle/localização de dormitórios	146
Figura 28 – Armário individual do interno.....	150
Figura 29 – Dormitório menor, antiga sala de estudo	151

Figura 30 – Preservativos disponíveis e orientações	152
Figura 31 – Caixa para serem depositadas por escrito dúvidas dos estudantes.....	153
Figura 32 – Modelo do pan-óptico de Bentham apresentado por Foucault (2014).....	157
Figura 33 – Outras utilidades do pan-óptico	158
Figura 34 – Sistema de câmeras de alta resolução	160
Figura 35 – Caminho cortado pela cerca construída ao redor do alojamento masculino na gestão de S2. Ao fundo, a guarita de acesso.....	161
Figura 36 – Estudantes usando o moletom cujo modelo fora escolhido por eles.....	173
Figura 37 – Chegada dos calouros.....	187
Figura 38 – desembarque pertences e colchões dos calouros.....	187
Figura 39 – Chegada de ônibus da Prefeitura de Papanduva-SC	188
Figura 40 – Malas, sacolas e colchões levados pelos calouros	188
Figura 41 – Dois sobrados, um com pintura nova e outro com aspecto antigo.....	190
Figura 42 – Mural de acolhida.....	190
Figura 43 – Pannel de acolhida	190
Figura 44 – Encontro de integração entre calouros e veteranos	192
Figura 45 – Encontro entre calouros e veteranos – 1ª noite no alojamento.....	193
Figura 46 – O almoço	194
Figura 47 – Movimento de retorno para casa na sexta-feira após o meio-dia.....	196
Figura 48 – Estudante pedindo carona para Otacílio Costa, cidade Serrana.....	197
Figura 49 – Disposição dos sobrados do alojamento masculino.....	199
Figura 50 – Alojamento: pia multiuso com duas cubas e dois escaninhos com bacias sanitários	200
Figura 51 – Alojamento: boxes para banho com chuveiros quentes e tanque.....	200
Figura 52 – Casa que funcionou como primeiro alojamento feminino	201
Figura 53 – Vista aérea de parte da sede agrária do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul.....	202
Figura 54 – Três sobrados projetados para ser o alojamento feminino	203
Figura 55 – Encontro entre alojamentos masculino e feminino separado por uma cerca	204
Figura 56 – O cultivo das amizades.....	210
Figura 57 – Novos reservatórios em metal inoxidável.....	217
Figura 58 – Fila para o acesso ao refeitório ao meio-dia.....	226
Figura 59 – Local da furada de fila, próximo ao acesso ao refeitório	226
Figura 60 – Banda Marcial do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul.....	233
Figura 61 – Grupo de Dança Alemã do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul	233

Figura 62 – CTG Rincão dos Guris do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul	234
Figura 63 – Casal de namorados no IFC – <i>campus</i> Rio do Sul.....	235
Figura 64 – Formandos 2014.....	250
Figura 65 – Formatura: mesa solene.....	250
Figura 66 – Formatura – familiares	251

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Aprendizados Agrícolas Federais e número de alunos (1912-1924)...	83
Tabela 2 – Número de Patronatos Agrícolas e número de alunos (1918-1924).....	85
Tabela 3 – Cursos oferecidos pelo IFC e quantidades de estudantes	119
Tabela 4 – Cargos e titulações acadêmicas	120
Tabela 5 – Estudantes e cidades de origem/região	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APP	Associação de Pais e Professores
AMAVI	Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CODIR	Colégio de Dirigentes
CNPA	Comissão Nacional de Política Agrária
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNA	Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUPER	Conselho Superior
CGAE	Coordenação Geral de Assistência ao Educando
CGP	Coordenação Geral de Produção
COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IF	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Santa Catarina
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIB	Produto Interno Bruto
PANE	Programa de Alimentação e Nutrição Escolar
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
RDD	Regulamento Disciplinar Discente
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENET	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SNA	Sociedade Nacional da Agricultura
SEAV	Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário
TAEs	Técnicos em Assuntos Educacionais
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UEP	Unidade de Ensino e Produção
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PELOS CAMINHOS DO PESQUISADOR.....	16
1.2 MOTIVAÇÃO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.3 JUSTIFICATIVA	20
1.4 A ORGANIZAÇÃO	22
2 ENTRE OS LAÇOS DO COTIDIANO: A INSTITUIÇÃO E AS JUVENTUDES	23
2.1 A INSTITUIÇÃO	28
2.2 AS JUVENTUDES: A ARTE DE CONVIVER E CONSTITUIR-SE	33
3 A INTELIGIBILIDADE DO OLHAR PELAS LENTES DA PESQUISA.....	53
3.1 O COTIDIANO COMO OBJETO DE ESTUDO	55
3.2 O MÉTODO DE ANÁLISE HERMENÊUTICA	57
3.3 O ESTUDO DE CASO	62
3.4 O ESTUDO DE CASO DO “TIPO ETNOGRÁFICO”	65
3.5 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	74
NO BRASIL	74
4.1 O NASCIMENTO DA ATUAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	76
4.2 CONTRIBUTOS DOS PATRONATOS AGRÍCOLAS	84
4.3 A ERA VARGAS: NOVOS RUMOS PARA A REDE FEDERAL	92
4.4 AS MUDANÇAS GERADAS PELO FINAL DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E DA ERA VARGAS	99
4.5 A DITADURA MILITAR E O AVANÇO DO MODELO TECNICISTA	104
4.6 A REDEMOCRATIZAÇÃO E OS NOVOS DESAFIOS	109
5 A INSTITUIÇÃO: A CARACTERIZAÇÃO E O COTIDIANO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, <i>CAMPUS</i> RIO DO SUL-SC, UNIDADE SEDE AGRÁRIA.....	115
5.1 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	117
5.2 RIO DO SUL, “A CAPITAL DO ALTO VALE”	122
5.3 O <i>CAMPUS</i> DE RIO DO SUL DO IFC	128
5.3.1 A sede agrária do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul, o lócus da pesquisa.....	131

5.3.1.1 A Coordenação Geral de Assistência ao Educando e as estratégias de controle	145
5.3.1.2 A segurança na unidade sede agrária, os furtos e a vigilância como estratégia de controle	156
5.3.1.3 Os regulamentos disciplinares: “subjetivismos” e novas construções	163
5.3.1.4 As contradições no uso do uniforme: concordâncias e resistências	173
6 O COTIDIANO DAS JUVENTUDES AGRICOLINAS: DE LACAIO A LEITEIRO NO JOGO ENTRE ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E ASTÚCIAS.....	176
6.1 A RUPTURA DO COTIDIANO FAMILIAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA FAMÍLIA.....	181
6.2 A CHEGADA DOS CALOUROS: O RITO DE ENTRADA.....	186
6.3 OS ALOJAMENTOS, DOIS MUNDOS EM PARALELO.....	198
6.4 O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO: UM APRENDIZADO PARA A VIDA!	206
6.4.1 Adaptação/saudade	207
6.4.2 Amizades	210
6.4.3 Bullying.....	213
6.4.4 Alimentação	214
6.4.5 Doença	215
6.5 AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES	219
6.6 ESTUDANTES NA “RETA FINAL”: ENTRE O SONHO E A REALIDADE	243
7 CONCLUSÃO: FORMAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PROFISSÃO?	254
REFERÊNCIAS	260
APÊNDICE A – Termo de Assentimento/Consentimento.....	276
Livre e Esclarecido	276
ANEXO A – Autorização de pesquisa no <i>campus</i>	278

1 INTRODUÇÃO

1.1 PELOS CAMINHOS DO PESQUISADOR...

Enquanto estudante dos Ensinos Fundamental e Médio, época em que, normalmente, escolhemos quais caminhos profissionais trilharemos na vida futura, fui¹ “encantado” por alguns professores, que tiveram grande influência na escolha da minha profissão de educador. Sempre me chamou a atenção professores preocupados não só com o que ensinar, mas, principalmente, como ensinar.

Acredito que quando se persegue a união do “o quê” com o “como”, pode-se adicionar um “tempero” para o qual não há receita e assim oferecer maior significado para os processos de ensino e aprendizagem no sentido de potencializar o ato de educar, agregando valores formativos à vida dos atores envolvidos que não se encerram num resultado avaliativo ou na restrição de um espaço de sala de aula.

Como professor de história, a busca por possíveis respostas decorrentes de dúvidas e inquietações pessoais foram determinantes para despertar meu interesse por questões que vão para muito além dos saberes que caracterizam um componente da matriz curricular. Depois de ter trabalhado mais de 15 anos como professor dos Ensinos Fundamental e Médio, em escolas privadas e públicas, confessionais e leigas, além de cursos livres preparatórios para vestibulares e outros exames de seleção, prestei concurso público para a Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e, depois de concluído o certame, fui chamado para assumir uma vaga de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em um dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Quando ainda estava em processo seletivo para o acesso à carreira do magistério público, no ano de 2009, tive a oportunidade de visitar e observar parte do cotidiano de um IF, algo novo para mim. Ao andar pelos corredores de forma curiosa, querendo saber um pouco mais sobre a identidade e a vocação daquela instituição, deparei-me com algo muito diferente daquele modelo educacional propedêutico, isto é, preparatório para concursos e vestibulares com o qual eu até então havia trabalhado. Naquela oportunidade, presenciei um grupo de aproximadamente 10 alunos sovando uma massa que parecia ser de pão. Nessa atividade,

¹ Optei por escrever, em algumas seções desta tese, em primeira pessoa por acreditar que seja relevante ao leitor saber quem fala, uma vez que falo de mim, de minhas experiências profissional e de vida, bem como de minhas percepções.

acompanhada pelo professor, compartilhavam outro pão que havia sido feito antes e, sob sua orientação, avaliavam seu sabor, cheiro, sua textura e aparência.

Embora tendo acesso a informações teóricas relacionadas ao ensino técnico, foi nesse momento, pela articulação com a prática que essa modalidade de ensino oportuniza, é que tive mais clareza do que ela pode representar na preparação do jovem para a vida e para o mundo do trabalho, em uma perspectiva de alargamento para além das necessidades de mercado. O que me pareceu naquele momento, confirmando-se em experiências posteriores, foi um ensino carregado de significados práticos que, quando mediados de forma adequada, pode oportunizar ao estudante um processo de formação muito mais ligado às suas vivências, com abertura para novos projetos de vida, trabalho e futuro.

Depois dessa experiência², muito importante para o início de um processo de compreensão sobre o que seria o ensino técnico, movimento que abriu novas formas de interpretação do conceito de currículo, fui nomeado servidor público no ano de 2010 em um IF. Lá desempenhei atividades de docência na área de História e áreas afins, em diferentes cursos técnicos, proejas, de graduação, licenciaturas, bacharelados e de pós-graduação *lato sensu*. No entanto, dentre os cursos citados, o que mais me chamou a atenção como possível campo de estudo foi o curso técnico integrado de nível médio em Agropecuária.

Cultivando essa curiosidade e demonstrando interesse na compreensão da funcionalidade do curso, fui convidado pela direção do *campus*, juntamente com outro professor de um componente curricular da área técnica, para fazer parte de um grupo que se compunha por representantes dos diferentes *campi* que se congregavam na Instituição, distribuídos em várias cidades do interior do Rio Grande do Sul. O grupo citado tinha, aproximadamente, 30 a 40 integrantes e reunia-se periodicamente, sob a coordenação da pró-reitora de ensino, que tinha a incumbência de, levando em conta seus contextos, pensar e buscar caminhos para a construção de uma matriz integrada que atendesse aos cursos técnicos “integrados”, cujo nome havia o anúncio dessa proposta articulada de seus componentes curriculares, porém esse ideal representava um desafio a ser alcançado na prática pedagógica.

² Para Gadamer (1997, p. 527), “Experiência é, pois, experiência da finitude humana. É experimentando, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente dessa limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O Homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda a previsão e a insegurança de todo o plano. Nele consoma-se o valor de verdade da experiência. Se *em cada fase do processo da experiência adquire uma nova abertura para novas experiências, isto valerá tanto mais para a ideia de uma experiência consumada*. Nela a experiência não chega a seu fim, nem se alcança uma forma suprema de saber (Hegel), mas nela é onde, na verdade, a experiência está presente por inteiro e no sentido mais autêntico. Nela chega ao limite absoluto todo o dogmatismo nascido da volátil possessão pelo desejo do ânimo humano. A experiência ensina a reconhecer o que é real” (grifos nossos).

A partir dessas vivências, tive a oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada a organização curricular dos diferentes cursos técnicos “integrados” oferecidos em cada *campus* e a complexidade da composição de suas matrizes curriculares, associadas ao movimento marcadamente heterogêneo de seus atores. Nesse sentido, direcionei o olhar de forma mais atenta ao curso de Agropecuária, o qual, no *campus* em que eu ministrava aulas, contava com o maior número de alunos.

Nesse contexto, em 2011, tive a oportunidade de coordená-lo, tornando-se, assim, meu objeto de investigação no mestrado, cujo foco foi sua matriz curricular composta por dezoito componentes, os quais busquei demonstrar na pesquisa de dissertação a diversidade de forças e contradições que eivam a organização do currículo como cenário de disputas entre seus atores. Dessa maneira, pode-se identificar, nesse movimento, algumas possibilidades de integração que, mesmo ocorrendo de forma isolada, necessitam ser reconhecidas, valorizadas e estimuladas pela instituição de ensino no sentido de buscar o fortalecimento de posturas interdisciplinares que possam conferir maior significado para o processo formativo, ampliando seus sentidos para a vida do estudante.

O estudo do currículo carrega consigo seus atores, dentre eles um grupo passou a despertar minha curiosidade como pesquisador e se constituiu em um novo objeto de investigação. Trata-se dos estudantes que, ao matricularem-se em cursos técnicos integrados de nível médio, mantidos pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) – *campus* Rio do Sul/SC, poderiam contar com as acomodações de um alojamento, em regime de internato, para permanecerem na Instituição e assim viabilizar a possibilidade de estudo nessa proposta de imersão, considerando a distância de seus domicílios, localizados, na sua grande maioria, em outras cidades.

1.2 MOTIVAÇÃO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A curiosidade que norteou as primeiras ideias que abriram caminho para esta pesquisa foi fruto de uma pergunta feita na informalidade para discentes do terceiro ano: “se você tivesse que contar sobre o fato que mais lhe ‘marcou’ ao longo do seu tempo de permanência na Instituição, qual seria?” Quase todas as respostas referiram acontecimentos de fora da sala de aula, ou seja, nos alojamentos, no refeitório, nas unidades de ensino e produção, na biblioteca e nos mais variados lugares de convívio que a Instituição oferece, ou mesmo fora deles. Poucos entrevistados se referiram à sala de aula.

Assim sendo, pude entender que o convívio institucionalizado nas diferentes ambiências que incluem as dependências do internato tinha como característica uma rica significação em suas memórias, que se traduziam, *grosso modo*, em sentidos formativos que alteraram suas formas de ser e estar no mundo. Daí surgiu o interesse pelo estudo das “juventudes do internato”³, chamadas de agricolinos, na tentativa de buscar compreender a diversidade de seus processos de constituição de si, para além de uma profissão, com base em vivências e possíveis experiências que esse ambiente de convívio institucionalizado e coletivo poderia oferecer.

Depois dessas observações, vieram-me à mente as seguintes perguntas: por qual motivo esses jovens saem de casa para enfrentar o desconhecido? O que os fez escolher um curso técnico? Foi uma escolha individual? Como ocorreu a saída de casa e como se deu o rompimento do vínculo com o cotidiano familiar? De que forma esses jovens podem construir novos cotidianos no sentido de construção do pertencimento a esse novo mundo, marcado por espaços coletivos cuja privacidade quase inexistente? Como é viver nesses espaços? Que regras norteiam essa convivência? Que conflitos, contradições e dilemas se estabelecem no cotidiano dos calouros, considerando suas características individuais, diante dos costumes dos veteranos e dos regulamentos que balizam as relações que se estabelecem nesse cenário controlado por olhos e câmeras? Estas e muitas outras perguntas geraram inquietações que, aos poucos, foram se constituindo numa proposta de tese, qual seja: *o internato como espaço institucionalizado, regulado e coletivo oferece possibilidades de uma diversidade de vivências das culturas juvenis que podem se traduzir em experiências potencialmente capazes de oportunizar uma formação para muito além de uma profissão.*

Partindo dessa crença e na busca de reunir os diferentes questionamentos que poderão gerar respostas no sentido da sua sustentação ou fragilização, defini o problema de pesquisa: *como opera para os jovens, na constituição de si, as vivências e possíveis experiências no internato?*

O desafio de tentar responder tal questionamento me levou ao estabelecimento do objetivo geral, que é *analisar como os sentidos atribuídos pelos estudantes às vivências e*

³ Nos IFs, há várias formas de nominar o local onde os alunos residem, entre elas: alojamento, residência estudantil, moradia estudantil, casa do estudante etc. A opção de considerar o nome “internato” para nomear o cenário em que ocorre o estudo tem relação, primeiramente, com a historicidade dessas instituições, que ainda reproduzem algumas práticas dos antigos patronatos agrícolas, berço da criação de alguns dos IFs que têm foco nas ciências rurais, distribuídos no território nacional, bem como corresponder aos trabalhos produzidos pela comunidade acadêmica que, tradicionalmente, assim os nomina na tentativa de diferenciá-los das casas de estudantes das universidades.

possíveis experiências no internato interferem nas suas constituições de si. O que, por sua vez, desdobrou-se em objetivos específicos, quais sejam:

- descrever as mudanças que se operam nas relações com a família a partir do ingresso do jovem no internato;
- identificar a diversidade das culturas juvenis, buscando inferir quais sentidos os jovens atribuem às experiências de morar em um internato;
- analisar de que forma a vida no internato vem contribuindo com esses jovens para as mudanças no seu jeito de ser e estar no mundo.

Com base nas ideias e nos questionamentos apresentados que conduziram a definição dos objetivos, passo agora a justificar a importância desta pesquisa, tanto para alargar o horizonte de compreensão acerca das juventudes que se fazem representar no espaço do internato, abrindo possibilidades de reflexão com o propósito de melhor atendê-las, mediante a reorganização, adequação ou ampliação desses espaços, associada ao desenvolvimento de políticas públicas que possam contribuir na qualidade dos serviços prestados, quanto facilitar o acesso e fortalecer a permanência desses jovens nos bancos escolares, a fim de que seus percursos formativos sejam efetivamente concluídos.

1.3 JUSTIFICATIVA

A necessidade de reflexões que ofereçam novos vieses acerca de temas como educação e juventudes é sempre recorrente, tendo em vista o movimento característico desse segmento social, uma vez que tem como foco sujeitos que confrontam o mundo adulto, especialmente os educadores, com inúmeros desafios. Nessa perspectiva, é possível identificar um paradoxo entre o velho e o novo, pois o jovem faz parte de um recorte social que, mesmo sendo fruto de uma sociedade conservadora, tem alcançado, nas últimas décadas, maior dinamismo na articulação de novas ideias. Porém nem sempre o “novo” considerado por nós, adultos, é o “novo” que os jovens alentam como projetos de vida e futuro. Daí a importância de ouvi-los, levando em conta a perspectiva de Gadamer (2007), que oferece uma importante contribuição, por intermédio da hermenêutica, quando propõe o diálogo sustentado na alteridade como forma de compreender o outro. Essa é uma condição anunciada pelo autor para a interpretação da realidade social onde ele está inserido, abrindo-se possibilidades de transformação, na medida em que novos horizontes de visão se abrem para aquela realidade.

Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 17) chamam a atenção para

a necessidade de ampliação e maior qualificação de pesquisas que abordem os sujeitos que vivem e/ou mantêm laços familiares e/ou de trabalho no campo. Podemos dizer que a produção acadêmica brasileira sobre as juventudes do campo é ínfima, revelando uma invisibilidade dessa população.

Sposito (2009), dentre outros autores, mostra que se a produção de conhecimentos sobre juventudes do campo está muito aquém da necessidade, há menos trabalhos ainda sobre jovens do campo que estudam em regime de internato, que é o objeto deste estudo.

Tal realidade pôde ser constatada quando foi feito o levantamento da produção de trabalhos de pesquisa para compor o *corpus* de análise do estado do conhecimento. No banco de teses e dissertações da CAPES, foram localizados somente seis trabalhos de tese, sendo que, destes, um deles se aproximou da temática do presente estudo (ESPIT, 2014). Antonio Carlos Espit (2014) escolheu como objeto de investigação os jovens internos, porém sua abordagem é feita pelo viés da instituição, problematizando sua relação com os estudantes internos no intento de propor reflexões acerca das necessidades de transformação institucional, apontando para a valorização de um movimento de aproximação com os jovens, procurando atendê-los de forma mais humanizada.

A principal diferença da proposta de Espit (2014) para esta, em que pese também analisar a Instituição, é que se buscou investigar nas juventudes os sentidos atribuídos por elas à vida no internato, partindo de construções próprias, como as amizades para superação de desafios do cotidiano e como esses movimentos implicam tanto nos processos de sociabilidade, considerando as singularidades de cada pessoa, quanto para as diferentes formas de constituição de si.

Cabe destacar que há no Brasil, conforme estudos de Espit (2014), cerca de 7.000 estudantes internos matriculados em cursos integrados de nível médio nos IFs, sendo que no Instituto Federal Catarinense (IFC), há em torno de 1.000 estudantes nessa condição. Pode-se inferir que esses jovens fazem parte de um segmento social pouco visibilizado que necessita de olhares que busquem analisar suas formas de ser e estar no mundo.

Assim, de acordo com as especificidades deste estudo, ele pode contribuir para o aprofundamento da compreensão das relações que se estabelecem nos espaços de convívio do internato e, dessa forma, auxiliar na tomada de decisões por parte de gestores públicos quanto à manutenção ou modificação de ambientes, nas formas de investimento que buscam sua melhoria. Além disso, visa auxiliar a adoção de políticas públicas que possam fortalecer as condições de permanência desses jovens nos bancos escolares, perseguindo o alargamento de possibilidades de preparo para a vida, por meio da busca pela significação e pelos sentidos em

seus processos educativos, associados ao compromisso com uma qualidade socialmente referenciada.

Isso posto, passo agora a apresentar como a pesquisa foi organizada.

1.4 A ORGANIZAÇÃO

Os capítulos que se sucedem a esta introdução estão organizados da seguinte forma: o capítulo número dois caracteriza-se por trazer reflexões teóricas acerca da Instituição estudada, do cotidiano e das juventudes, envolvendo suas diferentes formas de viver, ser e estar no mundo.

O terceiro capítulo trata das escolhas metodológicas para a elaboração da pesquisa, classificada como um estudo de caso do tipo etnográfico (STAKE, 1998) de abordagem qualitativa, cujo método de interpretação é o hermenêutico (GADAMER, 2007), com base na produção de um diário de itinerância (BARBIER, 2007), com entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2013) e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O capítulo quatro tem como propósito fazer uma abordagem histórica acerca da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, partindo do contexto social que justificou a criação das primeiras instituições, que, ao mesmo tempo em que foram ampliadas em número, sofreram muitas transformações, chegando, na atualidade, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O quinto capítulo traz como tema uma série de abordagens sobre o Instituto Federal Catarinense e seus quinze *campi*, distribuídos em algumas das cidades que compõem o estado de Santa Catarina, sendo uma delas Rio do Sul. O *campus* do IFC de Rio do Sul é composto por três unidades de ensino, que serão apresentadas rapidamente, abrindo caminho para a análise mais aprofundada de uma delas, a unidade sede agrária, onde se localizam os alojamentos que abrigam os jovens que ficam na Instituição em regime de internato.

O sexto capítulo, talvez o mais importante, considerando a problemática da pesquisa, compõe-se de uma análise das relações que se estabelecem entre os estudantes internos e os servidores, oportunizando as condições necessárias para que a sociabilidade entre pares possa operar em favor dos jovens estudantes, resultando em sólidas amizades que implicam, de forma muito significativa, nos processos individuais de constituição de si e em suas maneiras de ser e estar no mundo.

Por fim, a conclusão...

2 ENTRE OS LAÇOS DO COTIDIANO: A INSTITUIÇÃO E AS JUVENTUDES

Não há como pensar no objeto deste estudo sem nos lançarmos na busca pela compreensão do conceito de cotidiano. Tal tema tem aparecido em reflexões e estudos da área da Educação, anunciando certo interesse dos pesquisadores acerca das questões do dia a dia, sobretudo quando da preocupação com a contextualização. Segundo Chizzotti (1992, p. 88), cotidiano se refere à “composição de acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou na sala de aula”.

No caso deste estudo, há necessidade de alargamento da ideia do autor no sentido da busca pela compreensão das relações que se estabelecem, ainda que na escola, mas fora da sala de aula, num cenário de diferentes ambiências que compõem os espaços de convívio no IFC – *campus* Rio do Sul, unidade sede agrária. Embora reconhecendo que o cotidiano tem sido abordado por óticas diferentes, trazendo sempre consigo a característica da contradição, acreditamos ser dispensável a preocupação com sua cronologia de estudo. No entanto, importa lembrar que no Brasil, de acordo com Chizzotti (1992), o cotidiano tem sido tratado com base nos estudos de Agnes Heller. Segundo o autor, ela é uma discípula direta de Lukás e da Escola de Budapeste e se associa às contribuições de Lefebvre, para a propositura de um tratado de estudo do cotidiano, procurando extrair dele as características descritivas e seus significados para a constituição do ser humano.

Nesse sentido, é mister buscarmos compreender o cotidiano da instituição escolar, na perspectiva das juventudes, o que viabiliza remetermo-nos para o lócus da pesquisa, levando em conta um cenário de convívio em internato no qual os jovens estão inscritos, e não imunizados, ao conservadorismo imposto pelas tradições que reverberam no âmbito da cultura escolar. Assim, autores como Certeau (2014) e Pais (1993) podem nos auxiliar na compreensão desse cotidiano, que tem uma ligação direta com o presente, em que “seria o que no dia a dia se passa sem que nada se parece passar” (PAIS, 2003, p. 28). Logo, numa definição mais aprimorada, considerando as contribuições do autor no sentido do cotidiano como objeto de estudo, ele pode ser entendido

como uma rota de conhecimento. Quer isso dizer que cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exata medida que o cotidiano é o laço que nos permite “levantar caça” no real social, dando nós de inteligibilidade ao social (PAIS, 2003, p. 31).

Seguindo a proposição conceitual do autor, estudar o cotidiano só ganha sentido se perseguir uma lógica de descoberta para além do preestabelecido. É nessa perspectiva que a proposta deste estudo pode contribuir para melhor compreensão do objeto investigado na medida em que busca analisar quais sentidos um percurso de formação profissional pode ter para a constituição de si, de cada jovem discente, para além do preestabelecido.

Com base nisso, ganham grande significado as contribuições de Michel de Certeau (2014), visto que temos como característica principal do lócus da pesquisa diferentes ambiências de convívio de jovens, que em seu cotidiano vivem submetidos às regras de uma escola que reúne algumas características de uma instituição total (GOFFMAN, 2008).

Nesse contexto, imersos em uma hierarquia de poder disciplinadora presente em diferentes lugares, mesmo que disfarçada (FOUCAULT, 2014), ainda assim os jovens conseguem desenvolver formas de resistência com base nas astúcias (CERTEAU, 2014) que cada situação requer no sentido de sobreviverem. Dessa maneira, contrariam a lógica uniformizadora da disciplina, para a construção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2014) e para manterem suas singularidades diante do sistema de forças sociais que regula e opera nesse cenário.

A autoridade de Michel de Certeau (2014), em suas reflexões teóricas, tem relação direta com sua trajetória como religioso na Ordem dos Jesuítas⁴, um braço da Igreja Católica criado num contexto de crise – a Reforma Religiosa no século XVI. No interior dessa organização, o teórico identificou que as pessoas não podem ser tomadas como “idiotas”, isto é, no consumo de verdades, dogmas, bens culturais e materiais, pois existem sempre apropriações e ressignificações imprevisíveis e incontroláveis, modificadoras das pretensões previstas na origem, no planejamento e na idealização das coisas (CERTEAU, 2014).

Logo, as astúcias dos seus “consumidores” podem compor uma rede de antidisciplina, que aparece como resistência ou até mesmo inércia em relação às imposições da norma social. Fica claro aí uma forma de diálogo com Foucault acerca do seu entendimento sobre a disciplina de controle e sujeição, talvez não como oposição, e sim como forma de abertura a novos olhares. Em respeito à obra de Foucault (2014), Certeau (2014) reserva-lhe um lugar especial, na medida em que o coloca como exemplo de resistência e astúcia diante da infernal maquinaria de poder hierarquizado a qual ele se propôs a denunciar.

⁴ A Ordem dos Jesuítas, que foi criada em 1534 por Inácio de Loyola, pode ser considerada um exemplo clássico de instituição total, pois ordenou e ainda ordena suas relações sociais de acordo com a tradição e a hierarquia da disciplina militar, submetidas à obediência incontestável ao Papa e ao Código Canônico.

Assim, seguindo a lógica de Certeau (2014), importa calibrarmos o olhar não para o processo de conservação de “bens” diversos que se impõem pelo poder, mas, sim, para as criações anônimas e perecíveis que se multiplicam na vida cotidiana como forma de resistência ao assédio da norma. Criações anônimas porque são arquitetadas por pessoas comuns, inclusive pelos sujeitos desta pesquisa, e perecíveis porque nada que vale hoje há garantia de que possa valer amanhã, levando em conta que há uma dinamicidade entre as estratégias de imposição manifestadas pela norma institucional e as táticas de resistência cultivadas no dia a dia pelo jovem estudante.

Desse modo, as astúcias desenvolvidas pela necessidade de sobrevivência no cenário dominado pelos veteranos ganham importância quando se consideram as mais variadas forças que atuam nas relações de poder no interior da instituição, especialmente nos alojamentos. Para Certeau (2014), isso pode ser entendido como um jogo composto por estratégias e táticas que divergem ou convergem de acordo com os interesses e as astúcias dos atores nelas envolvidos. Segundo o autor, é necessário fazer uma distinção entre estratégias, táticas e astúcias, a fim de melhor compreender os contextos em que elas se inscrevem e operam.

Estratégia seria o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. *A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças* (os clientes, os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda a racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política e militar.

Tática seria a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Assim, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. *A tática não tem por lugar senão o do outro, por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma*, a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: *a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” e no espaço por ele controlado*. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global, nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e

prever saídas. O que ela ganha não se conserva. “[...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 2014, p. 93-95).

As questões do cotidiano, pela ótica de Certeau (2014), revelam que o coletivo social submetido ao poder institucional se configura como um mosaico de microrresistências que podem proporcionar microliberdades. Essas microrresistências mobilizadas por astúcias ímpares estão escondidas no sujeito comum e, não raras vezes, mais próximo do que se pensa, caracterizando-se como subversões silenciosas e discretas.

Dessa forma, os estudantes, em sua grande maioria, parecem não estar dispostos a assumir, de maneira passiva, tanto a “autoridade pedagógica” como a autoridade dos veteranos que lhes é imposta. Logo, não se subjetivam por muito tempo da mesma forma que antes, quando o professor ou os veteranos representavam para o calouro o caminho de acesso a determinados saberes. Dubet (1998) e Charlot (2000) nos lembram disso quando advogam a ideia de que ser aluno é uma construção subjetiva, sobretudo para os jovens que fazem essa escolha. Assim sendo, a questão dos sentidos atribuídos à experiência escolar é fundamental. Essas ações estão presentes na natureza, como o cupim que lentamente broca a madeira por debaixo da moral da tinta que a encobre, temperando o cotidiano de verdadeiras maravilhas que podem ser descobertas com a fina calibragem do olhar (PAIS, 2017).

Para compreender o pensamento de Certeau (2014), faz-se necessário crer que diferentes práticas anônimas de resistência, mesmo mínimas, podem se constituir em objeto de pesquisa que permite identificar o que acontece nos diferentes espaços sociais implicados, em que uma diversidade de táticas joga de forma sutil e silenciosa com as estratégias do sistema dominante. A ocorrência desse “jogo” não necessita de espaços e tempos marcados para acontecer, pois ocorre na lógica do ordinário, na vida cotidiana. É no espaço comum que as astúcias driblam os sistemas de poder, colocando à prova seu jogo. Assim, podemos nos perguntar: e o sistema de poder, como reage a isso? A reação acontece dentro do jogo, ora fechando os olhos, ora reprimindo, não há um padrão uniformizante de táticas, tampouco de reação da estratégia, tudo depende da singularidade do momento em que o embate acontece e de quem são seus atores.

Certeau (2014) afirma que “jogar” com a ordem se constitui numa espécie de defesa do ser humano contra as imposições sociais, e isso é, segundo ele, uma condição do viver em sociedade que não é uma questão da atualidade, mas, sim, das relações de poder que se estabeleceram desde a origem da humanidade, sejam elas por verdades divinas ou por ordem

do mercado capitalista em que articulam-se no intento de inculcar em todos a ideia de que tudo pode ser reduzido a produtos de consumo, sejam eles imaginários ou reais.

Por outro lado, os mecanismos de resistência podem se assemelhar em uma época ou em outra, mas isso não é uma regra em nenhuma circunstância, visto que são, antes de mais nada, passíveis ao acaso. Nesse sentido, driblar o poder instituído, as verdades, os juízos e a rotina funciona como uma condição de vida necessária para a inscrição do sujeito na própria vida e no contexto social em que ela está inserida.

As astúcias do agir acompanham o Homem ao longo dos tempos, com raízes profundas no seu passado histórico que garantiram sua sobrevivência. Com base nisso, podemos afirmar que a “teoria das práticas cotidianas” de Michel de Certeau (2014) trouxe um novo olhar para as práticas desdenhadas, consideradas por outros intelectuais mais conservadores como secundárias e sem importância. Em que pesem as contribuições de Foucault (2014) sob outros prismas acerca do poder, da hierarquia e da disciplina, pensamos que a ideia da antidisciplina de Certeau (2014) seja, para a proposta deste trabalho, uma robusta contribuição.

Certeau (2014) vislumbra, nas “maneiras de fazer”, formas de resistência ao reprodutivismo da norma sustentada pelo sistema de poder. Desse modo, numa espécie de teoria da contraparte da dominação, considera que os “dominados”, ao constituírem inúmeras práticas pelas quais podem se apropriar do espaço social em que convivem, por meio de um mosaico de astúcias que geram táticas independentes ou não entre si, semeiam dentro das estruturas do sistema determinadas modificações que podem deturpá-lo, lesá-lo, ressignificá-lo ou, até mesmo, implodi-lo. Para ilustrar tais condições, podemos evocar o exemplo da prisão de Alcatraz nos Estados Unidos.

Assim, ao pensar na abordagem de Foucault (2014), a ideia que pretendemos trabalhar não é a de que a violência da ordem se vale da tecnologia disciplinar, mas, sim, de que as táticas articuladas com os detalhes únicos do cotidiano anunciadas por Certeau (2014) podem orientar a formação de uma sabedoria que tem relação com a constituição de si, envolvendo cada um dos sujeitos atores nos processos. Desse modo, a orientação ao enfrentamento da padronização de controles sociais mantidos pelo poder instituído que os administra na intenção de governá-los, em nome de um saber superior e supostamente necessário ao interesse comum, pode sofrer abalos com danos irreversíveis ao sistema de forças dominantes.

Essas manobras entre forças desiguais são estratégias que o autor denomina como “trampolinagem”, que consistem em jogar o jogo do outro algumas vezes em seu próprio terreno com o intento de neutralizá-lo. Não se trata de romper com o pacto do “contrato

social” anunciado por Hobbes (1974) ou por Locke (1998), mas de como os mais fracos empreendem seus combates, no sentido de virar o jogo diante de um processo de coerção que aponta o mais forte como o vitorioso.

Isso posto, é importante entendermos a criação engenhosa da resistência na roupagem da antidisciplina, que se utiliza dos interstícios da imposição da norma como forma de manutenção da vida de sujeitos que, mesmo anônimos, podem alcançar o intento de demolir verdades construídas secularmente com o propósito de fabricar um conformismo lesivo aos interesses dos mais fracos.

A seguir, trataremos acerca da instituição, levando em conta seus mecanismos de controle, considerando que, para Conceição (2012), a pedagogia do internar é uma prática muito antiga cujos propósitos variam, assim como variam os lugares e as instituições de internação.

2.1 A INSTITUIÇÃO

O objeto a ser analisado a seguir, em que pese a importância dos demais, é a instituição escolar. Dela, tanto o poder público quanto a iniciativa privada se valem, sob o manto da democracia e dos valores supostamente humanitários, como instrumento de regulação social na medida em que ela passa a ser obrigatória (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). É necessário salientar que, para muito além das atribuições de senso comum, a escola cumpre o papel de atender a um imbricamento de interesses que necessitam ser estudados, levando em consideração sua historicidade, envolvendo questões políticas, sociais e econômicas do país e, em certa medida, do mundo, visto que as distâncias estão cada vez menores em oposição à fluidez cada vez maior.

Cabe destacar que, em relação às diferentes instituições escolares, em maior ou menor grau, as finalidades, bem como seus procedimentos organizacionais e sua atuação social, apresentam, de certo modo, algumas características comuns. É nesse sentido que esta proposta de trabalho vai ao encontro de obras como: *Manicômios, prisões e conventos*, cuja autoria é do sociólogo canadense Erving Goffman (2008), e *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, do filósofo francês Michel Foucault (2014).

O primeiro autor classifica hospitais, conventos, escolas e prisões como “instituições totais”. Para ele,

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2008, p. 11).

O segundo autor, Foucault, aborda questões para refletirmos sobre as diferentes formas com que o poder pode atravessar, influenciando ou determinando as relações pessoais e institucionais nos diferentes contextos sociais.

Buscando alargar a interpretação dos autores clássicos apresentados, recorreremos às contribuições de Benelli (2012, p. 107) de que as instituições que oferecem internato

ainda tendem a funcionar de modo clássico, tal como foram mapeadas por Goffman (1987) e Foucault (1999) e, diante disso, permanecem alheias a sofisticação tecnológica ou, em muitos casos, incorporam novidades da informática sem maiores transformações estruturais.

Ao considerar a afirmativa de Benelli (2012), encontramos em Goffman (2008) uma importante ressalva que clarifica a importância do estudo aprofundado das especificidades de cada instituição, no sentido de que possamos melhor compreendê-la, considerando o contexto social em que está inserida. Assim, o autor esclarece:

[...] nenhum dos elementos que irei descrever parece peculiar às instituições totais e nenhum parece compartilhado por todas elas; o que distingue as instituições totais é o fato de cada uma delas apresentar, em grau intenso, muitos itens dessa família de atributos [...] (GOFFMAN, 2008, p. 17).

Para Goffman (2008, p. 16), “toda a instituição tem tendência de fechamento”, ou seja, o mundo institucional tende a encontrar em si mesmo o propósito de sua existência, na medida em que cria um processo de simbiose entre seus atores. Nas instituições que podem ser caracterizadas como totais, o “fechamento” se potencializa por barreiras físicas ou simbólicas que têm como objetivo o rompimento de vínculos antigos, para que os novos sejam constituídos na tentativa de moldar novos conceitos e atitudes com a finalidade de atender a determinados interesses da instituição, que podem ser econômicos, políticos, religiosos etc. Para Martins e Carrano (2011, p. 45), “nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões de ‘ser o estudante’ que a instituição almeja”.

Para tanto, há recursos que podem ser explorados em larga escala, como muros altos, fossos, portões e portas fechadas, arame farpado, câmeras, alarmes, vigias, vizinhos, entre outros. Além disso, há também uniformes, protocolo no trato pessoal, sobretudo quando

envolve hierarquia, ambientes que podem ou não ser frequentados, cumprimento de regras preestabelecidas, rodízio de gestores na busca de combater possíveis vícios do sistema, mantendo uma estrutura administrativa rigorosa e vigilante.

Ao considerar esses atributos, em maior ou menor grau, Goffman (2008) agrupa essas instituições em cinco categorias, descritas no Quadro 1, na sequência.

Quadro 1 – Caracterização das instituições totais

Tipo de instituição		Perfil	Público-alvo
1	Orfanatos, asilos, albergues etc.	Incapacidade de cuidar de si, sem oferecer perigo à sociedade.	Cegos, velhos, órfãos, indigentes etc.
2	Sanatórios, hospitais, clínicas psiquiátricas etc.	Incapacidade de cuidar de si, podendo oferecer perigo à sociedade.	Doentes infectocontagiosos, doentes mentais (psicopatas) etc.
3	Penitenciárias, campos de concentração ou de prisioneiros de guerra, carceragens etc.	Perigosos em diferentes níveis e modos à sociedade.	Criminosos, presos políticos, inimigos de guerra etc.
4	Quartéis, navios-escola, escolas internas , colônias etc.	Ligados a um processo de instrução que tenha como critério a imersão.	Militares, aprendizes, alunos internos etc.
5	Abadias, mosteiros, conventos etc.	Ligados às questões espirituais cuja condição é a busca pelo desligamento do mundo material, visível.	Monges, freis, irmãos, padres etc.

Fonte: O autor (2018), adaptado de Goffman (2008, p. 16).

Focando a atenção nas características do item número 4, pois é o que mais se aproxima da proposta de análise deste trabalho, podemos identificar, *grosso modo*, no IFC – *campus* Rio do Sul, unidade sede agrária, muitos pontos de contato que merecem ser investigados. Dentre as proposições do autor, encontramos: as relações pessoais, pedagógicas e administrativas envolvendo uma estrutura hierárquica, o modo de funcionamento com seus devidos marcadores de tempo, as práticas de vigilância constante durante as 24 horas do dia e controle de movimentações em diferentes ambientes, os registros de ocorrência, as formas de punições e, principalmente, as atividades coletivas previamente organizadas de modo a ocupar o tempo de toda a comunidade de forma administrada.

Acerca dos estudantes, que é o que aqui interessa, trata-se de dividi-los em grupos menores para tutelá-los sob a responsabilidade de alguém que vai trabalhar com esse grupo

em determinado tempo, contemplando as regras de um rodízio entre responsáveis e turmas com o propósito de, sob diferentes formas de abordagens e conteúdos, alternando teoria e prática, conhecimentos sejam ensinados e condutas sejam inculcadas (JULIA, 2001).

Goffman (2008, p. 17) destaca ainda que, na vida em sociedade, o jovem tende a “dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral”. Porém, nas instituições totais, essas dinâmicas que tornam a vida um mosaico de oportunidades de aprender e viver não podem existir, uma vez que há somente uma dinâmica, a institucional, que regula a vida de todos, comprometendo, inclusive, a privacidade do sujeito que está a ela submetido.

Primeiro, todos os aspectos da vida são realizados do mesmo modo e sob a mesma autoridade. Segundo, cada atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Terceiro, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva um tempo predeterminado à seguinte e toda a sequência de atividades é imposta de cima para baixo por um sistema de regras formais e explícitas operacionalizadas por funcionários. Finalmente, as várias atividades são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição [...] (GOFFMAN, 2008, p. 17).

O autor destaca a relevância do controle no processo formal de administração da vida dos internos, sendo esta a principal característica da vida no interior de uma instituição total. De outro norte, Foucault (2014, p. 135) corrobora essas ideias quando toma como perspectiva de análise que todo esse controle vinculado profundamente à vigilância e à disciplina tem como finalidade a docilidade, na medida em que os processos implicam

[...] numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma condição que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”.

Na tentativa de compreender as consequências para o indivíduo da imposição dos mecanismos de controle envolvendo o tempo, o espaço, o currículo dentro de um sistema disciplinar rigidamente hierarquizado e coletivizado, Goffman (2008, p. 17) anuncia o que ele chama de “mortificação do eu”, ou para Foucault (2014, p. 135), a “docilização dos corpos”. Foucault (2014, p. 135) afirma que

O corpo entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, [...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submisso e exercitados, corpos “dóceis”.

Em outros momentos que compõem a história da Rede Federal, acreditamos que esse aspecto era mais evidente, no entanto, atualmente, tal característica parece distanciar-se dos propósitos que norteiam as relações entre a instituição e os estudantes, conferindo certo grau de respeito às singularidades e especificidades de cada pessoa que compõe a comunidade escolar.

Outro aspecto que merece ser considerado é o que Foucault (2014, p. 137) chama de “disciplina do minúsculo”, fazendo referência ao *Tratado sobre as obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs*, escrito por Jean-Baptiste de La Salle, fundador da ordem dos Lassalistas. Para o religioso, a disciplina é composta por detalhes, é neles que se encontra a “arte de talhar pedras” (FOUCAULT, 2014, p. 137).

Nesse sentido, a preocupação com os mínimos detalhes, demandando o máximo de respeito à regra, é uma tradição na Igreja e, por conseguinte, no ensino, sobretudo nas ordens do clero regular, especialmente as monásticas, como a dos Beneditinos cuja *Regula⁵ Benedicti* foi composta em 529 para a abadia de Monte Cassino, na Itália, por São Bento de Núrsia (480-543). Essa regra vai dar origem a todas as demais regras que organizaram as diferentes ordens religiosas que integram a Igreja Católica. Desse modo, boa parte dessas ordens religiosas, atendendo a princípios estabelecidos pelos seus respectivos fundadores, associa, ainda hoje, as obrigações religiosas ao ofício de ensinar.

Por essa razão, ao lado das abadias, dos mosteiros e conventos havia sempre uma escola, razão pela qual se tornaram centros culturais durante toda a Idade Média, pois suas bibliotecas reuniam o que restara das obras e dos ensinamentos da Antiguidade.⁶ Esse fato auxiliou a retomada, nos séculos XIV, XV e XVI, da cultura clássica greco-romana num movimento de intensa produção artística e cultural chamado Renascimento.

⁵ “É um conjunto de normas, ora de natureza espiritual, ora mais jurídica ou de estruturação externa, que dão forma e direção à vida religiosa. Há, portanto, numa regra disposições que organizam exteriormente a vida da comunidade, distribuindo as atividades e os lazeres, os horários comuns de oração e trabalho e coisas semelhantes. Em outras determinações, a regra cuida da comunidade como sociedade, fixando direitos e deveres recíprocos, forma de governo e escolha dos governantes e meios de assegurar a disciplina e a ordem. Tudo isso é transiluminado pelo sentido religioso da vida instituída. Tudo é meio para conduzir os membros da comunidade à procura de Deus, isto é, à perfeição e à santidade. A regra é, por consequência, uma expressão concreta e, de algum modo, individualizada de realização dos chamados conselhos evangélicos” (PRADO, 1978, p. 39).

⁶ Veja *O nome da Rosa*, romance do escritor italiano Umberto Eco, lançado em 1980, que o tornou conhecido mundialmente.

Em que pese a tradição de aproximadamente 1.500 anos, é mister que o estudo das regras e suas incorporações e naturalizações no âmbito dessas instituições seja objeto de análise, avaliando sua influência nos diferentes tempos em que foram aplicadas, visto que cumprem propósitos muito específicos e podem facilmente ser identificadas pela quantidade de regimentos, normas e regulamentos aos quais os partícipes são submetidos ao ingressar. Some-se a isso as interdições que operam de forma ostensiva pelo costume, hierarquizando seus atores em âmbito discente ao envolver uma série de rituais e práticas com vigilâncias próprias, alheias aos regulamentos e à vigilância institucional que se mostram, por vezes, muito mais eficazes do que as regras oficiais.

As relações do internato, com sua herança milenar, são marcadas pelas tradições que envolvem uma série de rituais, práticas, costumes e ações associados aos regulamentos e às diferentes estratégias de controle que, somados às cerimônias e aos ritos institucionalizados, resultam numa cultura *sui generis*. Segundo Goffman (2008), tais ações podem se desdobrar em subculturas, envolvendo diferentes formas de relacionamento, que, adaptadas ao contexto investigado, podem ser entre discentes dos diferentes níveis de hierarquia, correspondendo à série em que estão e na condição de calouro ou veterano; entre discentes e servidores, levando em conta suas diferentes atividades laborais (técnicos ou professores); ou entre discentes e gestores, tanto no âmbito do internato quanto da instituição como um todo.

Na próxima seção, direcionaremos o olhar para as juventudes, especialmente as do campo, que se constituem em maior número quando levado em conta os atores que compõem o cenário da pesquisa.

2.2 AS JUVENTUDES: A ARTE DE CONVIVER E CONSTITUIR-SE

As relações juvenis compõem-se de uma complexa “colcha de retalhos” que não obedece a uma lógica racionalizada, uma vez que há muitas implicações subjetivas nas relações que denotam seu caráter único, contribuindo para a constituição de cada um dos seus atores, na medida em que opera para muito além de qualquer regra que porventura tenha sido preestabelecida.

A dinâmica das relações entre discentes, hierarquizadas por séries, constitui-se em um rico objeto de análise, que é o foco deste estudo, e pode trazer consigo muitas informações, para melhor compreendermos as características de seus atores, no contexto em que estão inseridos e de que forma contribuem reciprocamente para a constituição de si. Assim, é mister que lancemos um olhar sobre as juventudes e a arte de conviver.

Pereira e Lacerda (2012, p. 187-188) afirmam que, no Brasil,

faz pouco mais de duas décadas que as juventudes passaram a ser objeto de preocupação intensa, bem como de ações públicas, creditando-se essa mudança às transformações que aconteceram no âmbito da economia e da cultura. Entre elas podemos mencionar o incremento das situações de violência, nas quais estes sujeitos estavam envolvidos. [...] Ainda hoje, em que pese as mudanças já ocorridas, muitas das ações que se voltam para a juventude, em especial, jovens de baixa renda, continuam a ser questionadas quanto a sua real contribuição. Continuamos carecendo de um efetivo movimento em prol de um futuro melhor a essa parcela importante da população brasileira, visto que, em muitos de nossos espaços institucionais, continuamos esquecendo de escutar aqueles para os quais se dirigem nossas ações. Isso acontece na escola, no trabalho, nas políticas públicas ou, ainda, nas propostas de lazer.

Considerando as ideias dos autores, as discussões sobre as juventudes têm se mostrado recorrentes pelo caráter paliativo das soluções apresentadas, por se constituírem em um segmento social que traz como característica inerente a pluralidade.

Dentro de uma perspectiva sociológica, as juventudes foram conceituadas apenas como um recorte de idades, uma etapa que representa um tempo de espera para a entrada definitiva na vida adulta. No entanto, esse argumento não é suficiente para compreendermos o que sejam as juventudes na atualidade, pois o modelo que organizou as etapas de vida das gerações passadas não serve de referência para as juventudes que vivem na expectativa entre a dinamicidade dos planos e um futuro de incertezas para ser construído (LEÃO, 2004). Assim, pode-se identificar um descolamento crescente entre a definição de juventudes e seu balizamento cronológico (15 a 29 anos), de modo que “a condição juvenil é, por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica” (MELUCCI, 2001, p. 101).

Nessa perspectiva, talvez seja interessante reconhecer que o uso da palavra “juventudes” no plural de forma proposital se dá pelo fato de que elas *nunca* podem ser referidas como

algo linear que possa ser descrito ou discutido a partir de um conjunto idêntico de características. Diferente do que algumas aparições veiculadas na mídia pretendem nos fazer crer, os jovens não constituem uma classe ou grupo social homogêneo e, tais análises, que procuram unificar os sentidos e os deslocamentos da juventude, empobrecem a riqueza de um fenômeno complexo (PEREIRA; LACERDA, 2012, p. 188).

Ao considerarmos a não linearidade desse segmento social e sua complexidade, que se movimenta como um grande mosaico entremeado no tecido social, cumpre esclarecer que o jovem que chega à escola pública, na sua diversidade, tem origem, na grande maioria das

vezes, em um lugar social eivado de limitações e desafios que implicam de forma direta no acesso às possibilidades que lhes são oferecidas.

Desse modo, o que se constata é que a vida das juventudes nas camadas mais pobres, que congregam a base da pirâmide social no país, é dura e difícil, tendo a pobreza um papel preponderante no engessamento dos caminhos possíveis de avançar em direção à vida adulta. Nesse sentido, os jovens vivem uma contradição entre alcançar parcas compensações paliativas e de curto prazo pelo viés do trabalho, na maioria das vezes informal, ou buscar, a duras penas, um projeto de futuro mais próximo daquilo que sonha teimando em estudar. Isso sem considerar todas as situações que podem concorrer para que esses sonhos sejam abortados diante da captura, cada vez mais precoce, de adolescentes e até mesmo crianças para compor grupos de traficantes armados que se rivalizam nas disputas pelas oportunidades de negócios ilícitos que os colocam em conflito com a lei, especialmente pretos e pobres moradores de periferias das grandes cidades.

Sendo assim, Dayrell (2007) lembra que as juventudes brasileiras não podem ser caracterizadas pela moratória em relação ao trabalho, como é comum em países desenvolvidos economicamente, cuja renda é melhor distribuída, e os índices de desenvolvimento humano (IDH) são superiores. No caso do Brasil, grande parcela dos jovens consegue ter acesso a alguns bens, porque trabalham, garantindo poucos recursos para o lazer e o namoro. Trabalhar, no entanto, não significa abandonar a escola, ainda que se aumente a possibilidade da imputação de prejuízos formativos diante, dentre outros fatores, do tempo, que passa a ser mais escasso. Vale ressaltar, no entanto, que as relações entre trabalho e escola são muito variadas e bastante complexas, implicando que as discussões sobre esses temas de maneira separada ou conjunta não se esgotam. Pode-se considerar um bom exemplo esta pesquisa, cujo objeto de estudo são as relações que se estabelecem entre jovens em um percurso formativo que aproxima a prática do trabalho por meio da formação técnica associado a um currículo básico de Ensino Médio.

Com base nisso, Dayrell e Carrano (2014) atentam para a observância de alguns aspectos que julgam ser relevantes na busca pela compreensão do objeto de estudo quando ele se constitui de jovens estudantes em idade regular do Ensino Médio, como é o caso do recorte social investigado, representado nos sujeitos desta pesquisa. Seguem as palavras dos autores:

[...] é comum que se produza uma imagem de juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é enxergar a juventude pelo lado negativo. *O jovem é aquele que ainda não chegou a ser*. Nega-se assim o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função

da imagem que projetamos para ele no futuro. Essa imagem convive com outra: a juventude como problema. Os índices alarmantes de violência, principalmente homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático. Não que esses aspectos da realidade não sejam importantes e que não estejam demandando ações urgentes para serem equacionados. Acontece que enxergar o jovem pela ótica dos problemas é uma forma de reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106-107).

Com base nessas ponderações, não há mais como nos referirmos às juventudes como categoria de análise, fruto de uma construção histórica, como um conceito universal, mas, sim, diferentemente dessa ideia, em jovens que compartilham vivências que podem se traduzir em experiências em espaços específicos. Nesse sentido, a busca pela compreensão da condição juvenil requer que se leve em conta sua posição na estrutura social, associada ao vasto número de elementos pertencentes às culturas juvenis que podem ser alcançados nos recortes de análise de uma determinada pesquisa, considerando o movimento da sociedade, que não os percebe em sua completude e expressa essa percepção pelo desenvolvimento de políticas e ações, quase sempre defasadas, voltadas para esse segmento social.

De acordo com esse entendimento, pode-se reconhecer que os jovens estão distribuídos em inúmeros grupos que se identificam no trânsito real ou virtual de ideias e comportamentos que formam essa pluralidade, na qual a busca pelo novo e pelo diferente ganha destaque na construção das identidades que, paulatinamente, se constroem, se fortalecem e se inserem no contexto e na realidade em que vivemos.

Perondi (2016, p. 9) ressalta que

Os relatos dos jovens acerca de como a sua participação nos coletivos contribui para a modificação de si e do seu crescimento pessoal denota que os sujeitos contemporâneos se deparam de um modo mais incisivo com a necessidade de construir a própria vida a partir das relações que estabelecem.

Assim, para Pais (1993), não há como pensar em culturas juvenis sem levar em conta a diversidade de culturas próprias desse segmento social. Tal variedade caracteriza-se não só pelas expressões específicas de cada grupo, mas também pelos diferentes olhares que permitem distintas formas de nos referirmos a essas culturas. Além disso, existe o fato de que elas se afirmam na necessidade de se contraporem entre si e, ao mesmo tempo, às culturas não juvenis, que parecem querer interditar os espaços de expressão para os jovens. Geralmente,

essas são as culturas instituídas ou preservadas por instituições de poder na qual a escola tem um papel bastante significativo.

Assim sendo, somos convidados a refletir acerca desses sujeitos, que são, nas palavras de Melucci (2004), atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades, dependendo do contexto e das relações em que estão inseridos. Essa diversidade confere às juventudes contemporâneas uma grande fluidez, uma capacidade de transitar por diferentes espaços e tempos numa plasticidade identitária utilizada nos variados processos e espaços educativos que participam, os quais vão para muito além dos muros da escola e do ambiente familiar (SPOSITO, 2003).

Para Melucci (2004, p. 15),

Habitamos um planeta que se transformou em uma sociedade global. O ritmo acelerado da mudança, a multiplicidade de papéis que desempenhamos, o excesso de possibilidades e de mensagens amplia nossa experiência cognitiva e afetiva numa medida sem paralelo com qualquer precedente na humanidade. Faltam os pontos de referência que permitam aos indivíduos e aos grupos, no passado, construir a continuidade de suas existências. Cada vez mais remota torna-se a possibilidade de responder com segurança à pergunta “quem sou eu?”. A busca da morada do eu transforma-se numa vivência obrigatória, e o indivíduo deve construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações.

O autor destaca a dinâmica na qual as mudanças acontecem a cada momento e os diferentes papéis que se impõem ao sujeito que a elas estão submetidos. Nesse contexto de transformações, os questionamentos sobre o “eu” são quase que inevitáveis, daí nasce o desafio de construção constante de si com base nas relações do cotidiano.

É desse modo que as juventudes confrontam o mundo adulto, por meio de inúmeros desafios que se configuram num paradoxo entre o velho (o que querem que eu seja?) e o novo (quem sou eu?). Para o jovem, ao fazer parte de um contexto social que tende ao conservadorismo em suas relações, em que pese o maior dinamismo na articulação de novas ideias, nem sempre o “novo” que aí se apresenta vem ao encontro do “novo” que os jovens alentam nos seus projetos de vida e de futuro.

Recorrendo a Pais, Lacerda e Oliveira (2017), encontra-se, na concepção dos autores, teses equivocadas de que os jovens têm alergia ao trabalho, ou mesmo, em estudos mais recentes, uma desadequação entre o sistema de ensino e as necessidades de mercado. Para os autores,

A realidade mostra que essas teses são frequentemente falaciosas. Nos países mais atingidos pelo desemprego juvenil (Espanha, Grécia, Portugal e Itália) – onde essas teses mais circulam – o desemprego atingiu recentemente níveis elevadíssimos.

Alergia ao trabalho? Não parece o caso. Muito jovens buscam desesperadamente trabalho e não o encontram. Será que a culpa é do sistema de ensino que não consegue adequar-se ao trabalho? Ou será que o problema está em estruturas produtivas arcaicas que sobrevivem à custa de mão de obra barata? Eu creio que essa hipótese deveria ser mais seriamente considerada (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 304).

Com vistas a aproximar as ideias dos autores para a realidade escolar, Dayrell, Nogueira e Resende (2012) alertam para um expressivo aumento na quantidade de trabalhos de pesquisa sobre jovens sob novas abordagens sociológicas. Contudo, há equívocos a serem observados, uma vez que

no exame desses trabalhos é possível perceber uma tendência dominante da sociologia da educação de centralizar as análises na instituição escolar, com ênfase no estudo dos jovens a partir da sua condição de alunos, desfigurados do seu modo efetivo de existência. Ou seja, não se apreende o jovem existente no aluno com análises enfatizando apenas a existência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar, sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que está mergulhado o sujeito, aspectos cruciais para indicar os limites da ação socializadora da instituição escolar (DAYRELL; NOGUEIRA; RESENDE, 2012, p. 298).

Os autores acrescentam que o estudo sobre as juventudes se faz necessário quando reconhecemos a necessidade de

[...] refletir sobre os alunos através de outros olhares e dimensões, o que abre novas perspectivas para a pesquisa educacional. Parece se concretizar a proposta de Carlos Brandão, quando dizia, no final dos anos 1980, da necessidade de conhecer “não apenas o mundo cultural do aluno, mas a vida do jovem em seu mundo de cultura, examinado suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho”. Ao mesmo tempo, podemos dizer da ampliação das interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre as juventudes no Brasil (DAYRELL; NOGUEIRA; RESENDE, 2012, p. 299).

A partir das ideias do autor, importa reconhecer que as juventudes se caracterizam por ser um complexo nicho social que merece estudos aprofundados na tentativa de contemplar e valorizar suas especificidades, sem deixar de levar em conta a coletividade e as relações sociais que se estabelecem por meio de processos dinâmicos de convívio.

Tal dinamicidade resulta em um mundo em que as distâncias estão cada vez menores, graças às tecnologias que se criam, se implementam e se recriam, oportunizando o acesso à informação de modo cada vez mais rápido, resultando em mudanças nas relações sociais, especialmente dos jovens, que, sabidamente, mostram mais afinidade com o mundo digital. Em consonância a isso, mostra-se necessária uma reflexão acerca da projeção do jovem para o complexo mundo do trabalho, visto que com empregos informais não entram nas estatísticas

oficiais, e boa parte desse segmento social sofre os estigmas de ser classificado como desocupado.

Para Reguillo (2012, p. 135),

Há que se levar em conta que essas organizações têm os jovens como sujeitos em trânsito para se tornarem “adultos produtivos”, essa talvez seja a maior dificuldade na hora de intervir de forma adequada, respeitosa e eficiente sobre situações que eles enfrentam. [...] Esta perspectiva, instrumental e míope, não consegue incorporar reflexivamente uma circunstância fundamental na vida dos jovens: eles não experimentam a condição juvenil como algo transitório para o que “realmente importa”, ou seja, em se tornar um adulto produtivo (tradução nossa).

A autora evidencia que a juventude é muito mais do que um tempo de passagem, é um tempo de vida no qual se imbricam em cada jovem muitas vivências que podem ou não se traduzir em experiências, que serão levadas para a vida adulta na forma de valores e crenças diretamente relacionados com sua maneira singular de ver, viver e estar no mundo. Nessa perspectiva, não é difícil reconhecer o quão rico pode ser esse período para a projeção futura do ser humano.

Assim, esse tempo, como qualquer outro, não deixa de ser de passagem, mas guarda em si elementos ricos em significados e sentidos que se projetam para o futuro, daí a necessidade de que se assegurem, via políticas públicas, recursos que permitam aos jovens alcançarem as necessárias condições para o desenvolvimento de capacidades que concorram para a constituição de si como adultos produtivos.

Nas últimas décadas, políticas públicas têm tentado minimizar as dificuldades de permanência do jovem nos bancos escolares. Buscam auxiliá-lo no processo de inserção ao mundo do emprego⁷, porém todo esse esforço ainda é marcado pela preocupação com o enquadramento social do indivíduo em detrimento do incentivo à autonomia empreendedora e criativa. Essa realidade é visível quando atentamos para uma imposição sistêmica de um preparo teórico e prático como regra básica para acessar um bom emprego, o que, de algum modo, gera certa confusão entre o conceito de escolaridade e competência, uma vez que a escolaridade não é a única responsável por gerar competências.

Tais ideias encontram eco em Blass (2006, p. 66), quando este afirma que:

As políticas governamentais visam, sobretudo, introduzir os jovens no mercado de emprego, formando-os para venda da sua força de trabalho, isto é, para o exercício

⁷ Para este estudo, “emprego” e “trabalho” não podem ser tomados como sinônimos. O emprego diz respeito ao que o mercado de trabalho oferece para o jovem, que melhor se enquadra segundo seus interesses. Já o trabalho, por sua vez, está relacionado com a capacidade criativa do ser humano de produzir.

de práticas de trabalho assalariado e, por consequência, para participação no mercado enquanto consumidor. Não se pode esquecer que a venda de produtos do trabalho também reverte em renda para quem produz. Portanto, esses trabalhadores podem participar do consumo adquirindo as mercadorias de que necessitam no mercado consumidor. Desse ponto de vista, trabalho e trabalho/emprego pouco se distinguem.

Aparentemente, as práticas de preparo para o emprego se sobrepõem às práticas de preparo para o trabalho, atendendo mais aos mecanismos de controle, podendo imputar perdas irreversíveis no processo de formação humana para a vida. Diante disso, como implemento justo e necessário no sentido da busca pela independência do jovem como pré-requisito básico no reconhecimento de oportunidades que viabilizem o sucesso, urge um compromisso com maior realce nos aspectos que valorizem o espírito criativo, de forma a perseguir possibilidades de acesso a novos vieses de inovação que a cada dia se mostram mais inerentes ao mundo do trabalho.

Não obstante estarmos vivendo um momento de desconstrução de um incipiente Estado social, importa reconhecer os esforços das políticas públicas no sentido de ir ao encontro das necessidades dos jovens, ainda que aquém das demandas, pois estão pautadas pelas necessidades de emprego. Desse modo, não levam em conta as especificidades inerentes a cada nicho social das juventudes, uma vez que trazem em seu bojo a ânsia por resultados “positivos” que possam ser medidos e apresentados em gráficos com vistas a evidenciar politicamente este ou aquele governo, partido, político etc.

Dayrell, Nogueira e Resende (2012) destacam que há um descompasso entre o que a escola oferece em seus percursos curriculares tradicionais, planejados e prescritos e o que o jovem espera que ela ofereça como reflexo do dinamismo social que está para além dos muros institucionais, o qual o jovem não se imuniza ao adentrar no ambiente conservador e, por vezes, reprodutivista de uma sala de aula. Esse contexto aponta para uma “crise da eficácia socializadora da escola”, que “estaria perdendo o monopólio no processo de formação das novas gerações, isto é, aspectos de dominação e da reprodução cultural e social estariam sendo afetados pela organização escolar vigente e pelo seu novo público” (DAYRELL; NOGUEIRA; RESENDE, 2012, p. 301).

Partindo desse pensamento, é possível acreditar que o convívio entre os jovens no internato ganha força como objeto de investigação, pois oportuniza um ambiente de compartilhamento social para muito além de algo que possa ser planejado, tornando-se um espaço de vivências da cultura juvenil numa busca de reforçar laços afetivos. Abre possibilidades de os sujeitos constituírem-se como pessoas por meio de diferentes formas de

aprendizado, que podem sustentar habilidades e experiências com rico sentido formativo para o devir. Sobre esse aspecto, Carrano (2011) acrescenta que a escola, embora com limitações, em especial a de Ensino Médio, mostra-se como uma instituição privilegiada quando considerada sua condição de possível protagonista na promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta.

Vale lembrar que o jovem de hoje poderá transformar-se num especialista em um determinado ramo de trabalho que atualmente inexistente. Alves e Dayrell (2015) afirmam que o jovem busca mais do que uma profissão, visto que move-se no sentido de desvendar novas formas de trabalho, daí a necessidade do zelo e do incentivo à criatividade durante todo o decorrer do seu preparo como estudante, levando em conta o cruzamento de diferentes áreas do conhecimento, perseguindo possibilidades de uma formação integral, pois não podemos negar que o ato criativo é, com toda a certeza, um ato de trabalho.

Por outro lado, considerando o contexto brasileiro, que tem como característica grandes contrastes econômicos, políticos e sociais, consequência das suas dimensões territoriais, a educação apresenta-se como grande desafio, pois necessita vir ao encontro de diferentes demandas oriundas das especificidades e características de cada região, dos seus respectivos estados-membros, que, por sua vez, são interligados por milhares de localidades que guardam seu caráter único. Diante disso, a qualidade mostra-se como um indicador imperioso a se buscar, com vistas a tornar-se, quiçá, a marca da educação pública brasileira, compromissada com o contexto social em que está inserida, seja pela jurisdição da União, dos estados-membros ou dos municípios.

Contudo, o que se constata na prática é muito diferente dos discursos políticos identificados nas falas das autoridades representantes do Estado, que deveriam comprometer-se na busca de processos educacionais que se constituíssem em possibilidades de acesso a melhores condições de vida e trabalho. Para Martins e Carrano (2011, p. 46), “apesar de estarem presentes no mesmo espaço, não há garantia de democratização de direitos a expressões culturais de forma igual para todos, notadamente, os grupos juvenis”. Os autores são corroborados por Reguillo (2012, p. 140), que acrescenta:

[...] noção de “inclusão desigual”, conceito que venho trabalhando nos últimos anos que permite desestabilizar a oposição binária inclusão/exclusão. Na atualidade, as categorias que dão conta dos modos de estar, de participar e de ser no mundo requerem uma profunda revisão, pois resultam insuficientes à luz dos acontecimentos, dos indicadores, das práticas e das subjetividades políticas emergentes de hoje. [...] Trata-se, agora, de um processo de inclusão cada vez mais desigual, em que milhões de jovens veem-se forçados a ocupar posições dentro de espaços precarizados, que se alimentam da fantasia de uma pertinência. Na inclusão

desigual, os jovens estão se convertendo em “vendedores de riscos”. Isso acontece quando o capital escolar não se traduz em valor de mudança, visto que, para muitíssimos jovens, o risco constitui-se em seu único capital para troca. Os atores do crime organizado identificaram tempestivamente esse “capital”, e inúmeros jovens optaram por esta via para ostentar a fantasia de uma pertinência (tradução nossa).

Em que pese a importância das questões relacionadas ao mundo do trabalho no que diz respeito ao futuro dos jovens, necessitamos refletir sobre os entraves que separam esses dois mundos, o das juventudes e o do trabalho. É nesse sentido que as contribuições da autora ratificam os dados alarmantes que foram publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e cotejados num documento intitulado *Atlas da violência* (IPEA, 2017). Nele, pode-se encontrar uma seção que trata de uma “juventude perdida”, diante dos altos índices de homicídio que vitima a população brasileira entre 15 e 29 anos.

Desde a década de 1980 está em curso no país um processo gradativo de vitimização letal da juventude, em que os mortos são jovens cada vez mais jovens. De fato, enquanto no começo da década de oitenta o pico da taxa de homicídio se dava aos 25 anos, atualmente esse gira na ordem de 21 anos. [...] Apesar de esse fenômeno ser denunciado há anos por organizações não governamentais de direitos humanos e movimentos sociais, e de recentemente ter entrado na agenda estatal com a Comissão Parlamentar de Inquérito no Senado⁸ sobre o assassinato de jovens, o Estado brasileiro ainda não foi capaz de formular e implementar um plano nacional de redução de homicídios. E qual o resultado da omissão do poder público em relação ao tema? Mais de 318 mil jovens foram assassinados entre 2005 e 2015. Só em 2015 foram 31.264 homicídios de jovens entre 15 e 29 anos (IPEA, 2017, p. 27).

Ainda atento aos dados do IPEA, dos 31.264 jovens mortos em homicídios, 92% desse número refere-se ao sexo masculino. Assim,

O drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado a perda de vidas humanas e de outro a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que determinam por impulsionar a criminalidade violenta. É um filme que se repete há décadas e escancara nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente em educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condições de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela e é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime (IPEA, 2017, p. 28).

Talvez o final da citação se refira de forma direta ao que Reguillo (2012) chama de pertinência. Quando o Estado e a sociedade “de bem” representada na escola exclui o

⁸ Como se verifica em Farias (2016).

estudante, sua busca por alguém que o inclua é quase que automática, e o crime organizado tem desenvolvido táticas de como fazer isso, ao que parece, segundo os dados publicados, cada vez mais cedo, valendo-se inclusive do *status* que o menor possui diante do crime perante a lei penal.

Enquanto isso, a sociedade parece avançar guiada pelo temor e pela ânsia de vingança, um sentimento que vem sendo questionado desde a criação do Código de Hamurabi, por volta de 1750 a.C., cuja superação, passados mais de 3.500 anos de civilização, parece distante de ser alcançada. Ao invés disso, clama-se pela diminuição da idade de imputabilidade penal, pela truculência policial e pelo encarceramento em massa, mecanismos que sabidamente servem para dinamizar e reinventar as táticas de sobrevivência e fortalecimento da criminalidade violenta, sustentada por um alto custo orçamentário, econômico e social para a sociedade.

Ainda pode-se identificar na pesquisa referida que “de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam a ser assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra” (IPEA, 2017, p. 32). Esse caráter discriminatório, que vitima proporcionalmente mais a juventude negra como resultado da falência do Estado no cumprimento de suas obrigações sociais, aponta para um quadro que não é novidade, quando levada em conta nossa herança colonial, que ainda teima em se fazer presente na conservação dos hábitos e dos preconceitos que nos remetem àquele tempo e impedem o alcance da possibilidade de superação. É necessário reconhecer que, mesmo com

o avanço em indicadores socioeconômicos e de melhoria das condições de vida da população entre 2005 e 2015, continuamos uma nação extremamente desigual, que não consegue garantir a vida para parcelas significativas da população, em especial à população negra (IPEA, 2017, p. 35).

Com o objetivo de minimizar os efeitos da “inclusão desigual” na tentativa de melhorar os índices de qualidade, o Governo Federal lançou, em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e, em 2007, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerando a alimentação e a nutrição “como parte do currículo” (BRASIL, 2018a; 2018b). Esses programas representaram grande avanço, com resultados muito positivos na manutenção e permanência dos alunos nos bancos escolares, principalmente no âmbito das Instituições Federais de formação técnica.

Cabe destacar que diante da diversidade social que caracteriza o Brasil, envolvendo cada região e localidade que o compõe, o flagelo vivido pelas juventudes negras e pobres nas grandes metrópoles ainda não alcança as regiões de onde se originam os jovens que integram os quadros discentes do IFC – *campus* Rio do Sul, unidade sede agrária, local onde fica o internato. A região do Alto Vale do Rio Itajaí é conhecida como Vale Europeu devido à colonização tardia por levas de imigrantes, principalmente alemães e italianos. O processo de colonização começou por volta de 1828, intensificando-se em meados desse século, o que gerou conflito com os indígenas que habitavam a região, especialmente os xoclungues. Os imigrantes receberam lotes de terras e passaram a se dedicar à agricultura de subsistência, fundando colônias que deram origem as 28 pequenas cidades que compõem a região do Alto Vale.

Por outro lado, a região serrana do estado de Santa Catarina, de onde também se originam jovens discentes para a Instituição, foi colonizada anteriormente, em meados do século XVIII, por paulistas em busca de gado, cujo conflito se deu também com indígenas, especialmente os caingangues, que habitavam a região. Os acampamentos chamados pousos deram origem a algumas das principais cidades desse cenário, em que se destaca Lages, fundada em 1770. Nesse período, a Coroa Portuguesa, buscando intensificar o povoamento de Santa Catarina e, ao mesmo tempo, resolver o problema da superpopulação na Ilha dos Açores, passou a estimular a vida de açorianos, que se somaram ao processo de colonização.

Talvez seja esse um dos motivos pelos quais uma curiosidade chamou a atenção: não se encontrou nenhum estudante interno de origem afrodescendente, visualmente identificado no IFC – *campus* Rio do Sul, unidade sede agrária. Há em grande número descendentes de europeus, com destaque a alemães e italianos, e em menor número caboclos, nos quais pode-se identificar a mistura de traços do branco e do índio, o que demonstra o declínio das populações nativas diante do processo de colonização protagonizado pelo branco.

Isso posto, dentre as inúmeras cores e pedras que compõem o complexo mosaico social das juventudes do Alto Vale e da Região Serrana de Santa Catarina, é possível identificar um segmento social que os une, cuja importância parece estar no centro desta pesquisa, visto que a maior parte dos jovens investigados é oriunda de pequenas cidades das regiões citadas, originadas em antigas colônias e economicamente vinculadas ao setor primário. Trata-se das *juventudes do campo*.

Segundo Leão e Antunes-Rocha (2015), há necessidade de se produzir mais conhecimento por meio da ampliação e maior qualificação de pesquisas que abordem os sujeitos que vivem ou mantêm laços familiares e/ou de trabalho com o campo. Na opinião dos

autores, a produção é ínfima, revelando a invisibilidade dessas populações. Nos estudos de Sposito (2009), essa condição de invisibilidade do jovem no campo também é constatada. Diante disso, talvez seja temeroso fazer afirmações sobre essa categoria cujo acúmulo de saberes mostra-se muito aquém do necessário. Por outro lado, apresenta-se como um rico objeto de estudo que necessita ser contextualizado, dada a grande diversidade cultural associada à extensa territorialidade do país, que congrega diferentes mundos dentro de si.

Pais (1990, p. 140) entende por juventude “um conjunto social necessariamente diversificado”. Partindo dessa ideia e reconhecendo a necessidade de valorizar a diversidade, quando se busca compreender as juventudes numa lógica contrária à homogeneização que a trata como uma categoria social de espera para a fase adulta, e considerando apenas balizadores etários ou geracionais numa tentativa de transformar um mosaico em uma parede, Abramo e Dayrell propõem a adoção da ideia de *condição juvenil*, explicada por Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 19):

esse termo reconhece que toda a sociedade constrói representações sociais e atribui determinados valores à juventude a partir de um recorte geracional. Ao mesmo tempo, não desvincula isso das especificidades de cada situação social vivida a partir dos condicionantes de classe, gênero, pertencimento étnico-racial, etc.

Trata-se de investigar as relações sociais em que os jovens estão inseridos, em uma perspectiva que leva em conta as dimensões simbólicas e culturais, dirigindo o olhar no sentido de contemplar as questões materiais que praticamente definem os limites e as possibilidades de viver a juventude. Isso implica em reconhecer essa fase como um período da vida marcado por intensas transformações, tanto corporais como psicológicas, que resultam em mudanças no jeito de cada um ser e estar no mundo. É um tempo de escolhas que, aos poucos, vão se configurando em possíveis realidades não imunes a descaminhos, em que se ampliam as relações sociais para além dos círculos familiares ou mesmo da escola. Trata-se de um tempo de experimentação e validação, ou não, de modelos que podem influenciar nas escolhas, sobretudo na profissão. São formas únicas de transitar por esse caminho eivado de relações que guardam diferentes significados e sentidos para o devir.

Do mesmo modo, as juventudes do campo fazem parte dessa complexidade, por vezes invisibilizada, mas sempre inserida nos processos de transformação produtiva que ocorrem no campo de diferentes formas. Constitui-se, em alguns períodos da história do Brasil, em objeto a ser transformado em um “novo tipo”, por intermédio da educação de molde tecnicista, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, como caminho para a implantação de novas

formas de produzir. Essas formas sempre interessaram a determinados setores da sociedade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, buscando atender à lógica da divisão social do trabalho, o que impactou fortemente na organização dos currículos, um trabalho cuja herança pode ser identificada ainda hoje nos *campi* dos IFs, que se criaram a partir de Colégios Agrícolas, Escolas Agrotécnicas ou Centros Federais de Educação Tecnológica.

Reconhecendo a necessidade de compreender tais cenários, o conceito de *campo*, para Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 20),

vem se firmando na prática social e científica como possibilidade de superação dos limites historicamente construídos em torno do uso do termo *rural* para designar o espaço, os sujeitos e as práticas relativas às atividades desenvolvidas na relação direta com a terra, com as águas e com as florestas [...] o termo passa a designar o lugar, os sujeitos, suas práticas, acrescentando a intencionalidade de resistência e luta por mudanças na realidade camponesa.

Trata-se de um espaço que guarda em si relações sociais ímpares, que se pautam por disputas de poder que transcendem esta ou aquela região geográfica. Fernandes (2006, p. 28-29) explica que campo é

[...] onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato, é também onde se organizam as formas de agricultura capitalista [...]. Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias [...] o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência [...] os territórios do campesinato são organizados de formas distintas a partir de diferentes classes e relações sociais.

Nessa perspectiva, ser do campo implica em estar ligado a terra, ou seja, estar em um lugar onde se opera um determinado projeto de produção no qual a diversidade aparece como característica principal na agricultura familiar. Trata-se do espaço onde se originam boa parte, se não a maior, dos jovens que se constituem em objeto deste estudo, daí a importância de se buscar compreender um pouco mais acerca dessa *condição juvenil no campo*.

Ao mesmo tempo em que é necessário contemplar as especificidades dos jovens do campo como categoria de análise, há que se observar para não incorrer no erro de estigmatizá-lo, fazendo diferenças entre os cenários campo e cidade, algo que parece um tanto superado diante da aproximação entre esses dois mundos. Portanto, não se trata de diferenciá-los, e sim analisá-los em seus respectivos mundos, que se encontram em um movimento de aproximação, aumentando sistematicamente os pontos de contato favorecidos por tecnologias que encurtam caminhos e aproximam pessoas que habitam diferentes espaços. Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 22) complementam:

Geralmente ao se pensar no camponês brasileiro, remete-se a imagem de alguém que teve uma curta escolarização e uma iniciação precoce em relação ao mundo do trabalho, tem pouco acesso aos bens consumidos no espaço urbano e restritas práticas de lazer e de sociabilidade. Embora esses aspectos conformem, para muitos jovens, a realidade da vida no campo numa sociedade desigual como a nossa, não se pode partir de uma visão homogênea da condição juvenil camponesa no Brasil. Temos jovens que estão no campo, mas vivem experiências e práticas sociais que estão tradicionalmente vinculadas ao espaço urbano. Por outro lado, muitos jovens vivem em áreas urbanas, mas trabalham no campo. Encontramos também jovens que nasceram e vivem no campo, mas não desejam ali permanecer, e jovens da cidade que se movimentam em direção ao campo em busca de trabalho e moradia.

Não há como negar que os jovens rurais guardam especificidades em relação aos jovens urbanos, muito embora, na concepção de Carneiro (2005, p. 243), “haja uma dificuldade de estabelecermos fronteiras nítidas entre esses dois universos” e, por conseguinte, seus perfis identitários. O *borramento* das fronteiras e a consequente aproximação entre esses dois mundos se devem, entre outros fatores, ao acesso à informação, via tecnologias digitais, também presentes nas áreas rurais. No entanto, não se pode esquecer que os jovens do meio rural, com suas especificidades e singularidades, ainda padecem

de elevados índices de evasão escolar, violência, gravidez (precoce), desemprego, crescente vulnerabilidade a doenças infectocontagiosas e às drogas. Para os que vivem no campo, as oportunidades de trabalho e de construção da autonomia são mais difíceis, pois se inserem em padrões culturais que operam com a lógica da continuidade da atividade agrícola, em estreita relação com o tamanho da terra a que estejam vinculados por laços de família. Assim a transmissão da propriedade – e sua continuidade –, que passa pelos critérios de sucessão/herança, constitui um dos fatores que provocam a desestabilização da agricultura familiar e o afastamento dos jovens das lides agrícolas (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 95).

Nesse sentido, Brumer *et al.* (2000) procuram demonstrar em sua pesquisa que as expectativas de permanência dos filhos nas atividades agrícolas estão condicionadas tanto a fatores internos quanto a externos. Os primeiros estão relacionados às características da propriedade (tamanho e viabilidade econômica), à escolha profissional como opção pessoal e à valorização ou não do ofício agrícola, assim como às relações familiares que envolvem questões sucessórias e de gênero (maiores ou menores chances para as mulheres). Por outro lado, há a possibilidade de assumir outras atividades diante da necessidade de qualificação, para reunir as condições favoráveis que podem resultar em um agricultor de sucesso num mercado cada vez mais competitivo, entre outras questões.

Nas relações camponesas, é possível identificar uma contradição que merece ser evidenciada, se por um lado pesa nos jovens a culpa imputada pelos adultos quanto à diminuição da presença deles na produção, uma vez que são vistos como atores-chave na continuidade das atividades rurais, sobretudo em relação à manutenção da pequena

propriedade, por outro, os pais não querem imputar aos filhos as mesmas dificuldades por eles enfrentadas ao longo de uma vida de adversidades, temperada cotidianamente pelo trabalho muscular. E onde está a contradição? Ora, não raro se identificam famílias que não querem para seus filhos a permanência nas atividades da propriedade, mas esperam que os jovens filhos de outras famílias permaneçam no campo, a fim de que o lugar onde moram possa ser preservado da “morte”.

Ainda que as facilidades da vida urbana sejam um atrativo para as juventudes do campo, mesmo que algumas sejam ilusórias, Castro (2013) afirma que há uma forte tensão “entre ficar e sair”. A autora se dedica a estudar as pressões que envolvem o êxodo rural na relação entre os jovens e suas famílias, considerando uma série de implicações econômicas, produtivas e sucessórias no que diz respeito à pequena propriedade. Esse problema é resultado, entre outros fatores, de dificuldades de acesso a serviços de saúde, o esforço físico que a atividade agrícola na pequena propriedade requer e a falta de oportunidades de trabalho que, quando existentes, raramente extrapolam o universo familiar.

Pinheiro e Carvalho (2003) sistematizam o problema da agricultura familiar em quatro pontos: 1. os baixos rendimentos da atividade agrícola; 2. a variabilidade dos preços e das produções de acordo com o mercado, num descompromisso com os custos de produção; 3. problemas estruturais, como ausência de políticas públicas adequadas; 4. dilapidação dos recursos naturais das propriedades, o que requer a necessidade de intensificar a aplicação de insumos, encarecendo a produção e dificultando a competitividade na venda de produtos.

Essa modalidade de agricultura praticada tem como objetivo a manutenção da propriedade e a sustentação dos seus integrantes, por isso não há salário, além da exclusão da herança da terra quando não é mais possível a subdivisão da propriedade. Outra dificuldade diz respeito aos reveses climáticos que põem em risco a boa produtividade associada à lei da oferta e da procura, levando alguns jovens a se deslocarem de forma definitiva do campo para as cidades com o objetivo de trabalhar e, ao conseguirem um salário, financiar seus estudos como possibilidade de melhorar de vida.

O estudo é visto como o principal caminho para abrir novas alternativas ao “trabalho pesado”, ao pequeno retorno monetário e às incertezas sobre o futuro da agricultura familiar, o que leva esses agricultores a vislumbrarem a cidade como alternativa desejável aos filhos, onde “a vida é mais fácil” em comparação ao “péssimo negócio” que representa a atividade agrícola (CARNEIRO, 2005, p. 248).

Nas relações familiares que envolvem tensões e conflitos entre gerações no cenário da agricultura familiar, verifica-se que as mulheres têm ganhado destaque quanto a sua saída

para estudar. Um fenômeno evidenciado nas discussões relacionadas às questões sucessórias da propriedade é a presença do celibato masculino agrícola. Sob esse aspecto, é mister que se recorra aos estudos de Camarano e Abramovay (1999), visto que nele há indicação de que nas últimas seis décadas o êxodo rural tomou proporções significativas, mas foi na década de 1990 que começou a aparecer esse fenômeno de mudança, anunciando alterações no tipo de população que ficou habitando o campo.

Nesse cenário, a migração da mulher para o meio urbano, na busca de atividades ligadas ao setor terciário, aumentou. Paralelamente a isso, com maior mobilidade de transporte, os jovens rurais que estão mais próximos dos centros urbanos passam a buscar alternativas para complementar a renda da família ou para formar seus próprios lares, desvinculando-se da tradicional e modesta subsistência oferecida pela propriedade. Sobre o crescente deslocamento de moças do meio rural para o meio urbano, Camarano e Abramovay (1999) destacam que elas são mais valorizadas para o estudo do que os rapazes.

O avanço desse processo gerou, sobretudo nas regiões mais longínquas dos centros urbanos, a masculinização e o envelhecimento no campo, formando um desequilíbrio de proporcionalidade para a manutenção das populações no meio rural, o que repercute negativamente na tradicional produção de subsistência. Isso se deve ainda pelas questões sucessórias da propriedade, as quais o homem, pela força do costume, tem sido privilegiado em relação à mulher. Contrariando a legislação, ainda se mantém o pensamento patriarcal de que a mulher desloca o patrimônio de uma família para outra por meio do casamento. Carneiro (2005, p. 255) destaca que:

a despesa com a manutenção desses jovens na cidade é entendida como uma compensação por sua exclusão na partilha da terra nos casos em que só os homens são considerados herdeiros da propriedade. Nesse sentido, paradoxalmente, o sistema patriarcal acaba por ampliar as opções da mulher rural para além das fronteiras do universo doméstico, possibilitando a formulação e a realização de projetos profissionais de mais longo prazo.

Desse modo, em uma lógica tradicional de opção entre herança ou estudo, os filhos homens, em especial os mais velhos, ficam encarregados da responsabilidade de dar continuidade à manutenção da propriedade, tornando seu casamento mais difícil diante das imposições à futura esposa, que, em grande parte das vezes, não sonha para si viver e trabalhar nesse mundo que não é o seu. Brumer (2006) refere que as mulheres não querem esse destino devido às condições de subalternidade a que são submetidas nas relações familiares, pela desvalorização das atividades que desempenham na agricultura familiar, pela

invisibilidade do trabalho doméstico e pelo pouco espaço destinado a elas na atividade agrícola comercial, na qual atuam apenas como auxiliares.

Na contramão do que até agora foi evidenciado, há aspectos que ancoram o jovem no meio rural, como: a segurança de moradia, o acesso à alimentação oriunda da subsistência, a qualidade de vida, a perspectiva de melhora nos níveis de renda. Além disso, como observa Carneiro (2005, p. 253):

em áreas rurais que apresentam melhores condições de infraestrutura (qualidade de estradas e dos meios de transporte que facilitem a comunicação com a cidade, saneamento básico, telefonia, etc.) há indícios de mudança nos valores dos jovens no que se refere à relação campo-cidade. Influenciados pela própria valorização urbana do campo como “lugar saudável”, “tranquilo”, “sem violência”, os jovens começam a manifestar o desejo de permanecer na localidade de origem desde que ocupados em outras atividades que não a agrícola.

No entanto, devido à invisibilidade dos jovens solteiros pelo poder público, tanto moças quanto rapazes dificilmente são beneficiados com algum tipo de política pública que favoreça a permanência e o acesso a terra, visto que as limitações financeiras representam uma grande dificuldade.

Nas concepções de Durston (1999), a criação de estratégias que venham ao encontro das necessidades de fixação do jovem a terra requer o combate a essa invisibilidade que caracteriza as juventudes na agricultura, uma vez que essa categoria social praticamente não existe nos projetos de combate à pobreza rural. Para o autor, a invisibilidade é tanta que vai para além das manifestações de organizações que tratam do tema dentro do setor urbano da sociedade, pois ela é invisível para muitos sociólogos, que em suas pesquisas sobre jovens se esquecem que existe uma juventude rural. Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 17) chamam a atenção para esse aspecto quando afirma:

Pode-se inferir então que o desinteresse social e acadêmico pelo tema está vinculado a uma compreensão de que no campo não há jovens ou uma visão de que os que ainda lá permanecem podem ser considerados como integrantes de um grupo social que não precisa ser identificado a partir de seu contexto socioterritorial.

Nesse sentido, Carneiro (1998) afirma que os jovens rurais ou filhos de agricultores ficam preenchendo o vazio estatístico composto pelos que ainda não ingressaram formalmente na vida ativa, esperando atingir a maioria para se tornarem visíveis na sociedade. Com o objetivo de reverter esse quadro, Abramovay *et al.* (1998) advogam sobre a importância de suprir as necessidades da agricultura familiar em termos de políticas públicas, financiamentos, investimentos e ações de extensão rural. Para isso, é imprescindível ponderar e reconhecer

suas diferenciações internas e não tomar a agricultura como um grupo compacto e homogêneo.

De outra parte, o individualismo – que gera a falta de organização coletiva no sentido de buscar maior representatividade diante do poder público –, em conjunto com políticas públicas ineficazes, que se diluem diante da lógica dominante de avanço do agronegócio de *commodities*, como o Pronaf Jovem e o Projovem Campo, vai de encontro às possibilidades de inclusão produtiva de jovens oriundos de famílias que sobrevivem à custa da pequena propriedade. Como resultado desse círculo perverso, observa-se o crescente sufocamento dessa modalidade de agricultura tão necessária à manutenção da vida e das possibilidades diversas de produção a partir do trabalho no campo.

No entanto, chama a atenção, nos estudos de Weisheimer (2015, p. 32) sobre uma diversidade de planos futuros dos jovens em relação ao campo, o fato de muitos aderirem ao desafio de permanecer na condição de agricultor. Segundo os achados apresentados pelo autor, os dados contradizem a percepção de que todos os jovens do campo não querem ser agricultores, pesando muitos fatores em sua escolha, com ênfase aos processos de socialização pelos quais passam as representações sociais em torno do trabalho e da vida no meio rural. Na esteira disso, foram encontradas outras questões como de gênero, escolaridade, faixa etária e condição econômica.

Segundo o Censo de 2010, cerca de 8 milhões de pessoas consideradas jovens (15-19 anos) estão no meio rural, representando 27% do total da população rural. No Censo de 2000, a população rural de pouco mais de 8 milhões era representada por 30% do total da população rural, demonstrando que em 10 anos o quadro não teve mudanças significativas (IBGE, 2010). No entanto, é importante observar que o índice vem decrescendo, o que demonstra que políticas públicas necessitam ser implementadas de forma mais eficiente na tentativa de conter o declínio da permanência de jovens no campo.

Assim sendo, parece que o acesso à educação é muito importante como elemento de fixação, mas ela necessita ter significado na comunidade, sendo associado a sentidos que a coloquem para além de um mero acesso a uma matrícula escolar, pois

a escola não tem importância apenas como um meio facilitador do acesso ao mercado de trabalho, ela se destaca como importante espaço de sociabilidade “onde se faz amigos” e como provedora de ensinamentos para o dia a dia. Nesse sentido, a escola é uma instituição que compete com os pais na socialização dos filhos, podendo introduzir tensões (positivas ou negativas) no universo das relações familiares, alimentando conflitos intergeracionais (CARNEIRO, 2005, p. 251).

Conforme expõe Caldart (2000, p. 66), “não há escola do campo sem a formação de sujeitos sociais do campo, que assumam a luta por esta identidade e um projeto de futuro”. É dessa maneira que a dicotomia campo/cidade pode ser superada, tendo em vista a valorização dos movimentos sociais que podem ocupar um lugar central na vida dos jovens camponeses, permitindo o declínio do individualismo em favor de organizações coletivas.

Sendo assim, abordar a juventude camponesa exige compreender o território do campo para muito além de um espaço de produção agrícola em contraposição à produção industrial, de uma cultura rústica *versus* cultura moderna ou de um lugar sem trabalho para um espaço onde se pode produzir para viver com dignidade, para citar algumas dicotomias. O campo como lugar de vida não se configura como estando em extinção, mas sim como território onde se forma a juventude camponesa, de múltiplas possibilidades, de novas relações entre seres humanos e entre estes e a natureza, de novas articulações e possibilidades de produção/reprodução da vida (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 26).

Talvez seja essa a melhor maneira de buscar a visibilidade que pode garantir acesso a programas e projetos em favor de um movimento de afirmação da identidade camponesa que favoreça a fixação do jovem a terra.

Por fim, vale destacar que a proposta desta pesquisa, com base nesse marco teórico, teve o propósito de investigar o cotidiano na instituição e suas estratégias de controle, para inculcar condutas e ensinar saberes com base em uma tradição de mais de cem anos que se iniciou com a criação da Rede Federal em 1909. Por outro lado, buscou saber de que forma essas estratégias provocam uma espécie de rebeldia por parte de servidores e, principalmente, discentes, os quais se constituem no objeto deste estudo, em um movimento de engenhosidade, pautado pela antidisciplina, que resulta no desenvolvimento de táticas de resistência, sustentadas por astúcias ou inteligências derivadas das singularidades de cada sujeito que busca resistir às estratégias a partir do seu conhecimento sobre elas e de acordo com a especificidade do momento vivido.

É relevante observar que as vivências são únicas e podem guardar em si sentidos que possibilitam sua transformação em experiências ricas para o processo de constituição de si, envolvendo cada discente de forma singular, considerando o caráter *sui generis* que compõe sua identidade, no cenário institucional, de acordo com sua história de vida, sua cultura e seu modo único de ser e estar no mundo.

3 A INTELIGIBILIDADE DO OLHAR PELAS LENTES DA PESQUISA

Sentimo-nos instigados em iniciar este capítulo trazendo algumas considerações acerca do que é pesquisar. Poder-se-ia afirmar que é um movimento no qual procuramos obter algum conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição, não é exagero reconhecer que a pesquisa faz parte da nossa vida, pois a ela recorreremos quando necessitamos buscar informações a fim de dar conta da solução de algum problema ou conjunto de problemas que nos desafiam no cotidiano.

Contudo, não é a esse tipo de conceito de pesquisa que este estudo procura atender. Ele persegue a construção de um *corpus* de conhecimento, levando em conta sua historicidade, seus contextos e significados que podem oportunizar novas formas de enxergar o objeto investigado, à luz da teoria e das percepções empíricas do pesquisador. É nesse sentido que, nesse caso, Gatti (2007, p. 10) afirma a necessidade de

Não buscaremos [...] qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso conhecimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial.

A pesquisa, assim, reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter uma certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Note-se que falamos em certa segurança, e não segurança absoluta. Isso porque, na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incertezas, mesmo que estas, em alguns casos, seja extremamente pequena. Para o pesquisador, não existem dogmas, verdades reveladas ou absolutas, vale dizer que não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos e das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar.

De acordo com as contribuições de Gatti (2007, p. 12), as pesquisas educacionais estão entre as que melhor exemplificam essa lógica de pensamento, na medida em que trabalhar com seres humanos, especialmente com juventudes, em processo de construção, deve guardar no próprio movimento, norteados pela consciência de incompletude do pesquisador, que “o conhecimento a ser gerado aqui raramente – e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca – pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados”.

Essa afirmação tão enfática procura chamar a atenção para a observância de que as problemáticas educacionais não podem ser submetidas a determinados controles, visto que o próprio ser humano é um ser social, e, é nela, a sociedade, que o processo educacional se constrói articulado com a construção do próprio sujeito, num cenário eivado de contradições e possíveis dilemas.

É com esses desafios que um outro questionamento é anunciado por Gatti (2007): de onde o pesquisador olha? Já que o conceito de educação pode ser usado em múltiplos sentidos, sentidos esses que avançam com base naquilo que seus atores (inclui-se aí o próprio pesquisador) vivenciam como sendo educação. Assim,

Este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo, até nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. Com tal âmbito de preocupação, os pesquisadores fazem escolhas entre os múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem (GATTI, 2007, p. 13).

A autora deixa evidente a vasta diversidade de questões que podem ser exploradas, levando em conta as diferentes conotações que caracterizam cada abordagem na singularidade de cada estudo. Desse modo, nos convida a acolhermos o desafio da pesquisa educacional, considerando seu compromisso com a renovação do ato de educar, perseguindo sua compreensão em sua complexa dinâmica que funde o educar e o ser educado como condição de significado e sentido para o resultado da pesquisa.

Na tentativa de ampliar as contribuições oferecidas pela autora citada, Pereira (2013, p. 213) nos adverte para o exercício do reconhecimento “da relatividade do valor de verdade no âmbito da escrita acadêmica”. Partindo dessa ideia, o autor busca contribuir atentando para as diferentes formas de expressão da palavra escrita, uma vez que, quando “escrevermos, escrevemos primeiro para nós mesmos” (PEREIRA, 2013, p. 214). Temos como base batalhas conceituais e impressões empíricas que necessitam ser traduzidas em palavras, obedecendo a um ordenamento preestabelecido, a fim de que possam se constituir em saberes com condições de retroalimentar a arena do debate interminável de ideias que tornam a postular novos saberes. É nesse sentido que

a escrita é um campo de negociação do qual participam escritor e leitor, ambos em permanente exercício de negociação e deslocamento no ato articulado (embora diacrônico) de escrever e ler. Diacrônico porque o leitor não lê ao mesmo tempo que o escritor escreve: existe um significativo intervalo de tempo entre a escrita e a leitura que deverá ser compensado com esses exercícios de negociação a que me refiro (PEREIRA, 2013, p. 215).

Logo, para o autor, “a escrita configura-se num campo de turbulência, por sua própria natureza” (PEREIRA, 2013, p. 216), especialmente quando implicada com a produção científica cujo propósito das regras que tabulam tal movimento perseguem o compromisso primário de distinguir o verdadeiro do falso (FOUCAULT, 2014). Nesse processo de distinção, destacamos a neutralidade do investigador ao adotar uma retórica impessoal em que

O subjetivo e o histórico tornaram-se exemplo da particularidade da qual a ciência procurou se ver livre por muito tempo e, portanto, passaram a ser tomados como indutores de enganos, erros e falsidades. O mundo da ciência fez disseminar a ideia de que éramos capazes de controlar a verdade por intermédio do controle do discurso: apoiados na pretensão de controlar o discurso e sua origem, os cientistas desconsideravam que a gênese da linguagem, do discurso e da escrita é a própria história. Ora, a contingência histórica representa o conjunto de condições de possibilidade da emergência de uma certa linguagem, de um certo discurso, de uma certa gramática e de uma certa semântica (PEREIRA, 2013, p. 217).

Assim, por todo o exposto, reconhecendo a importância de se levar em conta a historicidade para o estudo dos diferentes objetos que compõem o campo educativo, Gatti (2007, p. 14) afirma que a educação é um fato, “porque se dá”. A educação “é um processo, porque está sempre se fazendo” e “envolve pessoas num contexto” que se passa no cotidiano, daí a justificativa de buscarmos um pouco mais sobre sua compreensão na próxima seção.

3.1 O COTIDIANO COMO OBJETO DE ESTUDO

Pensar em um modo de construção do objeto de estudo que envolva um contexto, associado a lugares onde atores e cenários se encontram, parece um grande desafio para o pesquisador no campo da educação. É nesse sentido que Pais (2003, p. 28) apresenta o cotidiano como “o que no dia a dia se passa sem que nada se parece passar”, trazendo-o como um importante e vasto campo para a compreensão das relações sociais e de como estas se projetam nos sujeitos envolvidos nos processos de construção de si e voltam a reverberar no coletivo. Para Pais (2017)⁹, o cotidiano oferece condições de cifrar e decifrar códigos que guardam as relações das estruturas sociais, pois aquilo que se faz de forma repetitiva não se esgota em si, visto que a ruptura não pode existir na ausência da rotina.

A sociologia do cotidiano deve ser entendida como objeto de estudo para além do cotidiano, uma vez que, para Pais (2017), “o cotidiano é uma imensidão”, a vida cotidiana

⁹ Nesta seção, volto a utilizar recortes do minicurso *Educação e cotidiano: pressupostos teóricos e metodológicos* (PAIS, 2017).

está em tudo! Dessa maneira, o desafio para o pesquisador é compreender que a vida cotidiana, antes de um objeto, é uma forma de olhar o cotidiano. Por essa razão, não é possível “caçar o cotidiano na pesquisa”, mas, antes de tudo, alcançar, com um olhar calibrado, a possibilidade de “dar nós de inteligibilidade” enquanto ele se passa diante dos nossos olhos (PAIS, 2017).

É dessa forma, vivendo o dia a dia flutuamente, que podemos identificar algo interessante a investigar de modo a construir uma metodologia de questionamento que torne relevante algo que até então passava entendido como irrelevante. Assim, a relevância é reforçada quando a inteligibilidade dá conta de problematizar determinada circunstância por intermédio da apuração e do refinamento do olhar (PAIS, 2017).

Dessa maneira, ganha importância o olhar social por meio dos indivíduos e como esse social neles se projeta, de modo que se consiga elaborar, artesanalmente, uma costura entre o cotidiano e a historicidade, que pode gerar projeções para novas compreensões de diferentes cenários, considerando os movimentos de seus atores. Assim, gestos do cotidiano atrelam o individual ao social e o social ao individual, abrindo possibilidades de se construir metodologias que possam transformar práticas metodológicas em objetos de estudo. Para isso, é mister que haja uma predisposição do pesquisador em surpreender-se pela habilidade do distanciamento e do estranhamento de forma a enigmatizar o social, visto que o pesquisador do cotidiano está sempre em campo, logo, o que muda, é a forma de olhar (PAIS, 2017).

É nesse sentido que as relações sociais que se criam dentro de um internato que acolhe uma diversidade de jovens, com a característica comum de estarem matriculados em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, podem se configurar num campo rico de pesquisas, na medida em que se congregam num verdadeiro mosaico de relações sociais e institucionais que influenciam na constituição das subjetividades de cada um de seus atores. Ao reconhecer isso, tendo em vista os distintos sujeitos que convivem entre si com regras prescritas ou tácitas, vontades e necessidades, se constroem forças que neles se personificam, movendo-os nas disputas que se criam e se recriam nos diferentes espaços que compõem o todo das ambiências institucionalizadas do internato, reverberando também para seu exterior.

A busca pela compreensão dessas forças se desenvolve no cifrar e decifrar dos seus códigos e seus respectivos efeitos, tanto na singularidade quanto na socialidade dos sujeitos que por elas se articulam e/ou são articulados. Trata-se da valorização de um posicionamento epistemológico comprometido com novas formas de compreender a realidade, partindo do princípio que o cotidiano está nos pormenores que podem guardar novos significados e

sentidos que reconfiguram as formas de entendimento em relação aos objetos de estudo imersos no cotidiano, conferindo autenticidade à pesquisa (PAIS, 2017).

É nessa busca do pesquisador que o método hermenêutico pode contribuir como uma boa opção para auxiliar na compreensão mais aprofundada de determinadas realidades como forma de auxiliar na sua interpretação, devendo-se evitar a ilustração de pontos de vista, seleções tendenciosas, bem como engessamento teórico no qual o objeto só pode ser visto, necessariamente, por um determinado marco teórico que o enquadra e o faz “caber” na janela ou nos óculos de uma dada proposta metodológica (PAIS, 2017).

3.2 O MÉTODO DE ANÁLISE HERMENÊUTICA

A hermenêutica teve sua origem na leitura e posterior “reflexão teórica-metodológica acerca da prática da interpretação dos textos sagrados, clássicos (literários) e jurídicos (leis)” (DOMINGUES, 2004, p. 345). Sua adoção pode ser admitida em diferentes proposições filosóficas que se desdobram em um vasto campo de estudo para atender a diferentes objetivos.

Foi nesse sentido que Gadamer (1997; 1999; 2007), na obra *Verdade e método*, defendeu essa abordagem filosófica, sustentada numa postura interpretativa e compreensiva do texto ou da tradição, levando em conta a perspectiva do pesquisador. Assim, embora não se constituindo em um método clássico, quebrou com o monismo metodológico, ou seja, com a imposição de um único método para se chegar à suposta verdade. Esse talvez tenha sido o principal motivo que levou o filósofo a escrever essa obra, ao postular os traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, não como uma forma de contrapor o método científico, mas, sim, propor, com base na demonstração e no argumento, que pela experiência estética na arte, ou a experiência da historicidade na linguagem, outros caminhos possam se abrir na direção de um novo modo de compreensão de um regime de verdades, algo que, para ele, por não apresentar condições métricas, não pode deixar de ser reconhecido.

Com base nessas ideias que a hermenêutica filosófica pode nos conduzir a verdades, reconhecendo-as como provisórias, tendo em vista as possibilidades de compreensão do discurso, sustentado na linguagem, abrindo condições de reinterpretar os processos educacionais por meio da pesquisa, usando, para isso, bases próprias de justificação e legitimação (HERMANN, 2002). É nesse sentido que a hermenêutica filosófica vem ao encontro da problematização das questões que envolvem o campo educativo, sobretudo nas abordagens qualitativas, trazendo à luz novas formas de interpretação dessa realidade, baseada

na compreensão de seus fenômenos e consequentes desdobramentos sociais, tendo o pesquisador um importante papel de mediador, a partir de suas convicções, no diálogo com a tradição.

É desse diálogo, viabilizado pela linguagem, que a hermenêutica pode encontrar caminhos para a transformação, na medida em que, ao alocar diferentes interlocutores, expõe e coloca em movimento preconceitos, levando em conta uma crítica reflexiva que pode abrir diferentes caminhos para retificação e superação, alcançando condições de transformação. Para Gadamer (2007), não é só a concordância ou discordância que pauta o diálogo, mas seu movimento mais rico, conferido pela possibilidade de ampliação da experiência. Nesse sentido, “Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem-sucedido, algo ficou e algo fica em nós que nos transformou” (GADAMER, 2000, p. 134).

Ao considerar as contribuições do filósofo em relação ao diálogo, não é exagero afirmar que é por ele que se pode alcançar uma condição de experiência hermenêutica, pois o diálogo realiza-se pela linguagem. Esta deve ser entendida como algo para além da reprodução e da generalização de experimentos ou formas de verificação, visto que está intimamente ligada às transformações provocadas no ser humano durante a realização do processo de compreensão. Daí podemos justificar seu compromisso, primeiramente, ontológico, depois epistemológico.

Com base nesse entendimento é que a alteridade cumpre seu papel, porque, sensível a ela, aflora o compromisso com o confronto de ideias, pensamentos e valores. Mundos e modos de vida podem ser redescobertos pelo processo de proximidade e estranhamento e vão ganhando novos contornos de compreensão e, posteriormente, novas possibilidades de interpretação a partir do ouvir o outro, pois “ouvir o outro é a verdadeira e própria elevação do ser humano à humanidade” (GADAMER, 2000, p. 139). Nesse movimento do pesquisador é que a pergunta ganha significado, considerando que, para Flickinger (2000, p. 46), “a pergunta é a chave que abre em seu próprio horizonte a possibilidade de ouvir o outro nas suas respostas”.

Assim, atento à pergunta como chave de acesso a novos saberes é que podem se abrir novos horizontes de compreensão, que ao serem interpretados, levando em conta as tradições e os preconceitos que ancoram nossa forma incompleta de vislumbrar os cenários de pesquisa, se viabilizam possibilidades de transformação. Confirmando essa lógica, Flickinger (2000, p. 46) assevera:

[...] não se pergunta para confirmar o que já se sabe, se não para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o prescreve e exponha simultaneamente. Prevalece aqui, portanto, o perguntar sobre o responder. E o destino de cada debate depende inteiramente da pergunta que o abre. O mesmo dá-se entre duas pessoas. É a postura inicial de cada uma que determina o aparecer da outra, no seu horizonte interpretativo. O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte de encontro.

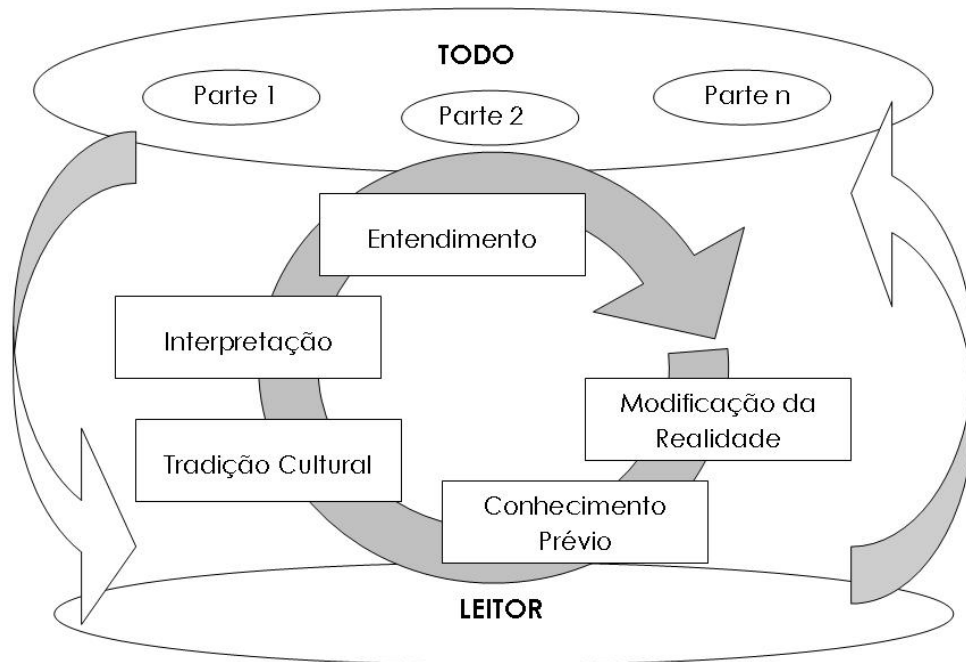
De acordo com Gadamer (1999, p. 559), “o que sairá de uma conversa, ninguém pode saber por antecipação”, assim é possível que, embora o pesquisador esteja munido de todo o instrumental de investigação científica que ele entenda ser pertinente para aquele momento, não está imune a ser surpreendido quando da busca pela compreensão. Desse modo, tal acontecimento pode fugir do domínio dos procedimentos técnicos, na medida em que o pesquisador é governado pela imprevisibilidade no diálogo, que se projeta para a compreensão e interpretação. Partindo dessa ideia, há que se considerar que o trabalho pode ganhar maior originalidade quando seus interlocutores avançam no sentido da descoberta, sem o compromisso de manter a direção demarcada inicialmente.

Sobre esse movimento, Hermann (2002, p. 89-90) esclarece:

O diálogo é uma condição própria da hermenêutica, especialmente porque não existe mais absolutização da subjetividade moderna no processo de conhecimento, no sentido do domínio do sujeito. Antes disso, tem lugar a experiência do conhecer, que acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de se chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Assim, aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar.

Desse modo, é mister reconhecer que na hermenêutica não pode existir verdade única, uma vez que os interlocutores necessitam comprometer-se com o respeito em relação à posição do outro (alteridade), oportunizando condições para que surjam, no diálogo, elementos novos que podem conferir à pesquisa maior grau de originalidade. É nesse sentido que o diálogo passa a ser o palco em que a verdade deve figurar de inúmeras formas, porém sem nunca chegar a sua forma derradeira. Na Figura 1, a seguir, verifica-se um esquema que pode auxiliar nesse entendimento, considerando o círculo hermenêutico.

Figura 1 – Círculo hermenêutico



Fonte: Mayane (2010).

Assim, diante da impossibilidade de alcançar a verdade absoluta, é possível perceber que a reflexão científica das experiências não se esgota diante das possibilidades de seus sentidos. Para Flickinger (2000), “a verdade hermenêutica consiste na confiança da experiência da interpretação e no reconhecimento do estranho”, uma vez que tais movimentos se realizam para além do diálogo de cada interlocutor consigo, porque cada um está envolvido num coletivo que necessita ser fruto de compreensão e interpretação.

Dessa maneira,

Querer compreender a experiência vivida exige de nós a disposição de aceitar o alheio, o outro, o desconhecido nele mesmo, isto é, na própria ameaça nele contida e aberta a constatação da distância intransponível, presente no encontro. Só assim, também, é-nos possível reconhecer na autenticidade que lhe é própria, o que nos vem ao encontro (FLICKINGER, 2000, p. 45).

Pode-se afirmar que o processo de interpretação se situa entre a aproximação e o estranhamento que representam, de certo modo, a tensão entre a incompletude do olhar e a compreensibilidade do pesquisador diante do horizonte de historicidade daquilo que ele quer compreender. É nesse entremeio que a interpretação se realiza, constituindo-se num espaço de atuação do pesquisador.

Nesse espaço onde a interpretação acontece, o pesquisador precisa ter o cuidado para não equiparar a estranheza do desconhecimento ao que lhe é familiar, submetendo, assim, seu

compromisso com a alteridade do outro aos seus próprios conceitos prévios. Sobre esse equívoco, Gadamer (2007) adverte para o fato de que, apesar de toda a sua metodologia científica, o pesquisador precisa comportar-se da mesma maneira que todo aquele que, como filho do seu tempo, está dominado acriticamente pelos conceitos prévios e pelos preconceitos do seu próprio tempo (tradição).

Com a observância desse cuidado, é possível afirmar que na experiência da pesquisa há que se remeter ao horizonte do outro, fazendo com que o pesquisador possa assumir o outro naquilo que lhe faz sentido. Isso implica em levar a sério o outro, valorizando o que de fato ele quer dizer. Realizar uma pesquisa, nesse sentido, não pode recair na ideia de domínio do oposto, do outro, do objeto estudado, como também não pode haver uma autoanulação do sujeito que pesquisa. Antes disso, realizar uma experiência no ensino ou na pesquisa em educação com base em uma proposta hermenêutica consiste em valorizar os argumentos contrários ou adversos de seus interlocutores, buscando sua compreensão e posterior interpretação com vista a possíveis transformações.

Assim, é no espaço de confronto entre os horizontes de sentidos diferentes que podemos situar e compreender a experiência da pesquisa envolvendo as juventudes que se encontram em um determinado regime de internato institucionalizado e suas respectivas contribuições na constituição de si, por meio do convívio coletivo e das amizades que se estabelecem entre atores desse cenário. Isso porque nessa experiência o confronto, a afirmação e a negação não podem ser suprimidos ou resumidos quando representam o próprio processo de compreensão de diferentes realidades que integram o todo.

Isso posto, na abordagem hermenêutica, o campo educativo não pode ser visto de modo objetivo como um movimento de interpretação de um determinado fenômeno no qual implicaria em separar. Pelo contrário, consiste em procurar evidenciar horizontes de sentido histórico-culturais que configuram as relações dos sujeitos em um determinado contexto e como essas relações podem se traduzir em experiências que conferem transformações projetando novos sentidos e significados nas diferentes constituições de si que influenciam no preparo individual para o devir, ou seja, o que ele vai se tornar.

Desse modo, a hermenêutica vem ao encontro da escolha de uma metodologia qualitativa para este estudo, partindo do compromisso de não trabalhar com campos recortados ou medidos em busca de traços objetivos para a pesquisa, mas com constructos sociais, cuja importância pode ser reconhecida na construção de um processo interativo de pesquisa comprometido para muito além da compreensão do pesquisador. Buscamos assim, dentro de uma proposta de estudo de caso, alcançar novas formas de interpretação daquela

realidade que pode servir ou não para a compreensão de outras realidades semelhantes, considerando a leitura, o conhecimento e a interpretação do leitor.

3.3 O ESTUDO DE CASO

Em que pese o estudo de caso ser uma técnica originalmente ligada ao campo da administração, com análises quantitativas, cujo principal autor de referência é Yin (2005), tal técnica vem sendo adaptada e utilizada desde a década de 1970 como forma de investigação associada a análises qualitativas em áreas do saber, como sociologia, antropologia, história, psicologia, direito, medicina, serviço social, entre outras. Em cada uma delas, adequam-se os princípios da abordagem de modo que possa atender a seus respectivos propósitos (ANDRÉ, 1984).

Stake (1998) anuncia seu desinteresse no estudo de caso com abordagens quantitativas caracterizadas por um conjunto de medições somadas a uma série de variáveis descritivas. Preocupa-se em apresentar, “de forma breve, um modo disciplinado e qualitativo de investigação de um caso singular. O investigador qualitativo destaca as diferenças sutis, a sequência dos acontecimentos em seu contexto, a globalidade das situações pessoais” (STAKE, 1998, p. 11, tradução nossa). Desse modo, o autor anuncia que em um estudo de caso

[...] se espera que abarque a complexidade de um caso particular. [...] Estudamos um caso quando tem um interesse muito especial em si mesmo. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O Estudo de Caso é um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes (STAKE, 1998, p. 11, tradução nossa).

No campo educacional, observa-se que nas últimas décadas os estudos de caso têm ganhado significado cada vez mais relevante, na medida em que propõe “uma investigação sistemática de uma instância específica” (NISBETT; WATT, 1978, tradução nossa). Assim, de acordo com a Conferência Internacional de Cambridge ocorrida em 1975, André (1984, p. 51-52) apresenta algumas características metodológicas que podem auxiliar na compreensão da sua definição:

Em primeiro lugar, dizem eles, o estudo de caso não pode ser igualado aos estudos de observação participante, pois isso excluiria o estudo de caso histórico, não menos interessante e relevante que os trabalhos de observação. Em segundo lugar, enfatizam eles, estudos de caso não podem ser tomados como esquemas pré-experimentais de pesquisa. Embora eles sirvam muitas vezes para indicar variáveis

que são manipuladas e controladas posteriormente em estudos experimentais, essa não é sua única função. *O conhecimento gerado através do estudo de caso tem um valor único, próprio e singular.* Em terceiro lugar, o documento esclarece que *o estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas de trabalho de campo da sociologia e antropologia. Porém a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, entrevistas fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo (grifos nossos).*

Com base nos destaques do excerto, torna-se importante salientar o valor único e singular que uma proposta de estudo de caso apresenta, podendo ou não se assemelhar a outras situações, conferindo-a possibilidades de novos olhares a partir do movimento interpretativo do leitor, contemplando uma lógica que vem ao encontro do exercício hermenêutico. Ainda, segundo o entendimento da autora, o estudo de caso possibilita uma aproximação com o campo da sociologia e da antropologia, dando um enfoque mais eclético e utilizando os mesmos instrumentos para coleta de dados. Estes, entre outros motivos, nos ajudam a compreender como tal modalidade de pesquisa tornou-se viável para o campo da educação diante das particularidades do objeto, bem como a complexidade que um tema educacional pode representar numa investigação.

Com base nisso, sete aspectos relevantes, destacados por André (1984), servem para caracterização do estudo de caso no sentido de justificar sua escolha para este trabalho, quais sejam:

- “Os elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas *a priori*” (p. 52).
- A interpretação dos diferentes contextos em que os fatos investigados podem acontecer.
- Convergentes ou conflitantes pontos de vista presentes em diferentes situações sociais nas quais cabe ao pesquisador “a explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações” (p. 52).
- A recomendação de que sejam usados nos estudos de caso diferentes fontes de informação, a fim de que os dados possam ser triangulados, estrategicamente, de modo a buscar a maior clareza possível na apresentação dos resultados que sustentarão os achados da pesquisa.

- A possibilidade de o “pesquisador descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo de modo que os leitores possam fazer suas generalizações naturalísticas”¹⁰ (p. 52).
- “Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo” (p. 52).
- “Os estudos de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatório de pesquisa” (p. 52). André (1984) aponta para a observância, por parte do pesquisador, para o compromisso com a “forma de olhar” (PAIS, 2017) o cotidiano investigado no sentido de que nele possam ser identificados, através dos “nós de inteligibilidade” (PAIS, 2017), o que pode ter significado para a pesquisa diante de tudo o que se apresenta.

Stake (1998) salienta a utilidade de selecionar um caso que seja típico ou representativo de outros casos, porém tal seleção nunca pode ser entendida como uma amostra, pois a investigação de estudo de caso não é uma investigação de amostras. Seu objetivo primordial é o estudo de um caso que pode ou não gerar compreensão mais alargada de outros casos, logo a obrigação principal é compreender o caso que se está estudando.

Ao distinguir o estudo de caso de outros tipos de estudo, André (1984, p. 52) apresenta sua principal característica: “[...] a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada”. No entanto, a autora enfatiza a importância de contextualizar as informações e situações retratadas, partindo do pressuposto de complexidade da realidade como fruto de sua historicidade. Daí a necessidade de que sejam levadas em conta todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno. É por isso que o estudo de caso focaliza no particular, tomando-o como um todo, atendo-se a seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação.

Espit (2014) revela que, aproximadamente, 7.500 jovens estão matriculados em regime de internato em instituições públicas federais no Brasil. O estudo busca aprofundar a compreensão do modo em que vivem cerca de pouco mais de 300 desses jovens no contexto do Alto Vale do Rio Itajaí no estado de Santa Catarina, especificamente onde o *campus* do

¹⁰ A autora se reporta a Stake (1978), que entende por “generalizações naturalísticas” as possíveis e diferentes interpretações que o leitor poderá fazer ao ler o texto e relacioná-lo com situações vivenciadas anteriormente por ele que promovam o seu conhecimento tácito acerca do tema ou dos resultados apresentados na pesquisa.

IFC está localizado, na cidade de Rio do Sul, unidade sede agrária. Desse modo, este estudo pode auxiliar na compreensão e interpretação de outras realidades vividas tanto nos *campi* do IFC localizados em outras cidades do estado como nos demais pertencentes aos outros 37 Institutos Federais que dispõem de regime de internato para seus discentes em diferentes medidas, ou mesmo não auxiliar, visto não se tratar de uma amostra do todo, e sim de um caso singular.

Assim, os estudos de caso devem ser elaborados de modo a permitir interpretações alternativas e generalizações naturalísticas. Considerando que o processo de compreensão da realidade social envolve não só o conhecimento lógico formal, mas também outros tipos de conhecimento – como as instituições, sensações, impressões –, o estudo de caso é estruturado de tal maneira a permitir a manifestação dessas várias formas de conhecimento e de favorecer o desenvolvimento de interpretações alternativas (ANDRÉ, 1984).

Com base em todo o exposto, para esta proposta de investigação, associada a outras opções metodológicas, o estudo de caso mostrou-se a melhor alternativa, considerando o objetivo geral da pesquisa, o qual implica na necessidade de aprofundar a compreensão de como se dá as relações sociais que se estabelecem entre as juventudes que vivem em um contexto de internato e de que forma elas implicam na constituição de si desses sujeitos, levando em conta suas singularidades, associadas às especificidades que caracterizam suas relações sociais ali estabelecidas pela convivência.

3.4 O ESTUDO DE CASO DO “TIPO ETNOGRÁFICO”

Ao analisar os tipos de estudos de caso, o etnográfico pareceu a melhor opção, visto que propõe a adoção dos princípios da etnografia, tradicionalmente usada por antropólogos para estudar a cultura de um determinado grupo social, por meio da produção de dados relacionados aos seus valores, hábitos, suas crenças, práticas e seus comportamentos. Todas essas informações necessitam estar articuladas no sentido da construção de um texto etnográfico, no qual assevera Geertz (2008), compõe-se de uma “descrição densa”.¹¹ A esse respeito, o antropólogo estadunidense afirma:

O ponto a focar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é *uma multiplicidade de*

¹¹ “Descrição densa” é um termo que se tornou conhecido a partir dos trabalhos do antropólogo Clifford Geertz, que afirma ter retirado esse conceito dos escritos do filósofo Gilbert Ryle (1900-1976).

estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas, ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o senso doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7, grifos nossos).

Dessa forma, a escolha do método etnográfico pode ser explicada pelas proposições de Magnani (2009, p. 135), quando este afirma que:

Assim, com base nas observações desses autores e de muitos outros, antropólogos que sempre refletiram sobre seu trabalho de campo, é possível postular, de uma maneira sintética, que a etnografia é uma forma simples de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Se para os etnógrafos a descrição da cultura tem sido seu objeto de pesquisa, para os estudiosos da educação o que chama a atenção são as descrições das relações sociais que se estabelecem em diferentes processos educativos, em que o espaço do internato tem um papel importante na ligação entre as juventudes que ali convivem. Dessa forma, a diferença de enfoque nas duas áreas aqui evidenciadas faz com que

certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Vale destacar que o princípio básico da etnografia e, portanto, algo que deve ser preservado, é a relativização. Para isso, é indispensável o movimento de estranhamento, associado à observação atenta aos detalhes, aos pormenores, pois são eles que nos permitem enigmatizar o social, cifrando e decifrando códigos e seus significados que sustentam as relações sociais num dado espaço (PAIS, 2017).

Dauster (1989, p. 11) define a relativização como “descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado”. Esse comportamento metodológico consiste na preocupação do investigador em operacionalizar, na prática, o que

os antropólogos chamam de “estranhamento”, isto é, um esforço em distanciar-se da situação investigada como forma de alcançar maior eficácia na compreensão dos significados e sentidos que se constroem nas relações que se criam e se sustentam ou se extinguem no cotidiano de convivência, levando em conta os sujeitos de pesquisa e os contextos observados.

No caso desta pesquisa, pesa o fato de o pesquisador ser também servidor público da Instituição investigada na condição de docente. Pôde-se observar que tal fato foi atenuado, na busca pelo “estranhamento”, diante do afastamento do pesquisador de suas atividades laborais, conforme previsto na Lei n. 8.112, de 1990, para doutoramento. Ao ficar cerca de três anos longe do convívio com os estudantes e servidores, inclusive morando em outra cidade, tornando-se uma espécie de “estranho” naquele lugar, possibilitou que outros tipos de abordagem pudessem ser feitas, abrindo caminho para novas análises e compreensões, desprovidas dos valores que balizam as relações cotidianas, especialmente no caso de professor-aluno, visto que os estudantes investigados, como sujeitos de pesquisa, não o conheciam.

3.5 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A adoção da ideia de “produzir dados” é uma tentativa de valorização do percurso de uma pesquisa qualitativa que se vale da hermenêutica como método de interpretação, levando em conta a tradição e os preconceitos de quem os produz. Nessa perspectiva, produzir dados não é sinônimo de coletar dados, considerando o movimento singular do pesquisador, diante das fontes e da manifestação de seus diferentes horizontes de análise a partir da sua visão de mundo como resultado de suas experiências implicadas com sua historicidade.

Desse modo, os dados foram produzidos por meio de três técnicas, de acordo com as proposições dos autores de referência para cada uma delas, quais sejam: a primeira trata-se da construção de um diário de itinerância, conforme propõe Barbier (2007); a segunda, entrevistas compreensivas de acordo com as proposições de Kaufmann (2013); e, por fim, a terceira, análise documental, observando as recomendações de Lüdke e André (1986; 2013).

A técnica de um diário de itinerância, para Barbier (2007, p. 133), consiste na adoção de um “bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a sua vida”. O autor defende a ideia de que esse bloco se constitui num diário de itinerância por comportar o caráter de intimidade ao possibilitar o registro de reações em

relação ao mundo, a exemplo dos diários íntimos, porém com a diferença de ser publicável, ou, pelo menos, difundido no todo ou em partes. Nele é possível registrar pensamentos ou vivências que marcam o itinerário percorrido por uma existência concreta num dado cenário. Assim, o diário de itinerância compõe-se de três fases, descritas a seguir. A primeira é o *diário de rascunho*, em que

[...] ele escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada a outrem. Pode ser seu próprio código de escrita abreviada (BARBIER, 2007, p. 138).

Essa fase foi marcada pela produção de textos improvisados envolvendo os atores investigados e servidores, distribuídos nas diferentes ambiências que compõem a instituição, quais sejam: alojamentos, pátio, refeitório, unidades de produção, biblioteca e diferentes setores. As informações foram registradas em um caderno durante as 24 horas do dia com atenção especial entre 6h e 22h, em todos os dias que compunham as quatro semanas de imersão, sendo uma em cada mês no período de fevereiro a maio de 2018, perfazendo um total de aproximadamente 30 dias. Vale destacar que fotografias foram usadas como registros na perspectiva de ampliar a compreensão das informações registradas no diário. A ideia de recortar o período de imersão em uma semana a cada mês teve o propósito de tentar melhor identificar as mudanças que se estabeleciam, sobretudo no processo de adaptação dos calouros, atentando para as variações nas relações entre eles e os veteranos.

A segunda é o *diário elaborado*, que é construído a partir do diário de rascunho, podendo contemplar novas reflexões somadas a outros fatos que possam ter ganhado importância num segundo momento. Daí a importância das fotos, que se constitui na oportunidade de relembrar cenários e pessoas. Nessa etapa, o pedagogo destaca:

Eu me obrigo a apresentar um texto trabalhado, emprenhando-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas experiências, minhas áreas de conhecimento, ou minhas expressões afetivas [...] (BARBIER, 2007, p. 139-140).

Essa fase do trabalho foi marcada por um tempo de reflexão após a jornada diária de registro de informações que havia se desdobrado. Ela acontecia após o período de descanso no alojamento, ou seja, entre 22h e 23h59, podendo estender-se de acordo com a necessidade. Tratava-se de um tempo para revisitação dos rascunhos e das fotografias, buscando

aprofundar as formas de compreensão desses registros e, a partir disso, seguia-se a produção de um texto que aos poucos foi se constituindo no diário de itinerância.

A terceira e última fase é o *diário comentado ou socializado*:

Durante toda a fase do diário elaborado eu estou em contato imaginário com um leitor virtual. Eu escrevo para mim e para outrem. Eu sou, por excelência, um ser social. [...] Eu o ofereço para leitura ou exponho o fragmento (ou totalidade) do diário elaborado para o leitor ou grupo de leitores que tenho diante de mim (BARBIER, 2007, p. 142).

Nesse sentido, ainda acrescenta Barbier (2007, p. 143):

Nada impede, evidentemente, que o diário de itinerância se socialize ainda mais e se torne um diário de itinerância coletivo, isto é, redigido por um grupo ou subgrupo. Nesse caso o diário de itinerância coletivo representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização do seu objetivo.

A proposta de Barbier (2007) acerca do diário de itinerância como técnica de produção de dados no contexto de um estudo de caso do tipo etnográfico, associado ao método hermenêutico de interpretação, pareceu uma boa opção, tendo em vista a valorização da complexidade que traz em sua esteira a cultura, as vivências, os preconceitos, a tradição e as diversas formas de olhar o mundo pelo cotidiano que nos rodeia.

Com base nisso, foi possível registrar e trazer para a pesquisa como se processa o dormir e o acordar no alojamento, o café da manhã no refeitório, a ida para as aulas matutinas, tanto teóricas quanto práticas, o intervalo, o retorno às aulas, o almoço e o pós-almoço no alojamento. Assim como a retomada das atividades no período vespertino (aulas teóricas e práticas), os encontros do fim de tarde nos diversos lugares dentro da Instituição, o jantar, as tarefas e os trabalhos a serem executados como solicitação dos professores que ministraram aulas durante o dia, o convívio na biblioteca, os namoros, a ceia, as brincadeiras que, não raro, resultam em ocorrências e, posteriormente, o período de silêncio, após às 22h.

Somando-se ao diário de itinerância, numa lógica de valorização do método hermenêutico, foram feitas entrevistas compreensivas as quais, na perspectiva de Kaufmann (2013), constituem-se em importantes instrumentos de pesquisa para análise da vida cotidiana. Nesse sentido, o autor defende a postura de um “artesão intelectual” (KAUFMANN, 2013, p. 33) por parte do pesquisador, considerando que ele precisa compreender a realidade do entrevistado, dela participando, com objetivo de reunir condições para melhor interpretá-la.

Desse modo, torna-se possível realizar uma entrevista preservando seu rigor, sem que seja um momento frio e formal no qual pode gerar ao entrevistado algum desconforto ou

compromisso a um determinado protocolo suscetível a esvaziar-se de sentido. Nessa direção, Kaufmann (2013) tenta retirar de cima da entrevista o formalismo que a despersonaliza, ou seja, “a não personalização das perguntas ecoa a não personalização das respostas” (p. 39), é uma forma de “quebrar o espírito de seriedade sem deixar de trabalhar seriamente” (p. 101). A crença em um “material asséptico” (p. 39) como resultado de entrevistas formais pode não representar as reais motivações do informante, na medida em que o momento da entrevista é entendido por ele como algo necessário, mas sem importância para si.

Ainda, para o autor, quando o pesquisador reconhece isso, passa a valorizar uma outra dinâmica que se preocupa com um movimento que vai além de coletar informações, mas, sim, produzi-las a partir de um compromisso entre ambos, que não os imuniza de preconceitos pessoais norteados pela tradição do senso comum, os quais resultam na ideia de que a iniciativa da pesquisa nada mais é do que “mais uma instância de verificação da problemática estabelecida” (KAUFMANN, 2013, p. 44).

Partindo dessas contribuições, foram selecionados 12 interlocutores, aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade identificada pelo pesquisador, pois era após o jantar, que ocorria até as 19h15 no refeitório, que muitos estudantes retornavam ao alojamento para descansar ou fazer alguma atividade extraclasse. Foi exatamente esse o momento em que as entrevistas foram feitas. O número 12 faz referência a uma ideia inicial de entrevistar três estudantes de cada turma num total de quatro turmas. Depois constatou-se que essa ideia de representação de turmas não fazia sentido, visto que o objeto de investigação consistia-se nas relações que se estabeleciam nos ambientes de fora da sala de aula, sem a mediação do professor ou um regime de separação dos estudantes por turma.

Contudo, o número de 12 interlocutores foi preservado. Cabe ressaltar que, para ser entrevistado, o estudante necessitava estar no terceiro ano, podendo ser egresso do ano anterior. Tal escolha deveu-se ao fato de o entrevistado contar com maior tempo de percurso dentro da instituição na condição de estudante interno. A escolha por entrevistar somente discentes do sexo masculino tem relação com o acesso do pesquisador ao alojamento. As regras institucionais não permitem que pessoas do sexo masculino frequentem as ambiências dos alojamentos femininos, salvo em casos excepcionais. Some-se a isso a possibilidade de causar algum constrangimento, o que poderia distanciar o pesquisador do objetivo da pesquisa. No entanto, tais opções não o isentaram de conversar com as estudantes em ambientes fora do alojamento, como cantina, biblioteca ou refeitório, e fazer registros sobre as informações por elas anunciadas.

Retomando o contexto de produção das entrevistas, vale ressaltar que elas foram norteadas por 8 perguntas, que poderiam servir como elementos disparadores de ideias para outras abordagens que o entrevistado entendesse como relevantes para seu processo de constituição de si no âmbito das relações sociais que haviam se estabelecido a partir do convívio no internato. Embora o pesquisador sendo docente na Instituição, encontrava-se afastado com licença integral há mais de três anos, logo, os entrevistados não o conheciam, o que facilitou, evitando um borramento entre as condições de pesquisador e professor.

Dessa maneira, procurou-se fazer as entrevistas ao final da penúltima e no decorrer da última semana de imersão (meses de abril e maio). Essa opção teve o propósito de, primeiro, criar laços com a comunidade escolar por meio de diferentes abordagens a princípio despreziosas quanto à pesquisa, mas consideradas nos registros do diário de itinerância.

A pesquisa foi autorizada pelo Diretor do IFC – *campus* Rio do Sul com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS. Com a ida a campo, somente depois de um período de mais de dezoito dias de convivência é que foi marcada a primeira entrevista conforme a disponibilidade e a manifestação de cada um em ser voluntário.

A partir disso, foram observadas todas as recomendações constantes na Resolução n. 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com a devida adoção dos Termos de Assentimento/Consentimento Livre e Esclarecido (TACLE). Depois de todos os esclarecimentos previstos, foram colhidas as assinaturas tanto do entrevistado quanto de um responsável, no caso de ele ser menor de idade, e, dessa maneira, as demais entrevistas se sucederam num clima ameno de informalidade e respeito recíproco, mas com seriedade, conforme propõe Kaufmann (2013). Em certa medida, não só os entrevistados, mas boa parte da comunidade escolar, mormente aqueles os quais houve possibilidade de explicar do que se tratava a pesquisa, sentiram-se valorizados e comprometidos em colaborar como voluntários em caso de serem chamados.

Além do diário de itinerância e das entrevistas compreensivas, a análise documental colaborou com o trabalho de investigação ao possibilitar a identificação das estratégias institucionais para regular e controlar o cotidiano dos estudantes, atendendo a uma lógica que Goffman (2008) chama de vida administrada. Para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

São considerados documentos leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de

programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. O objetivo da análise documental é garimpar nos documentos fontes significativas para a pesquisa, que possam ajudar na elucidação de fatos e auxiliarem na sua compreensão, de modo a contribuir com os esclarecimentos necessários, viabilizando melhores condições de interpretação. Desse modo, Lüdke e André (1986, p. 38-39) afirmam que

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base para diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

De acordo com as autoras, fica evidente a importância das fontes documentais, uma vez que podem estar repletas de informações sob forma de diferentes registros que não podem ser ignoradas, sob a condição de que tais informações sejam relevantes para a pesquisa e mostrem-se indispensáveis à construção dos contextos que favoreçam a compreensão e interpretação daquilo que se quer investigar. No caso em questão, foram analisados os Regulamentos *Disciplinar discente* e de *Moradia estudantil*, que está em processo de reformulação, conforme o Parecer n. 0006/2018/IFC/PFSC/PGF/AGU. Ainda mereceram análise planilhas que continham dados sobre evasão escolar, controle dos alojamentos, tanto masculinos quanto femininos, e de pagamentos de auxílios de acordo com os recursos disponíveis e com as regras divulgadas na *Cartilha do estudante IFC*, com base nos Programas de Assistência Estudantil e outros programas de ações universais destinados a todos os estudantes regulamentares matriculados em cursos presenciais do IFC. Ainda, some-se a isso a análise parcial de manuscritos que originaram um diário de um estudante egresso intitulado *Memórias de um intern(o)ato: vida além da sala de aula*, publicado em 2017 como livro. Por fim, foi avaliado um relato de despedida escrito por um estudante egresso, publicado em rede social no dia 9 de dezembro de 2017, em que ele explica o que representou seu percurso de três anos como interno no IFC.

Por fim, por meio de algumas fotografias do cenário institucional e seus atores, buscou-se trazer para o estudo mais detalhes, considerando as contribuições de Burke (2004) quando atenta para a importância do uso de imagens, ao mesmo tempo em que oferece reflexões sobre seus perigos. Para o historiador, as fotografias e os retratos podem ser considerados ricas fontes, no entanto, acreditar que a câmera nunca mente não é nem um

pouco recomendável, havendo a necessidade de contextualização da fotografia. No caso deste estudo, a maior parte das fotografias é de acervo pessoal e retrata ambiências e estudantes no seu cotidiano, servindo para ampliar a compreensão dos contextos que envolvem a pesquisa.

Depois de apresentadas as técnicas utilizadas e os documentos que foram analisados para a produção dos dados, coube atentar para os aspectos qualitativos da pesquisa, os quais Lüdke e André (2013, p. 53) explicam que

Analisar dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados buscando relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Assim, perseguindo possibilidade de articulação entre os materiais produzidos, como o diário de itinerância e as entrevistas, e destes a outros materiais acima listados, que foram coletados para análise, foi-se construindo pouco a pouco, de forma artesanal, a produção textual que, associada às fotografias dos atores e dos locais onde tudo aconteceu, ofereceu os subsídios necessários para a produção do texto final da pesquisa que sustenta a tese.

O próximo capítulo se constitui de um estudo reflexivo que busca identificar as mudanças e permanências no *habitus* institucional, com base no conceito de interdependência de Elias (2011), implicado no que Gadamer (2007) chama de tradição. Tratam-se de elementos importantes para se compreender a historicidade da instituição, que se constitui no que Goffman (2008) chama de cenário de vida administrada. Foucault (2014) argumenta que as estratégias de controle e moldagem dos sujeitos se distribuem de várias formas, não estando imunes às astúcias que sustentam as táticas de resistência, estudadas no cotidiano de Certeau (2014), manifestadas por jovens na condição de discentes, considerados por Melucci (2004) como singulares e dotados de identidades em movimento cuja característica principal é a diversidade.

4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Diante do declínio do Regime Imperial brasileiro por uma série de fatores, que se somaram à extinção do sistema escravista que agonizava há anos, o estímulo à entrada de imigrantes europeus também sofria seus reveses por dois principais motivos: o primeiro refere-se à tradição de permanência do manejo com o escravo, o qual o imigrante não aceitou, e o segundo, as inúmeras promessas de auxílio do governo brasileiro aos imigrantes, algo que não aconteceu efetivamente. Como resultado disso, pôde-se identificar uma série de contradições que desarmonizaram as relações campesinas e impulsionaram um processo de urbanização na transição da Monarquia para a República (1889) no Brasil.

Ainda que, de acordo com Mendonça (1997; 1998), existissem desde o século XIX grandes debates sobre o uso racional da terra e das atividades ligadas à vida no campo, tendo como referências os institutos agrícolas mantidos pelo Império, cujo destaque era o da Bahia, seus esforços não passavam de uma formação meramente livresca, completamente desarticulados da prática.

Com base nisso, considerando que a atividade agrícola era o principal sustentáculo da economia, a Sociedade Nacional da Agricultura¹² (SNA), que representava os interesses dos grandes produtores rurais, organizou-se no sentido de fazer pressão ao governo Republicano, o qual havia articulado sua implantação com o apoio do comandante do Exército, enfatizando os motivos da crise do setor agrícola. A SNA exigiu uma mobilização política na busca de soluções que pudessem ser conduzidas pelo viés da prática, com base em uma formação primária e média com o propósito de formar um “novo” trabalhador agrícola.

As reformas pleiteadas pela SNA foram deliberadas no Congresso Nacional da Agricultura, realizado em 1901 na cidade do Rio de Janeiro, que tinha amparo no espírito republicano norteado pelos princípios positivistas¹³, que se arrogou a responsabilidade de civilizar o Brasil, tanto no cenário rural quanto urbano, tendo como referência a Europa da

¹² Sociedade civil fundada a 16 de janeiro de 1897 na cidade do Rio de Janeiro e considerada de utilidade pública pelo Governo Federal pelo Decreto n. 3.549, de 16 de outubro de 1918 (LAMARÃO; ARRUTI, 2017).

¹³ A autoria do pensamento positivista é atribuída ao francês Augusto Comte. Ele acreditava que era possível elaborar uma ciência capaz de estudar o comportamento humano coletivo seguindo os mesmos métodos das ciências naturais. O positivismo fundou a Sociologia, que a princípio recebeu o nome de “física social”. Sua função seria compreender as condições constantes e imutáveis da sociedade (a ordem) e as leis que regiam seu desenvolvimento (o progresso). Não é coincidência que sejam exatamente esses os termos que aparecem hoje na bandeira do Brasil. Comte teve grande influência no mundo todo, e suas ideias ganharam muitos seguidores no Brasil, especialmente entre intelectuais e militares, como Benjamin Constant e Luís Pereira Barreto. A presença dos positivistas brasileiros foi notável no movimento republicano e na elaboração da Constituição de 1891. Nosso sistema de ensino também teve influência positivista (RODRIGUES, 2017).

segunda metade do século XIX. Assim, havia uma articulação da elite brasileira no sentido de buscar uma sintonia com o mundo capitalista num movimento de angariar as condições para a chegada do desenvolvimento. Para isso, era necessário um sistema de ensino voltado para os saberes cujas bases necessitavam ser científicas, naquele momento apresentadas como de vanguarda e tidas como possibilidade de garantir o progresso, que “regeneraria” as condições sociais da produção, trazendo a “regeneração” do próprio Homem. Era a tentativa de construção de uma nova postura diante dos desafios do trabalho subordinado ao mercado.

Esse modelo de ideal positivista sofria forte influência dos pressupostos iluministas na medida em que vinculava uma relação direta e proporcional do conceito de cidadania com o acesso ao conhecimento¹⁴, em que a educação figuraria como um artifício que trabalharia pelo enquadramento do indivíduo no seu suposto “lugar” social, para que, por meio de um ordenamento planejado e sistematizado, a civilidade e o progresso pudessem florescer de forma harmônica com as demandas da produção. Nesse sentido, o imaginário¹⁵ social republicano estava comprometido com “a profunda formação do caráter e das almas que teria de passar por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22). Com vistas a compreender os aspectos que vão justificar a preocupação em criar uma modalidade de ensino associada à prática como interesse das elites agrárias, partindo de um idealismo de valores, Oliveira (2004, p. 131) acrescenta:

Era necessário regenerar o campo, o que deveria ser realizado a partir das seguintes intervenções: modernização da agricultura, para a qual a expansão do ensino profissional e da mecanização ocorreriam; diversificação agrícola definida em contraposição a monocultura, estímulo ao associativismo; fixação do homem a terra pelo aumento das pequenas propriedades, criação de uma instância estatal que tratasse do setor. Essas foram as recomendações que sintetizavam os debates dos participantes do Congresso Nacional de Agricultura, realizado em 1901, na cidade do Rio de Janeiro. A mão de obra nacional e as condições sociais da produção agrícola foram temas enfocados paralelamente ao debate sobre o fim do trabalho escravo. Proprietários rurais demandavam a intervenção do governo em propostas para educar e qualificar a mão de obra, assim como a migração subvencionada. [...] Outras propostas eram: intervir sobre o movimento do campo para as cidades; modificar as condições sociais da produção através de princípios técnicos pautados pela ciência, os quais demandavam a ação educativa para serem incorporados à prática produtiva da agricultura; retirar dos espaços urbanos em expansão personagens já conhecidos, cuja crescente presença gerava incômodos àqueles que almejavam para os trópicos as paisagens dos centros europeus. Os trabalhadores do campo eram definidos como um dos problemas. A situação a qual se encontravam chegava a ser classificada como obstáculo para as mudanças pretendidas. Eram qualificados pela ótica dos proprietários e das elites em geral ao serem nomeados como *preguiçosos, apáticos, presos a práticas atrasadas, resistentes ao progresso e às mudanças*. Esse foi o perfil delineado para o *trabalhador nacional* (grifos do autor).

¹⁴ Veja: Burke (2003).

¹⁵ Veja: Carvalho (1990).

Com base nas ideias do autor, alguns pontos merecem ser destacados, dentre eles a necessidade de criação de um órgão estatal para cuidar dos interesses do campo, o que incluía um esforço por parte do Estado a fim criar mecanismos formativos, por meio de instituições públicas, que estivessem focados na ideia de valorização do progresso¹⁶, tendo as demandas da produção como metas a serem alcançadas. Dessa forma, as propostas de intervenção do Estado pela educação teriam como público-alvo os trabalhadores, especialmente os mais jovens. Vale destacar que, nesse período, o pensamento sobre o ser jovem resumia-se à simples ideia de um tempo de passagem da infância para a vida adulta no qual o indivíduo necessitava ser moldado de maneira que o crescer e o amadurecer fossem, aos poucos, correspondendo ao que os adultos esperavam que os jovens se tornassem.

4.1 O NASCIMENTO DA ATUAL REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

É durante a República Oligárquica (1889-1930), período em que a política nacional esteve sob o domínio das elites cafeicultoras, paulista e mineira, que se encontra a gênese da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910), que substituiu Afonso Pena, eleito em 1906, devido à sua morte antes do final do mandato, que se encerraria em 1910. Nessa gestão, foi criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), buscando atender aos pedidos feitos ao Governo Federal pelos proprietários rurais representados pela SNA, como resultado do CNA, realizado em 1901.

Segundo Mendonça (1997), o funcionamento efetivo de tal Ministério iniciou somente em 1909 e representava setores ligados à atividade agropecuária, principalmente os cafeicultores, que, naquele momento, gozavam de grande influência política por congregarem-se como o setor mais dinâmico da economia. Desse modo, passaram a se organizar para que o titular da pasta fosse escolhido em harmonia com a defesa dos seus interesses.

Na atuação desse Ministério, identificou-se o encaminhamento de grande parte das demandas dos grandes produtores rurais, principalmente dos que compunham a SNA, a fim

¹⁶ “A ideia de progresso pode ser definida como curso das coisas, especialmente da civilização, contando com a melhora do indivíduo e da humanidade, constituindo-se num movimento em direção a um objetivo desejável. É na concretização desse objetivo que se acha a medida do Progresso [...]” (BOBBIO, 2000, p. 1.009).

de oferecer o suporte necessário para a sonhada modernização. O MAIC, na ótica de Mendonça (1997, p. 148-149), foi um

Diversificador da agricultura e enquadrador de mão de obra, o Ministério traduziria a necessidade da difusão do saber técnico em sintonia com as duas principais questões inerentes ao debate ruralista: elevação da produtividade agrícola por meio da mecanização e da educação rural. No primeiro caso o órgão perseguiria seus fins mediante a ação propagandística e a prestação de serviços, ao passo que, no segundo, atuaria por intermédio do estabelecimento de um núcleo de instituições de ensino agrícola elementar, altamente segregacionistas e imobilizadoras de mão de obra.

No contexto da criação desse Ministério, no ano de 1909, vamos encontrar o Decreto n. 7.566, de 23 de dezembro, como um importante marco que deu origem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 1909). Em observância ao seu artigo 1º, obedecendo a critérios políticos e destinadas ao ensino profissional primário gratuito, foram criadas, em cada capital de estado-membro da União, escolas de aprendizes artífices, representando assim o início da atuação direta do Governo Federal na área da formação profissional (KUNZER, 1991).

Ao buscar o texto original do supracitado decreto, encontramos em seu preâmbulo:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidades uteis à Nação (BRASIL, 1909).¹⁷

Analisando o excerto, pode-se perceber que o ensino profissional técnico tem sua origem na ideia de *oferecer dignidade aos pobres*, por meio de uma profissão considerada útil ao sistema produtivo e que fosse ao encontro dos interesses das classes dirigentes detentoras dos meios de produção, na medida em que necessitavam de mão de obra barata com uma formação mínima. Ao mesmo tempo, buscava-se uma opção que pudesse *afastar o jovem pobre da malandragem, do vício, da ociosidade, da perversão e, por fim, da contravenção*.

Estendendo um pouco mais a análise do referido decreto, encontramos:

Parapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

¹⁷ A grafia original do documento foi preservada.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. Parágrafo único. Estas oficinas e outras, a juízo do Governo, ir-se-hão instalando à medida que a capacidade do prédio-escolar, o número de alunos e demais circunstâncias o permitirem (BRASIL, 1909).¹⁸

No parágrafo único do primeiro artigo, encontra-se, em parte, a origem do despreparo e das condições insalubres vividas nessas escolas por seus atores. Nos estudos de Fonseca (1986b, p. 182), pode-se verificar informações acerca das adversidades encontradas, tais como: edificações precárias e inadequadas, professores e mestres¹⁹ sem conhecimento técnico e didático e alunos com tamanhas limitações que não foi possível a formação de contramestres.²⁰

Avançando para o segundo artigo do decreto, fica claro o compromisso dessas instituições com a execução, pois seu papel era formar operários e contramestres, proporcionando-lhes conhecimentos práticos e técnicos no sentido da construção de um ofício produtivo, articulando disciplina e habilidade manual com base na conveniência do Estado. Este, por sua vez, consultava o interesse das indústrias locais e, a partir disso, pautava sua política formativa, conferindo a ela um verniz de formação cujo real intento era o treinamento. Tal pretensão fica clara no “Art. 7º. A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só *officito*, consultada a respectiva aptidão e inclinação” (BRASIL, 1909). Dessa forma, fica explícito o interesse em limitar o conhecimento do indivíduo às necessidades produtivas, de modo a haver correspondência entre a força de trabalho do indivíduo e o lugar a ele destinado pelas classes dirigentes na sociedade, com a anuência do Estado.

Nesse sentido, importa observar as contribuições de Cunha (2005) em relação aos interesses do comércio local, em consequência dos salários pagos pelo Governo Federal aos trabalhadores dessas instituições. Além disso, é importante considerar as indicações de emprego e recomendações morais como compensação ao apoio político e trocas de favores de toda a ordem que serviam aos interesses das classes mais abastadas.

¹⁸ A grafia original do documento foi preservada.

¹⁹ A palavra “mestres”, nesse contexto, refere-se aos instrutores ligados às áreas técnicas cuja formação se dava pela prática do ofício que se queria ensinar.

²⁰ O contramestre é o imediato do mestre, sua principal responsabilidade é manter a disciplina na execução das ordens, seja nas embarcações da marinha mercante, na produção das fábricas ou em canteiros de obras (CONTRAMESTRE, 2009).

Por outro lado, em atenção mais direta aos interesses das oligarquias, o Decreto n. 8.319 (BRASIL, 1910) atribui como uma das responsabilidades do MAIC

a difusão de escolas práticas e de *Aprendizados Agrícolas* visando em seus programas o ensino dos métodos racionais da exploração do solo, manejo dos instrumentos agrícolas, práticas relativas à criação, higiene e alimentação dos animais domésticos, seu tratamento e, as diversas indústrias agrárias, estão destinadas a oferecer, em breve prazo, mestres e trabalhadores aos serviços das propriedades e fábricas rurais (grifos do autor).

Tais unidades de ensino deveriam articular os estudos teóricos norteados por um espírito cientificista originário do positivismo, considerando, principalmente, a importância dada para a prática no preparo técnico com o propósito de perseguir a seguinte ideia: ao ter uma profissão, esse jovem deveria trabalhar para mudar a mentalidade do produtor rural no sentido da sua regeneração²¹, atendendo às necessidades de mercado e, assim, construindo o caminho para o progresso do Brasil pelo viés do espírito republicano.

Vale destacar que tanto as Escolas de Aprendizes e Artífices quanto os Aprendizados Agrícolas foram criados no mesmo contexto, sendo que as primeiras buscavam formar o trabalhador urbano, e os segundos, os trabalhadores agrícolas, estando ambos subordinados ao MAIC.

Para este estudo, interessa uma abordagem mais específica relacionada ao trabalhador rural para o qual havia sido configurado um sistema de escolarização elementar composto pelo ensino agrícola, que incorporava técnicas básicas de organização do trabalho, com vistas a uma nova postura social, ou seja, com ênfase na utilidade produtiva desse trabalhador com base nas artes manuais ou mecânicas, direcionada para o atendimento das demandas de produção envolvendo métodos racionais de exploração do solo, práticas referentes à criação, higiene e alimentação de animais domésticos (BRASIL, 1910).

Associados a isso, outros conhecimentos elementares eram oferecidos, compondo uma formação básica mínima como: conhecimentos de agricultura, horticultura, zootecnia, apicultura, sericultura e matemática elementar aplicada. Ademais, poderiam haver atividades auxiliares na formação profissional, como trabalho com ferro, madeira, couro, vime, olaria, entre outras artes manuais e mecânicas (BRASIL, 1910). As mulheres poderiam ser admitidas em cursos abreviados de formação profissional para adultos que abordavam conhecimentos

²¹ A ideia de regeneração do sujeito – produtor rural –, nesse contexto, tinha como propósito a construção de um caminho que envolvesse o deslocamento de uma mentalidade produtiva ligada ao senso comum, herdado de geração em geração, cujo excedente era escasso, para uma mentalidade de busca e subordinação à técnica, que além de abrir novas demandas de consumo por meio das necessidades de equipamentos e insumos, levaria a um aumento nos índices de produção.

sobre sericultura, apicultura, avicultura, alimentação e tratamento de animais domésticos, fabricação de queijos, manteiga, doces, dentre outros.

Essas foram as primeiras iniciativas que anunciavam o caminho para o processo de avanço da regeneração agrícola²² por meio da educação. Uma educação que deveria ser pautada pela eficiência, pela eficácia, pelo controle, muito alinhada ao que propunha a doutrina do positivismo, balizada em seus “princípios científicos” que estariam a serviço da produção e alimentariam o progresso.

Os enfrentamentos acontecidos no cenário europeu em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) abriram caminho para um período de prosperidade para todo o Novo Mundo, pois as nações em conflito compravam tudo o que pudéssemos vender, visto que suas indústrias priorizavam a produção de material bélico. Assim, o Brasil, sem ter de onde importar manufaturados, passou a fabricá-los aqui, dando origem a um incipiente processo de industrialização denominado “Indústria de Substituição das Importações”. Pequenas oficinas tinham a real possibilidade de se transformarem em fábricas, fazendo nascer um operariado e uma burguesia industrial em função das condições criadas pela Primeira Grande Guerra.

Para Schwarcz e Starling (2015, p. 325-326):

De 1880 até 1930, a sociedade brasileira dinamizou-se muito. A nova configuração social representava o resultado imediato de crescimento geral da população combinado com a política agressiva de incentivo à imigração estrangeira. Já na década de 1910 se observou um acelerado processo de substituição de importações – implementado durante a Primeira Guerra e no final desta –, o qual, unido à crise da agricultura, levou a que cidades e indústrias ganhassem importância renovada no cenário nacional. A população brasileira cresceu a uma taxa de 2,5% ao ano, enquanto a população das cidades com 50 mil ou mais habitantes subiu a 3,7%, e a das cidades com mais de 100 mil, a 3,1%. Por outro lado, se no primeiro decênio da República a população rural decresceu 2,2%, na área urbana ela aumentou 6,8%. A urbanização era uma realidade que vinha para ficar, e alterava rapidamente a feição do país. Apesar disso, a realidade nacional continuava eminentemente agrícola. Segundo censo de 1920, dos 1,9 milhão de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura; 1,2 milhão (13,8%), à indústria, e 1,5 milhão (16,5%), aos serviços de uma maneira geral.

Considerando esse contexto, segundo Fonseca (1986a, p. 187), o presidente da república divulgou um manifesto expressando sua preocupação com a criminalidade, a vagabundagem e o alcoolismo, anunciando que a solução seria a instalação de “escolas

²² Nesse contexto, a ideia de “regeneração agrícola” deve ser entendida como a necessidade de um preparo do homem do campo, a exemplo do trabalhador urbano para a indústria, no sentido do acolhimento às novas técnicas de produção que tinham como propósito, partindo da construção de um senso de utilidade por parte do indivíduo, aumentar os índices de produtividade com a adoção de máquinas, insumos e melhoramento genético das culturas. O implemento dessas novas técnicas demandava conhecimentos que passaram a ser ensinados na educação agrícola, tendo em vista o combate ao senso comum que marcava a produção doméstica na pequena propriedade cujo excedente era escasso.

industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial e de comércio que os cursos povoarão de alunos e outra era se abrirá para o nosso país”. No entanto, as condições das escolas, até então existentes, eram caóticas, de tal maneira que o MAIC determinou a criação de “uma comissão de técnicos especializados no assunto para examinar o funcionamento dessas escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente” (FONSECA, 1986c, p. 205). Tais medidas se mostraram inócuas, constituindo-se em meros expedientes administrativos que não resultaram em mudanças efetivas, ao menos até a Era Vargas (1930-1945).

Diante da proposta deste trabalho de abordar questões pertinentes às juventudes, cabe ressaltar a criação de um importante marco que vai alicerçar o atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trata-se do Código de Menores, instituído pelo Decreto n. 5.083 (BRASIL, 1926), assinado pelo presidente Washington Luís. Ele foi consequência de um episódio de grande repercussão

Um engraxate de 12 anos se irritou, em 1926, com um cliente que se recusou a pagar por um serviço feito nas ruas do Rio de Janeiro. O menino Bernardino teria atirado tinta nessa pessoa, o que acabou rendendo a ele quatro semanas de prisão. Na cela, o garoto foi brutalmente violentado por 20 adultos, segundo notícia do *Jornal do Brasil*. Os repórteres do jornal encontraram o menino na Santa Casa “em lastimável estado” e “no meio da mais viva indignação dos seus médicos”. A veiculação do caso causou uma polêmica forte na época e iniciou uma discussão pública que chegou às altas rodas do Congresso e também do Palácio do Catete, a então sede do governo federal. [...] Foi a primeira legislação específica para infância e adolescência no País. Uma das principais decisões foi a de que apenas os maiores de 18 anos de idade poderiam ser criminalmente responsabilizados e encarcerados. Outro artigo fundamental do código proibiu a “chamada roda dos expostos”. Havia, na época, uma roleta embutida na parede externa de instituições de caridade que permitiam à mulher abandonar anonimamente o filho recém-nascido. Com o código, a mãe teria que registrar a criança e assim entregá-la a um orfanato (BRASIL, 2015).

O caso gerou ampla polêmica, sobretudo pelo posicionamento público dos jornalistas, que visitaram o menino no hospital, cuja repercussão social sensibilizou as autoridades legislativas a pensarem em formas alternativas de “penalizar” os menores infratores no sentido de “reformá-los”. A partir dessas ideias, traduzidas em lei, é que vamos encontrar, no primeiro Código de Menores, avanços no sentido da regulamentação para que existissem escolas de reforma destinadas a menores infratores do sexo masculino entre 14 e 18 anos que, após julgamento, fossem condenados à penalidade de internamento e não mais de prisão, como foi o caso do menino Bernardino.²³ Nessas instituições, teriam atividades físicas e formação moral, literária e profissional de uma arte ou ofício, levando em conta a idade, a

²³ Veja o estudo sobre as inúmeras leis e decretos que envolveram a menoridade (RIZZINI, 1997).

força e a capacidade de cada um, dentro do seu respectivo contexto de vida (urbano ou rural) e suas inclinações, isto é, o gosto pelo trabalho (ESPIT, 2014).

Embora com uma “proposta socializadora”, essas instituições não alcançaram o cumprimento dos propósitos que justificaram sua fundação e, ainda hoje, decorridos 90 anos, atendendo a uma legislação mais atualizada, amargam inúmeros problemas, os quais não são foco desta pesquisa.

Quanto aos Aprendizados Agrícolas, a situação não era muito diferente, o estudo da história do ensino agrícola, além de ser um tema pouco explorado, contribui de forma significativa para que possamos compreender os processos e as práticas educativas que vão dar origem a essa modalidade de ensino que ainda hoje está presente em algumas instituições que compõem a Rede Federal, uma das quais constitui-se em cenário do objeto de estudo deste trabalho.

Desse modo, levando em conta as dificuldades de mobilidade nas primeiras décadas do século XX, bem como o interesse das classes dirigentes pelo isolamento do jovem no novo sistema de ensino agrícola que poderia “salvá-lo e prepará-lo para um futuro promissor”, a partir de sua imersão nesse mundo de saberes e novas práticas que estavam associadas a sua permanência no meio rural, se fazia necessário que os Aprendizados Agrícolas funcionassem com regime de internato, mas também havia a possibilidade de externato ou semi-internato em alguns casos, de acordo com cada realidade.

As ambiências²⁴ das instituições, localizadas no meio rural, buscavam reproduzir todas as características presentes nas propriedades agrícolas, levando em conta a divisão das áreas de conhecimento e dos saberes técnicos que necessitavam ser transmitidos, tendo como referência o processo de divisão social do trabalho²⁵. Mendonça (1997) registra que, a título de incentivo, uma remuneração era garantida aos alunos enquanto estavam com as matrículas ativas, como compensação pelos conhecimentos aprendidos e, como resultado disso, os trabalhos realizados. Os lucros auferidos com a venda dos excedentes de produção eram administrados pelo diretor, que poderia premiar determinado número de alunos pelos seus respectivos desempenhos.

É importante destacar que as características desse modelo de instituição escolar, do início do século XX, sobretudo as especificidades que envolvem as ambiências de

²⁴ Para este estudo, tomamos emprestado o conceito sintético de ambiência para Arquitetura, que pode ser entendido como “o espaço, arquitetonicamente organizado e animado, que constitui um meio físico e, ao mesmo tempo, meio estético, ou psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas” (AMBIÊNCIA, 2003).

²⁵ Em Estivaleta (2014, p. 18-26), abordamos, de forma articulada, a divisão social do trabalho ao estudo do currículo em um Curso Técnico Integrado de Nível Médio.

aprendizagem prática, estão presentes até hoje nos IFs que mantêm os cursos ligados ao Eixo de Recursos Naturais, como é o caso de Agropecuária e Agroecologia. São as chamadas Unidades Educativas de Produção (UEPs). Elas se compõem de hortas, oficinas de mecanização agrícola, posto meteorológico, zootecnia com estudo sobre criação, manejo e abate de pequenos, médios e grandes animais, tambo de leite, agroindústria, galinheiros, baias, pocilgas, fruticultura e diferentes lavouras de cultivos anuais. Como esses locais de produção, especialmente quando contêm animais, não podem ficar desassistidos, há alunos monitores que ficam responsáveis pelo ordenamento e pela execução dos serviços sob a orientação de um servidor, que é o responsável pelo setor de produção.

Vale lembrar que tais demandas são oriundas de uma reconfiguração do mundo após a Primeira Guerra Mundial e, com ela, o processo de urbanização, o qual necessitava de suporte por meio da produção de alimentos no meio rural, algo que, naquele momento, segundo as autoridades, necessitava ser reordenado.

No entanto, os Aprendizados Agrícolas não corresponderam ao reordenamento produtivo esperado pelos grandes proprietários de terra, que se faziam representar pela SNA, por vários motivos, como baixos investimentos estatais e improviso na organização e reduzido número de instituições, que, aliados ao despreparo dos profissionais que nelas trabalhavam, resultou em um número muito baixo de alunos. Some-se a isso o argumento por parte da SNA de que ainda havia muita teoria e pouca prática, pois os ruralistas buscavam, em última análise, treinamento, uma vez que a educação efetiva a eles não interessava. Com a Tabela 1, a seguir, é possível se ter uma ideia da relação entre o número de Aprendizados Agrícolas e a quantidade de alunos atendidos nos primeiros 10 anos de sua criação.

Continua

Tabela 1 – Número de Aprendizados Agrícolas Federais e número de alunos (1912-1924)

Ano	Nº de instituições	Nº de alunos
1912	8	250
1913	8	246
1914	4	141
1916	4	155
1917	4	217
1919	4	302
1920	4	349
1922	5	336

		Conclusão
Ano	Nº de instituições	Nº de alunos
1923	5	426
1924	5	408

Fonte: Brasil (1909-1924).

Ao verificar esses números, percebemos que mesmo no ano de 1923, em que figura o maior número de alunos, chega a uma média de 85 por instituição. Com base nessa realidade, os ruralistas, descontentes com o modelo de ensino dos Aprendizados Agrícolas, buscaram uma alternativa que contemplasse o intento de treinamentos para o trabalho braçal associado ao mínimo de instrução possível.

4.2 CONTRIBUTOS DOS PATRONATOS AGRÍCOLAS

Devido à pouca expressão alcançada pelos Aprendizados Agrícolas, o Governo Federal, pelo Decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, autorizou o Ministério dos Negócios, Indústria e Comércio a criar os patronatos²⁶ agrícolas, destinados a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária ao menores desvalidos (BRASIL, 1918, p. 143).

Oliveira (2004, p.137-138) afirma que

Os patronatos agrícolas foram criados enquanto misto de agência de ensino agrícola e de alternativa às instituições presidiárias. Recebiam crianças e adolescentes ligados à atividade agrícola e, também, aqueles provindos dos centros urbanos. Nesse caso, por intermédio de intervenção policial e judiciária, instância a qual coube o recrutamento de parte da clientela para algumas das unidades institucionais. Criado em 1918 até 1926 foram inauguradas 22 unidades espalhadas pelas regiões do país, com concentração no Sudeste.

A partir de sua criação, os patronatos teriam, para Oliveira (2003), o propósito de responder a uma dupla atribuição: *pedagógica*, semelhante aos aprendizados, de formação técnica e profissional para o trabalho, ligada ao setor agropecuário, e *corretiva*, por meio de um rigoroso código disciplinar que operava em duas frentes principais: ao mesmo tempo em que inculcava valores morais de interesse da sociedade e da produção, cultivava um espírito de rusticidade indispensável para o trabalho ligado a terra. Isso pode ser verificado no

²⁶ Significa “autoridade de patrão, proteção concedida por pessoa poderosa em relação a um inferior. Congrega-se numa sociedade oficial ou privada que tem por fim readaptar à vida social os ex-condenados ou libertos condicionais, organização destinada a zelar pela infância abandonada, local onde essas sociedades têm sede” (PATRONATO, 1999).

posicionamento do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio registrado no relatório, datado de 1918, encaminhado ao presidente da República.

Em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e mal feitos do amanhã, peizando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças, órfãos de pais vivos, impelidos a ociosidade e ao vício, assegure-lhe uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las a fecundidade da terra ou habitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo. [...] a missão de organizar a assistência pública em favor dos pequeninos enjeitados da sorte e preparar, com essa matéria-prima, uma geração nova de trabalhadores familiarizados com a mecânica agrícola, versados na prática dos manejos e execução dos misteres que conduzem a obtenção inteligente e conscienciosa dos produtos agrícolas, afigurou-se-lhe que o problema social e humano tão longamente procrastinado encontraria satisfação útil, prática e imprescindível na criação de Patronatos Agrícolas numerosos e espalhados pelo interior de todos os Estados da República (BRASIL, 1909-1924, p. 137-138).

No excerto, fica clara a pretensão do ministro da Agricultura de, visando à “regeneração”, alcançar também a formação técnica agrícola, criando braços para o trabalho em um esforço para impulsionar a economia do país por meio de uma rede de Patronatos Agrícolas. Dessa maneira, os Patronatos Agrícolas, devido a uma utilidade imediata, figurando como depósito de meninos, boa parte deles infratores com matrículas compulsórias, ganharam maior destaque em números em comparação aos Aprendizados Agrícolas, considerando seus respectivos anos de criação, como mostra a Tabela 2, na sequência.

Tabela 2 – Número de Patronatos Agrícolas e número de alunos (1918-1924)

Ano	Nº de instituições	Nº de alunos
1918	5	708
1920	8	908
1921	10	1.243
1922	12	1.511
1923	14	1.685
1924	17	2.174

Fonte: Brasil (1909-1924).

Com base nos números crescentes apresentados na Tabela 2, depreende-se que a proposta vingou, pelo menos no decorrer da década de 1920, ganhando novos contornos após a Revolução de 1930. Nos Patronatos, o regime de internato era visto como uma oportunidade

de regeneração do menor pelo viés do trabalho, seria uma tentativa de garantir as virtudes para a vida adulta, especialmente aquelas que estavam harmonizadas com as demandas da produção. Nessa perspectiva, buscava-se desconstruir a ideia de que era um castigo, uma vez que, atendendo aos moldes higienistas da época, era considerada uma medida saneadora com vistas à preservação do jovem diante das imposições do abandono e, por conseguinte, dos vícios que originariam a delinquência.

Conceição (2008, p. 1) busca, baseando-se na história, elucidar as configurações do microcosmos dos internatos sustentadas pelas práticas dos sujeitos neles envolvidos, levando em conta as trocas com o macrocosmo social,

aceitando que o processo de socialização experimentado pelos indivíduos no cotidiano do internato tem uma significação diferente daquela realizada em uma escola sem internato, considerando que a cultura do internato tem uma configuração relevante em si mesma, pois existe uma maior intensidade de contatos, transmissão, práticas e trocas culturais.

Por acreditarem nessa “maior intensidade de contatos, transmissão, prática e trocas culturais”, esse modelo educacional parecia ser o melhor para atender aos ideais de preservação e inculcação de uma moral de utilidade, de forma a garantir a transformação do menor pelo viés de permanência em uma instituição de ensino que pudesse romper com as relações que lhes estivessem causando prejuízos para o que consideravam, à época, como formação ideal²⁷, ou seja, algo que tivesse serventia ao progresso defendido pelas elites representadas no Estado. Logo, cabia aos Patronatos a missão de regeneração moral e física de crianças e jovens, ao adotar práticas educativas moralizadoras, balizadas na hierarquia e na disciplina, além do cuidado com a higiene pessoal e dos ambientes em que conviviam coletivamente, de modo que o sentido da construção diária da vida ganhasse significado à medida que fosse agregando atributos valorosos para o trabalho.

É nesse contexto que podemos encontrar a gênese das relações que se caracterizam pela tradição passada dos veteranos para os calouros de que “aqui o sistema é bruto”, cultivada ainda hoje nas relações sociais hierarquizadas que se estabelecem no âmbito dos

²⁷ Para este estudo, com base no contexto abordado, a ideia de “formação ideal” tem relação direta com a construção de uma utilidade para o sujeito, de forma que, pelo processo educacional, ele pudesse adquirir os saberes necessários para auxiliar na viabilização da chamada Revolução Verde, caracterizada pela descoberta de novas técnicas de produção que utilizavam grande variedade de insumos agrícolas, maquinários e melhoramento genético de culturas. Tais técnicas necessitavam ser admitidas pelos produtores de modo a substituir, gradativamente, as práticas utilizadas na propriedade de forma “doméstica”, alicerçadas no senso comum e transmitidas de geração em geração, por modelos produtivos mais aproximados da ciência, que levariam em conta uma ordem de métodos e métricas as quais acreditava-se que poderiam levar ao avanço do progresso.

internatos com estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio em Agropecuária ou mesmo Agroecologia mantidos pelos Institutos Federais.

Durante esse período inicial do regime republicano, era necessária a soma de esforços para que o país se renovasse, por isso a criança e o adolescente eram vistos como a possibilidade de mudança. Para isso, no imaginário da época, deveriam ser assistidos e ordenados, para que construíssem em si a responsabilidade de alcançar a força de trabalho necessária, donde floresceria o progresso, garantindo que o lema da bandeira republicana “Ordem e Progresso” não fosse em vão.

Para Marques (1994), a regulação vista como oportunidade pode não ser imposta de forma repressiva, mas conta com práticas e ações que como movimento de borda a tudo normatiza. Buscando exemplo de relevância para este trabalho, temos a escola, os valores que nela são defendidos diante da sua operacionalidade, pautada em normas que se expressam tanto de maneira explícita quanto implícita, num complexo mosaico hierárquico que envolve seus atores nas relações sociais que se estabelecem e os saberes distribuídos na diversidade de currículos que compõem o percurso de permanência do discente.

Com base nisso é que o Patronato Agrícola, como instituição escolar, tinha em seu diretor a personificação do guardião máximo da norma que se fazia presente, física ou simbolicamente, em cada espaço da instituição, correspondendo assim a seu propósito disciplinar, fosse pelo viés da instrução, fosse pelo viés da correção. Nessa estrutura, o cargo de diretor conferia a seu ocupante certo prestígio social e encontrava na regulamentação do ensino agrícola a recomendação sobre sua formação, que, segundo Rosa (1980, p. 71), “deveria ser de um engenheiro agrônomo”. Não necessitava qualquer outra formação no sentido da compreensão sobre o ato de educar, uma vez que seu objetivo era instruir e corrigir, assentado no topo de uma rígida hierarquia que contava com uma complexa estrutura de vigilância, que ia para muito além dos muros da instituição.

A realidade atual nos IFs ainda guarda essa herança, na medida em que a formação pedagógica para os professores é algo relativo, considerado por alguns profissionais não como um diferencial, e sim como algo dispensável, classificado como uma espécie de saber de segunda linha. Por sua vez, a hierarquia e a estrutura de vigilância continuam vivas nas relações sociais, em que os calouros necessitam se submeterem aos veteranos para muito além de possíveis situações ou eventos pontuais, mas no cotidiano. Quanto ao sistema de vigilância, agora está mais ampliado, para além dos olhos humanos, visto que as ambiências de convívio estão eivadas de câmeras que registram movimentos 24 horas por dia, e quando falta luz, há gerador para que possíveis fragilidades na vigilância sejam dirimidas.

No caso dos Patronatos, como não havia câmeras e geradores de energia para o caso de falta de fornecimento, para que o sistema de vigilância tivesse sua eficácia garantida, havia necessidade que ela fosse inserida num contexto de hierarquização que não era somente entre os administradores, professores, funcionários e saberes a serem ensinados, mas também entre os próprios discentes, dependendo do “lugar” que ocupavam em âmbito do espaço coletivo. Esse “lugar” poderia ser construído de várias formas: pela série ou antiguidade, pelas relações com professores ou com a instituição, no caso de monitores, pela espécie de delito cometido que justificasse sua internação, características pessoais etc. Esse “lugar” não era estático, ele modificava de acordo com os diferentes modos de se comportar diante das imposições do sistema.

O Patronato, na condição de instituição que guardava em si uma série de estratégias que tinham o propósito de, pela imposição da disciplina, regenerar a população rural e possíveis infratores, menores de idade, não estava imune em falhar na vigilância, visto que normalmente contava com uma estrutura física grande na tentativa de assemelhar-se a uma fazenda-modelo, visando oferecer ao educando as mesmas condições que teriam de ser enfrentadas, posteriormente, ao desenvolver seu trabalho como “bons chefes de cultura, capatazes e tratadores” (BRASIL, 1909-1924, p. 16).

Os processos de aprendizagem no Patronato Agrícola tinham o compromisso de buscar mudanças no meio social e circulante que pudessem agregar posturas produtivas perante os recursos naturais, de forma a transformá-los e adaptá-los às necessidades de sobrevivência, harmonizadas com o atendimento às demandas de mercado. Dessa forma, a exemplo dos Aprendizados Agrícolas, outros ofícios, dependendo da disponibilidade de profissionais, poderiam ser oferecidos, como de selaria, sapataria e ferraria, no sentido de oportunizar formações profissionais paralelas que viessem ao encontro das habilidades “natas” que cada um poderia ter e, ao mesmo tempo, contemplar uma capacitação mais diversificada.

O público-alvo que o Patronato Agrícola deveria atender poderia se originar de várias vertentes, porém duas merecem maior destaque: a polícia e os membros das classes oligárquicas. A polícia apontava quais menores deveriam ser encaminhados para a instituição, “tendo as ruas como seu grande tribunal” (BOEIRA, 2009 p. 38). Cabia então à polícia avaliar o que era “normal” e o que era “desvio de conduta”, classificando-os como menores abandonados ou menores delinquentes. Os primeiros, com sorte, tinham como destino obras

sociais da Igreja Católica, as quais, pela herança do padroado²⁸, mantinham-se sob a tutela do Estado. Os demais se somariam à segunda vertente acima citada, que consistia na troca de favores entre membros das classes oligárquicas que tinham interesse no acolhimento desses meninos, filhos de famílias pobres que lhes prestavam serviços diretos ou indiretos, com objetivo de liberar os pais para o trabalho na propriedade e, ao mesmo tempo, canalizarem para dentro da fazenda uma mão de obra melhor qualificada e supostamente obediente, visto que a doutrina proposta pelo espírito republicano assim recomendava.

Os Patronatos Agrícolas não conseguiram atender à quantidade de demandas previstas, pois, conforme Oliveira (2003, p. 35), foram criados, inicialmente, entre 1918 e 1924, dezessete Patronatos Agrícolas distribuídos pelo país, conforme mostra o Quadro 2, a seguir. Com o passar do tempo, esses números foram ampliados, e muitas dessas instituições foram incorporadas à atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual os IFs fazem parte atualmente.

Quadro 2 – Relação dos Patronatos Agrícolas criados entre 1918 e 1924

Continua

Nome	Local	Decreto	Inauguração
Pereira Lima	Sete Lagoas-MG	12.893 de 28/02/1918	26/06/1918
Visconde de Mauá	Ouro Fino-MG	12.893 de 28/02/1918	03/07/1918
Monção	Sta. Bárbara do Rio Pardo-SP	12.893 de 28/02/1918	15/07/1918
Wenceslau Braz	Caxambu-MG	13.070 de 15/06/1918	12/11/1918
Delfim Moreira	Silvestre Ferraz-MG	13.112 de 20/07/1918	10/08/1918
Casa dos Ottoni	Serro-MG	13.111 de 20/07/1918	18/10/1921
Campos Salles	Passa Quatro-MG	13.674 de 07/01/1919	15/11/1919
Pinheiro Machado	Porto Alegre-RS	13.508 de 10/03/1919	01/07/1919
Vidal de Negreiros	Bananeiras-PB	14.118 de 27/03/1920	07/09/1924
Barão de Lucena	Jaboatão-PE	14.275 de 28/07/1920	01/07/1921
Lindolpho Coimbra	Muzambinho-MG	14.386 de 01/10/1920	18/11/1920
Visconde da Graça	Pelotas-RS	15.102 de 09/11/1921	12/10/1923

²⁸ “É a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e da Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. [...] O fim do Regime de Padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889” (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2017).

Conclusão

Nome	Local	Decreto	Inauguração
José Bonifácio	Jaboticabal-SP	15.150 de 01/12/1921	01/05/1922
Manuel Barata	Outeiro-PA	15.149 de 01/12/1921	07/09/1922
Diogo Feijó	Ribeirão Preto-SP	15.803 de 11/11/1922	28/11/1923
João Coimbra	Tamandaré-PE	16.105 de 21/07/1923	05/11/1924
Anitápolis	Palhoça-SC	12.893 de 28/02/1918	12/09/1918

Fonte: Brasil (1909-1924).

Por ser o objeto deste estudo, a constituição de si dos discentes matriculados em cursos técnicos integrados de nível médio que moram em um internato, mantido pelo IFC, localizado no estado de Santa Catarina, especificamente na cidade de Rio do Sul, vale fazer algumas considerações sobre o único Patronato Agrícola, desse período, localizado nesse estado, em Anitápolis, que, à época, pertencia à cidade de Palhoça, a qual atualmente integra a região da grande Florianópolis. O Patronato de Anitápolis ganha importância diante da proximidade com Rio do Sul, pouco mais de 150 km, quando se busca compreender as relações sociais que permeavam essa instituição, considerando o contexto social em que estava inserido e as continuidades e permanências que nortearam o movimento de seus atores naquele cenário.

De acordo com Oliveira (2003), os Patronatos deveriam guardar relação social e produtiva com as comunidades nas quais estavam inseridos, garantindo o ensino das práticas agrícolas, trabalhando pela implementação de novas práticas mais próximas dos saberes científicos associadas ao disciplinamento que deveriam resultar em aumento da produtividade. Talvez seja essa mais uma herança para a legislação atual que criou os IFs, visto que ela prevê:

orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008a).

No entanto, Boeira (2011) destaca que “a clientela deste patronato era formada exclusivamente por menores vindos do Rio de Janeiro”. Esse talvez fosse um eficaz mecanismo de inibição de fugas, visto que o interno, não tendo para onde correr, restava-lhe, dentro do possível, moldar-se ao sistema, acolhendo como seus os valores estratégicos da instituição. Assim,

Ao longo do funcionamento do Patronato Agrícola de Anitápolis, o número de crianças e adolescentes atendidos, numa média anual, foi de 150 a 200 internos, conforme observado nos relatórios. A idade mínima para o ingresso era de nove anos; aos dezoito, eram desligados da instituição. Muitos deles, após o desligamento, voltavam para a suas cidades de origem para reencontrar seus parentes. Aqueles que ficaram em Anitápolis ganharam terras e deram continuidade ao que lhes fora ensinado, uma espécie de recompensa aos que apresentassem bom comportamento [...]. A pretensão do Estado em relação à destinação dos menores era tornar a estadia deles permanente, para além do tempo de vivência nos patronatos, transformando-os em futuros moradores da localidade, fixando-os a terra como colonos, a fim de abastecer a capital, Florianópolis, e região com seus produtos agropecuários (BOEIRA, 2011, p. 10-11).

Atualmente, o Patronato Agrícola de Anitápolis não existe mais, porém outros patronatos foram federalizados e transformaram-se em escolas públicas de educação profissional. Com isso, a herança do *habitus*²⁹ dessas instituições, ainda pode ser encontrada em maior ou menor escala nos atuais Institutos Federais, especialmente naqueles que têm na sua gênese os próprios Patronatos Agrícolas ou ginásios agrícolas, colégios agrícolas, escolas agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica que dispunham e ainda mantêm regime de internato para seus discentes.

Para encerrar essa abordagem acerca dos Patronatos Agrícolas, cabe ressaltar que foi justamente sua marca de regeneração social, forjada nos objetivos de sua criação com o intuito de oferecer “dignidade” pela imposição de valores sociais ao aluno, alguns supostamente infratores, com o intuito de torná-lo produtivo, ocupando um lugar na sociedade que interessasse às classes dirigentes, que contribuiu também para o seu declínio, ao longo da década de 1930, a qual inaugurou uma nova fase política para o Brasil, em que se intensificou o dirigismo estatal, a Era Vargas.

²⁹ A primeira noção de *habitus* tem origem na antiguidade clássica por meio da filosofia de Aristóteles na Grécia. Na raiz do conceito de *habitus*, pode-se encontrar a noção aristotélica de *hexis*, elaborada a partir do conceito de virtude. A *hexis* consiste em um estado atingido que se estabelece com firmeza, tendo por base o caráter moral, que orienta a conduta dos indivíduos (WACQUANT, 2007). Ao retomar essa ideia, associando-a às características de seus respectivos tempos, primeiramente Norbert Elias, depois Pierre Bourdieu foram os autores que mais contribuíram no estudo do conceito de *habitus* e que mais investigaram o *habitus* de forma teórica e empírica (LANDINI; PASSANI, 2007). Para este estudo, os contributos de Elias (2011) mostraram-se mais alinhados com a proposição teórica apresentada. Logo, para o autor, o *habitus* está ligado à ideia de composição social dos indivíduos, como que se constituísse num solo de onde podem brotar as características pessoais, mediante as quais um indivíduo pode diferenciar-se de outro. No entanto as características desse solo pesam como algo comum entre todos. Esse conceito será melhor trabalhado, oportunamente, associado a outros contributos do autor que se mostram relevantes para o estudo da dinâmica das relações sociais no internato.

4.3 A ERA VARGAS: NOVOS RUMOS PARA A REDE FEDERAL

No primeiro período do governo Vargas, denominado Provisório (1930-1934), tanto os Aprendizados Agrícolas como os Patronatos, na lógica em que foram criados, malograram diante das críticas que resultaram da falta de eficácia e eficiência dos dois modelos de ensino agrícola no país. Os Patronatos, com o desafio da dupla função, não alcançaram o êxito esperado nem em uma, nem em outra. Os Aprendizados, por sua vez, com baixíssima quantidade de alunos matriculados, anunciavam que havia a necessidade de eles serem repensados como instituições de ensino. Uma característica, porém, era comum a todas as instituições que integravam os dois sistemas: a falta de estrutura e o despreparo da maioria dos profissionais que neles atuavam.

Para Machado (1982, p. 29), as políticas públicas, que nortearam a educação profissional até 1930, se caracterizam por “um caráter fragmentário e dispersivo”, na medida em que não havia compromisso das autoridades com o resultado que poderia ser alcançado, por meio de um movimento para além da emissão de decretos e formação de comissões para levantar problemas sem a busca efetiva de soluções. Com base nisso, houve um grande descompasso entre a lei e a realidade, pois até a Era Vargas, iniciada com a Revolução de 1930³⁰, não foram identificadas mudanças consideráveis na infraestrutura e nos recursos humanos que revertessem o quadro de precariedade, insalubridade e ineficiência apresentado em relação às instituições que ofereciam a educação profissional.

Getúlio Vargas assumiu a Presidência da República do Brasil no dia 3 de novembro de 1930, e já no dia 14 do mesmo mês e ano criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, assinou o Decreto n. 19.560 (BRASIL, 1931), no dia 5 de janeiro, criando a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico em substituição ao sistema anterior, que se mostrava muito precário e ineficaz. Em 1932, pelo Decreto n. 21.353 (BRASIL, 1932), de 3 de maio, regulamentou a Inspeção Federal, que passou a ter a função de dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços relacionados ao ensino profissional e técnico. Ainda, nesse mesmo ano, eclodiu em São Paulo o Movimento Constitucionalista, que não aceitava o governo arbitrário de Vargas por conta da revogação da Constituição Republicana de 1891, como consequência da Revolução de 1930, e a instauração por força dos militares do seu Governo

³⁰ “A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, insatisfeitos com o resultado das eleições presidenciais e que resultou em um golpe de Estado, o Golpe de 1930. O Golpe derrubou o então presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e colocou fim à República Velha, dando início à Era Vargas (1930-1945)” (REVOLUÇÃO DE 1930, 2017).

Provisório (1930-1934). Esse movimento foi determinante para que fosse elaborada a terceira Constituição Brasileira, que foi promulgada em 1934. Nela, Vargas obteve a garantia de permanência no poder por mais quatro anos.

Os efeitos da nova Constituição no ensino profissional técnico impuseram, segundo Machado (1982), um caráter uniformizador no sentido de chamar, para a União, a responsabilidade de traçar as diretrizes educacionais para todo o território nacional. Esse intento fica claro ao analisarmos o Decreto n. 24.558 (BRASIL, 1934), que regulamentava a transformação da outrora criada Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, em Superintendência do Ensino Profissional Técnico, sob orientação direta do Ministério da Educação e Saúde Pública.

As correntes ideológicas que buscavam alternativas de salvação diante do abalo do modelo liberal capitalista em decorrência da Crise de 1929 nos Estados Unidos, bem como os efeitos dela no Brasil e no mundo, eram representadas por partidos políticos, dentre eles os fascistas³¹, com a formação da Ação Integralista Brasileira (AIB), fundada em 1932, liderada por Plínio Salgado, e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma agremiação de ideias socialistas e comunistas fundada em 1935 por um grupo de intelectuais, líderes sindicais, militares de esquerda, os quais teve grande destaque Luiz Carlos Prestes. No contexto desse ano, eclodiu no Rio de Janeiro a Intentona Comunista (1935), cujo objetivo era derrubar o governo de Vargas e implementar profundas mudanças sociais, políticas e econômicas no país, tendo como inspiração os ideais comunistas (INTENTONA..., 2017).

A crise do capitalismo liberal e o avanço das ideias comunistas formaram o amálgama necessário para que a burguesia, primeiramente na Europa, depois no Brasil, passasse a apoiar e incentivar as ideias defendidas pelos regimes totalitários, especialmente o fascismo. Aproveitando-se desse cenário, Vargas, que era declaradamente simpatizante dessas ideias, arquitetou um golpe em seu próprio governo constitucional com base no anúncio de que o Brasil estava correndo perigo de cair sob o domínio comunista, a exemplo da tentativa de

³¹ “O fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma ‘máscara modernizadora’, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista e antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhe a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro” (KONDER, 1991, p. 21).

derrubada do seu governo pela Intentona Comunista (1935), cujas lideranças do movimento haviam sido perseguidas e presas.

A conspiração continuísta de Vargas teve o apoio dos generais Góes Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, com base no Plano Cohen, um suposto planejamento de novo golpe ao governo, supostamente arquitetado por comunistas e judeus, forjado pelo capitão Olímpio Mourão Filho, amplamente divulgado na imprensa com o objetivo de causar instabilidade política, econômica e social. Tal estratégia deu a Getúlio a segurança necessária para a implantação de um regime ditatorial no ano de 1937, o Estado Novo.

Suas pretensões entravam em rota de colisão com a recém-promulgada constituição de 1934, por isso revogou-a, mas, levando em conta o aprendizado obtido com a Revolução Constitucionalista de 1932, tratou logo de outorgar uma nova Carta Magna, ainda no mesmo ano, contando com o apoio do jurista Francisco Campos, cuja inspiração vinha da Constituição Fascista da Polônia, daí ter sido apelidada de “A polaca”. A partir dessa nova configuração política, iniciou-se um processo de modernização conservadora que repercutiu também nos dispositivos constitucionais da Educação Profissional Técnica.

Para Machado (1982, p. 33):

Sob inspiração do Estado Novo, determina-se a competência federal para fixar as bases e quadros da educação nacional, consagrando a tendência ao centralismo e à uniformidade. Em seu artigo 129³² chega a estabelecer que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às “classes menos favorecidas”, e no artigo 131 determina que os trabalhos manuais devem ser obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. É a primeira vez que uma constituição brasileira trata do ensino industrial e por ela institui-se a cooperação entre a indústria e o Estado para atuação nessa área.

Embora com novas roupagens legais, a herança recebida da República Velha com relação ao compromisso do ensino técnico e profissional, com uma espécie de moldagem produtiva dos sujeitos menos favorecidos econômica e socialmente, permanece, mantendo-se a ideia de transformá-los em alguém útil ao sistema, um intento que se preserva, transcendendo o tempo por meio dos novos sentidos atribuídos de acordo com as necessidades da produção.

O Decreto n. 1.238 (BRASIL, 1939), de 8 de maio de 1939, determinava a criação de refeitórios e de cursos de aperfeiçoamento profissional para os trabalhadores nos estabelecimentos industriais com mais de 500 empregados. No ano seguinte, em complemento ao anterior, foi emitido o Decreto n. 6.029 (BRASIL, 1940), datado de 26 de

³² Constituição de 1937 (BRASIL, 1937).

julho de 1940, com o propósito de regulamentar o funcionamento dos cursos profissionais, que seriam instalados em unidades autônomas nos próprios estabelecimentos industriais ou em suas proximidades. Esse foi um importante passo para a criação do “Sistema S”, que é formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas e patronais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Social de Transporte (SEST) (BRASIL, 2011).

Importa destacar aqui a criação de um contexto semelhante ao da Primeira Guerra Mundial, na medida em que novamente os mercados se abrem para o Novo Mundo, especialmente para os Estados Unidos e o Brasil, diante da eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que impôs novo colapso no sistema produtivo das potências europeias implicadas no conflito.

Em que pese a contradição de o Brasil estar politicamente alinhado às potências do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), inclusive com regime ditatorial semelhante ao da Itália, tinha como seu principal credor um defensor da democracia liberal, pois desde os tratados do pós-Primeira Guerra, a Inglaterra deixou de ser nossa principal credora, cedendo lugar aos Estados Unidos. A tentativa de Vargas de manter a neutralidade, buscando negociar com os dois grupos de países beligerantes, teve fim após a entrada tardia dos Estados Unidos na Guerra (1941), em consequência do ataque pelos japoneses à base militar norte-americana em Pearl Harbor, no Havaí. Diante desses episódios, embora com grande resistência de Vargas, o Brasil foi arrastado para a Guerra em 1942, ao lado dos Estados Unidos, somando força com os aliados (Inglaterra, França).

Retomando a ideia de abertura de mercados, diante do conflito mundial, no mesmo ano de 1942, na tentativa de conceder mais autonomia formativa para o setor privado sem perder o caráter oficial da chancela do Estado, Vargas emitiu o Decreto n. 4.048 (BRASIL, 1942b), de 22 de janeiro, que regulamentou a criação do SENAI, uma vez que as soluções apresentadas pelo Decreto n. 6.092 de 1940 mostraram-se insuficientes nesse cenário de Guerra. Vargas subordinou o SENAI à Confederação Nacional da Indústria (CNI), ficando a cargo do Ministério da Educação a aprovação de seu regimento.

Para Machado (1982, p. 34), eram objetivos do SENAI:

a) realização de aprendizagem metódica em escolas; b) assistência às empresas na aprendizagem realizada no local de trabalho; c) colaboração na preparação e treinamento de supervisores da indústria, e d) promoção de cursos, seminários e palestras de interesse imediato das indústrias. O SENAI é mantido pela contribuição das indústrias (1% da folha de pagamentos). Essa percentagem sobe para 1,2% no caso de empresas com mais de 500 empregados. A dedução sobre o montante de 1% obrigatório para todas as empresas é destinada à formação de técnicos de qualificação de nível médio. O adicional de 0,2% deve ser destinado à formação de pessoal de alto nível e pesquisas no campo de desenvolvimento de pessoal.

A autora ainda destaca que a estruturação do SENAI foi muito influenciada por ideias corporativistas defendidas pelo integralismo. Esse corporativismo alicerçou a criação das Federações da Indústria e do Comércio, do SENAI e do SENAC como contraponto dos processos de criação de sindicatos de trabalhadores (MACHADO, 1982).

Pelo Decreto n. 4.073 (BRASIL, 1942a), de 30 de janeiro de 1942, estabelece-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial, cujo propósito era unificar o ensino técnico em todo o território nacional com a finalidade de preparar os trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca de forma paralela ao ensino secundário. Ainda em 1942, aconteceu a Reforma Capanema, mais um indício do alinhamento de Vargas com o fascismo italiano, uma vez que a inspiração tem origem nas ideias de Giovanni Gentile, ministro de Instrução Pública do governo de Mussolini na Itália.

Cabe destacar que o SENAR foi criado bem mais tarde, pela Lei n. 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos mesmos moldes do SENAI e SENAC e está vinculado à Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA). Possui uma Administração Central, com sede em Brasília, e 27 Administrações Regionais, uma em cada estado para implementar a execução das ações de Formação Profissional Rural e Promoção Social, descentralizadas, vinculadas às respectivas Federações da Agricultura. O SENAR catarinense está vinculado à Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Santa Catarina e oferece, conforme publicação no site institucional, sete cursos técnicos em polos distribuídos em cidades do interior do estado (SENAR, 2018).

Retomando os estudos de Machado (1982) em relação à Era Vargas, ela argumenta que o ensino secundário se desdobrou na existência de duas instituições paralelas: a primeira voltada a um ensino seletivo, enciclopédico, rígido e intelectualista destinado a preparar os estudantes para o ingresso no Ensino Superior, em que se consolidaria a formação das individualidades condutoras da nação pelas universidades; a segunda estava vinculada à estruturação dos ensinos profissionais industrial, agrícola, normal e comercial, destinados às

classes menos favorecidas, atendendo às recomendações da Carta Constitucional de 1937 (BRASIL, 1937).

Vale lembrar que aos egressos da primeira instituição supracitada era permitido escolher para qual área profissional prestaria o vestibular, enquanto que, para os egressos da segunda, o estudante só poderia prestar vestibular para áreas afins à sua formação profissionalizante. Ao longo dos 20 anos em que perdurou a Reforma Capanema, Cunha (1973, p. 92) argumenta que

A organização do ensino técnico foi propiciada por vários fatores conjunturais: I. A conjuntura econômica da Segunda Guerra Mundial foi o primeiro fator, pela expansão da produção industrial que resultou dela, pela necessidade de emprego racional dos recursos humanos disponíveis e pela necessidade de substituição das importações de técnicos, prática frequente até então; II. Duas iniciativas econômicas estatais, a Companhia Siderúrgica Nacional de Volta Redonda e a Fábrica Nacional de Motores em Duque de Caxias, ambas no estado do Rio de Janeiro, também contribuíram, aumentando a demanda de técnicos não disponíveis; III. A política centralizadora do Estado Novo foi outro fator, pela tendência dominante do uso de critérios uniformes de organização e progressão do ensino, a fim de que a escola pudesse ser utilizada eficientemente como instrumento de controle social; IV. Os cursos livres existentes pressionavam o Ministério da Educação no sentido de serem reconhecidos, constituindo, então, outro fator que propiciou a organização do ensino técnico industrial como um sistema; V. A necessidade de formação de professores para os cursos de aprendizagem que estavam sendo planejados desde 1937, quando da Constituição Outorgada, tornava obrigatória sua manutenção pelas empresas industriais.

Nesse contexto não há como negar a preocupação do Estado no sentido de adotar políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento do capitalismo, especialmente nas questões que pautavam as necessidades da indústria, uma vez que a produção cafeeira, principal âncora econômica do país ao longo de toda a República Oligárquica, encontrava-se profundamente abalada com a perda de mercados consumidores em decorrência da crise de 1929. Nesse sentido, os cafeicultores paulistas começaram a diversificar seus investimentos, deslocando capital da agricultura para a indústria, que crescia com o modelo de desenvolvimento dirigido pelo Estado.

Para Ianni (1977 p. 22),

nos anos entre 1930 e 1945 o governo federal criou comissões, conselhos, departamentos, institutos, companhias, fundações e formulou planos. Além disso, promulgou leis e decretos, incentivou a realização de debates, em nível oficial e oficioso sobre os problemas econômicos, financeiros, administrativos, educacionais e outros. Tratava-se de estudar, coordenar, proteger, disciplinar, reorientar e incentivar as atividades produtivas em geral. Além disso, era pretensão do Estado estabelecer novos padrões e valores, ou reafirmar os padrões e valores específicos das relações e instituições capitalistas.

Dessa forma, podemos inferir que houve grande preocupação com a sistematização planejada do ensino técnico, no sentido de organizar as informações e, a partir delas, sua análise e busca de soluções pela execução de políticas públicas que viessem ao encontro das necessidades industriais, alicerçando o processo de desenvolvimento econômico pertinente àquele recorte temporal vivido pelo país no contexto da Era Vargas.

É justamente nesse cenário que vamos encontrar as origens do ensino técnico agrícola de nível médio no Brasil da forma como ele se estruturou, salvo raras exceções, até a criação dos Institutos Federais (2008), cuja referência era o ensino técnico industrial, dada a importância que a indústria e a urbanização ganhara em consequência da reorganização da produção mundial como resultado das duas Grandes Guerras. Assim, Tavares (2004, p. 4) argumenta:

No que diz respeito ao ensino agrícola é preocupante o fato de este ramo de ensino profissional ser levado a reboque pelo ensino técnico industrial, reproduzindo a relação de dependência do setor menos desenvolvido (agrícola) do setor mais desenvolvido (industrial).

Atendendo a uma lógica de hierarquização de prioridades nas políticas públicas do Governo Federal, a agricultura começou a ganhar certa importância na medida em que, com a indústria em desenvolvimento associada ao êxodo rural, surgiu a necessidade de aprimoramento técnico na produção de alimentos, motivo pelo qual as regulamentações governamentais começaram a voltar-se para a área agrícola. Curvello (1998, p. 109) destaca que “Para a agricultura estava reservado o papel de suprir a indústria com matéria-prima e os centros urbanos com a produção de alimentos”.

Sendo assim, podemos entender o porquê, nesse período, da criação do Decreto-Lei n. 9.613 (BRASIL, 1946), de 20 de agosto de 1946. Franco (1994, p. 67) o classifica como “a primeira Lei Orgânica do Ensino Agrícola”. Ao examiná-la, vamos nos deparar com a regulamentação que classificava as instituições de ensino em três níveis, a saber:

- *Escola de iniciação agrícola*: destinada à formação e certificação de operários agrícolas.
- *Escolas agrícolas*: destinadas a formar e certificar o mestre agrícola ou capataz.³³
- *Escolas agrotécnicas*: destinadas a formar e certificar o técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.³⁴

³³ “Chefe de um grupo de encarregados de trabalhos braçais. Administrador de uma fazenda” (CAPATAZ, 2009).

Ainda, de acordo com a lei citada, Franco (1994) destaca que o curso agrotécnico deveria ter a mesma duração do ensino secundário, equiparando-se a ele, porém sem a equivalência de acesso à universidade. Para o egresso desse curso, só havia a possibilidade de formação superior em Agronomia ou Veterinária.

Para que possamos compreender os rumos da educação agrícola a partir da queda de Vargas, importa analisar na seção seguinte, mesmo que superficialmente, o cenário político e econômico mundial no pós-Segunda Guerra Mundial.

4.4 AS MUDANÇAS GERADAS PELO FINAL DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E OS “ANOS DOURADOS”

Foi inegável o avanço da ciência nos países beligerantes com os chamados “esforços de guerra”. Essas descobertas reverberaram em favor dos aliados cujo papel de liderança coubera a duas potências vencedoras (Estados Unidos e União Soviética), ambas se tornaram inimigas no pós-guerra em consequência de divergências profundas na orientação de seus respectivos modelos econômicos (capitalismo e socialismo, respectivamente). Importa ainda para este estudo a atuação dos Estados Unidos, potência que mais se favoreceu com a Segunda Guerra e trabalhava no sentido de garantir o fortalecimento e a ampliação de suas áreas de influência política e econômica, disciplinando-as à esfera dos seus interesses.

Desse modo, no ano em que terminou a Segunda Guerra Mundial (1945), o perfil fascista do Estado Novo entrou em contradição, pois foi exatamente esse modelo que o Brasil, ao lado dos aliados, ajudou a derrubar na Europa. Não havia condições de mantê-lo dentro do próprio país, visto que

O Exército foi o mais confiável aliado da ditadura de Vargas, seu principal instrumento de controle. Em 1945 havia se tornado um elemento dinâmico do Estado, funcionava como uma espécie de força executiva, e não se enxergava mais nem como subordinado ao poder civil nem como instrumento da vontade popular, à maneira dos oficiais republicanos de 1889, ou dos tenentes da década de 1920. Getúlio abriu a porta e os generais entraram. A partir de 1945 o Exército não era só uma instituição moderna, com armas, equipamentos e tropa condizentes; transformando-se numa instituição qualitativamente diferente e, em termos políticos, bem mais letal: uma força autônoma, intervencionista, convicta de ser a única em condições de formar uma elite bem treinada, com visão nacional e preparada para atuar na cena pública – e os militares iriam agir movidos por essa convicção nos quarenta anos seguintes da história republicana brasileira (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 387).

³⁴ Atualmente, as chamadas Unidades de Ensino e Produção (UEPs), presentes nos *campi* dos Institutos Federais que oferecem cursos técnicos ligados ao Eixo de Recursos Naturais como Agropecuária e Agroecologia, estão organizadas de acordo com a lógica dessa regulamentação.

A partir desse momento, o cenário político brasileiro sofreu um processo de radicalização que envolveu dois grupos com orientações político-econômicas distintas. O primeiro, no qual estavam as Forças Armadas, era formado por políticos que defendiam o desenvolvimento do país associado às potências internacionais, especialmente os Estados Unidos, os chamados “entreguistas”. Já o segundo grupo, o qual pertencia Getúlio Vargas, pautava-se pela defesa de um ideal nacionalista, posicionando-se contra a internacionalização econômica como forma de desenvolvimento.

Esse período foi marcado pelo aumento do grau de presença direta e indireta do setor público nos processos relacionados ao setor agrícola e ao abastecimento alimentar, tanto pela criação e consolidação de um conjunto de órgãos públicos como da ampliação do poder de regulação estatal daquelas atividades.

Durante o segundo Governo Vargas (1951-1954), cabe destacar o forte reforço institucional da atuação da Carteira Agrícola e Industrial do Banco do Brasil (CREA/BB), a partir da aprovação de seu novo regulamento em 1952, e a criação em 1951 da Comissão Nacional de Política Agrária (CNPA).

Durante o Governo Kubitschek (1956-1961), ao contrário do segundo Governo Vargas, não houve a preocupação de ampliar os mecanismos de intervenção estatal direta nos processos socioeconômicos relacionados ao setor agrícola. Teve maior importância a política de expansão da malha rodoviária do país, que, combinada com a manutenção da política de sobrevalorização cambial, com seus efeitos positivos sobre a importação de material de transporte rodoviário e depois, pelo Plano de Metas, com a instalação da indústria automotiva no país, favoreceu enormemente o transporte de carga agrícola baseado nesse tipo de transporte, acarretando o deslocamento da fronteira agrícola e possibilitando o aumento da produção agrícola com a manutenção de seu padrão extensivo.

No entanto, a sobrevalorização cambial e seus efeitos positivos sobre a importação de tratores e outros equipamentos e insumos agrícolas e, posteriormente, o aumento de sua produção interna devido ao aprofundamento do processo de industrialização via Plano de Metas também contribuíram para intensificar os processos de mecanização agrícola nas regiões agrícolas mais capitalizadas do país e especializadas na produção de alguns produtos mecanizáveis, fator fundamental para o desenvolvimento e posterior consolidação de um padrão intensivo de produção agrícola.

Tratavam-se, em suma, das próprias origens da organização da intervenção estatal voltada para o setor agrícola e o de abastecimento alimentar que, independentemente das

profundas diferenças políticas e econômicas que caracterizaram as várias fases da história recente do país, ainda mantêm boa parte de suas características até os dias de hoje.

Com efeito, a década de 1950 foi marcada por muitas mudanças e contradições que repercutiram na educação profissional, atribuindo-lhe novos papéis. Se desde a implantação do regime republicano, como demonstrado, ela vinha desempenhando o papel de *oferecer dignidade aos desvalidos*, evitando que caíssem na *malandragem, no vício e na contravenção*, agora caberia a ela moldar-se de acordo com o novo cenário definido pela Teoria do Capital Humano.³⁵

Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital (MINTO, 2017).

Tal teoria tinha o propósito, *grosso modo*, de trabalhar numa lógica que reconhecesse o ser humano como uma espécie de “peça” valorosa que poderia implementar o sistema produtivo, caso fosse encaixada no seu devido lugar. Buscando inculcar esse “lugar produtivo” que deveria ser almejado pelo jovem, a educação passou a ser uma chave de acesso para essa construção social de interesse das minorias que detinham o controle da produção. Assim,

Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do capitalismo, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz

³⁵ Para o estudo da Teoria do Capital Humano, é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, *O valor econômico da educação* (1963) e *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa* (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, *Educação, mão de obra e crescimento econômico* (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico* (1976). Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira* (1982); Gaudêncio Frigotto, *Educação e capitalismo real* (1995), e Wagner Rossi, *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista* (1978).

recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano (MINTO, 2017).

Dessa forma, podemos analisar de que maneira esses fatos implicaram no percurso de construção do ensino agrícola no país, tendo como referência o triunfo desse modelo educacional defendido pelos militares, associado a um processo de internacionalização da economia brasileira. Depois de sedimentado tal modelo, no âmbito das potências capitalistas, o papel do Brasil, nesse cenário, começou a aparecer. Em 1961, a Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mesmo tendo ampliado o acesso dos egressos dos cursos técnicos em agropecuária para o Ensino Superior, ainda conservou a dualidade entre o preparo para o trabalho manual e o preparo para o trabalho intelectual.

Nesse aspecto, Kuenzer (1997, p. 15) esclarece que

a lei não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos.

Não obstante, o modelo político econômico foi-se associando, por meio de um movimento de aproximação com os Estados Unidos, às inovações tecnológicas de produção agrícola que deram origem ao que ficou conhecido mais tarde como Revolução Verde³⁶, cujo objetivo era a obtenção de maiores índices de produção pautados em pesquisas de melhoramento genético de sementes, fertilização do solo, utilização de agrotóxicos e mecanização no campo. Tal projeto foi financiado pelo grupo Rockefeller, sediado em Nova York, e tinha como alvo não só mudar a forma de produzir na agricultura dos Estados Unidos como também em outros países cuidadosamente escolhidos, como: México, Filipinas e Brasil. Nas concepções de Gómez (2006, p. 185), encontramos:

O discurso da Revolução Verde estava repleto de uma perspectiva ocidental sobre a ciência, o progresso e a economia, que deviam promover-se (impor-se, se for preciso) nos países do chamado Terceiro Mundo. Em consonância com a teoria da modernização, que era o modelo de desenvolvimento próprio desses anos [...], a Revolução Verde identificava no Terceiro Mundo uma série de carências que deviam ser satisfeitas, à base de aumentar quantitativamente os bens e os serviços.

³⁶ “A expressão ‘Revolução Verde’ foi criada em 1966, em uma conferência em Washington, por William Gown, que disse a um pequeno grupo de pessoas interessadas no desenvolvimento dos países com déficit de alimentos: ‘é a Revolução Verde, feita à base de tecnologia, e não do sofrimento do povo’. A implantação de novas técnicas agrícolas iniciou-se no fim da década de 1940, porém os resultados expressivos foram obtidos durante as décadas de 1960 e 1970, onde países em desenvolvimento aumentaram significativamente sua produção agrícola” (FRANCISCO, 2009).

Ao mesmo tempo, essa febre produtivista, que em teoria beneficiaria os países pobres, servia tanto para aumentar a produção de matérias-primas baratas, destinadas às agroindústrias do denominado Primeiro Mundo que as beneficiavam, incrementando seu valor, como para aumentar a produção de maquinário e insumos químicos desses países ricos que vendiam para os países pobres.

As ideias do desenvolvimentismo pautado no processo de internacionalização da economia brasileira ficaram latentes no decorrer de toda a década de 1950. Nesse contexto, para Fazenda (1984, p. 20), “a educação surge como um meio eficaz para atingir o objetivo desenvolvimentista”. Correspondendo às diretrizes acordadas na *Ata de Bogotá* (1960)³⁷, o presidente Jânio Quadros, em 1961, criou o Conselho Federal de Educação, vinculando-o à Comissão Econômica para a América Latina e a outros organismos estrangeiros, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Internacional do Trabalho (OIT), tendo como referência os compromissos firmados na Carta de Punta del Este (REYNOSO, 1961). Nela, emerge o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como agente financeiro estratégico. Segundo esse documento:

Respeitando a dignidade do homem e a liberdade política, alcançaremos o progresso econômico. Assim podemos dizer que há quase 200 anos se iniciou, neste Hemisfério, a longa luta pela liberdade, fonte de inspiração para os povos do mundo. Alentados pela esperança que dimana das revoluções ocorridas nestas jovens nações, muitos homens hoje se batem pela liberdade, em terras de antiga tradição. É chegado o momento de imprimir novo sentido a esta vocação revolucionária. Encontra-se a América nos umbrais de uma nova era histórica. Homens e mulheres de todo o Continente procuram conquistar a vida mais plena que as técnicas modernas põem ao seu alcance. É dever inadiável satisfazer essas justas aspirações, demonstrando aos pobres e desamparados deste e dos demais continentes que o poder criador do homem livre é a força que move o seu progresso e o das futuras gerações (REYNOSO, 1961, p. 9).

Esses compromissos tinham o claro objetivo de concitar seus signatários, dirigentes políticos dos países que compunham a América Latina, a resistirem às influências das ideias comunistas protagonizadas na Revolução Cubana (1959) com apoio da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).³⁸ Tais líderes deveriam movimentar-se em favor

³⁷ Em setembro de 1960, o Conselho da Organização dos Estados Americanos (OEA) realizou, após a convocação de uma comissão especial, uma reunião em Bogotá que resultou na *Ata de Bogotá*, em que se reafirmava a noção de que o desenvolvimento econômico e o progresso social estão indissolivelmente ligados e que somente poderão ser alcançados em ambiente que permita às Repúblicas Americanas preservar e fortalecer suas instituições livres e democráticas. Nessa reunião, os governos latino-americanos aceitaram a proposta do Governo dos Estados Unidos da América em estabelecer um fundo com o objetivo de fortalecer recursos de capital e assistência técnica, em termos e condições flexíveis, para apoiar os países que estivessem dispostos a iniciar ou expandir melhoramentos institucionais efetivos.

³⁸ Vale lembrar aqui, no contexto da Guerra Fria, um de seus esquentamentos (momentos em que Estados Unidos e União Soviética estiveram à beira de declarar guerra um ao outro), a Crise dos Mísseis (1962).

da aderência à política externa para o continente americano defendida pelo então presidente dos Estados Unidos John F. Kennedy (1961-1963), denominada “Aliança para o progresso”.

Essa política se caracterizava por um amplo esforço “cooperativo” que tinha como objetivo o alinhamento político e econômico aos Estados Unidos dentro dos moldes capitalistas, na tentativa de aprofundar sua influência em todo o continente latino-americano, neutralizando, assim, a disseminação das doutrinas socialistas nos meios sociais menos favorecidos. Para alcançar tal intento, essa política propunha o atendimento às necessidades básicas dos povos americanos em relação à moradia, ao trabalho, a terra, à saúde e escola, bem como que as “Repúblicas Americanas” dessem início a um plano de 10 anos que transformariam a década de 1960 nos anos do desenvolvimento.

4.5 A DITADURA MILITAR E O AVANÇO DO MODELO TECNICISTA

A atenção do governo brasileiro à “política cooperativa” com o propósito de alcançar o progresso defendido pelos Estados Unidos se potencializou após a implantação da Ditadura Militar (1964), que contou com seu amplo apoio, pois

O projeto de desenvolvimento econômico da ditadura pretendia facilitar o investimento estrangeiro, reduzir o papel ativo de Estado e elevar o ritmo de crescimento. E tudo isso foi feito sem contestação: “Fazíamos, e não havia força política, nem legislativa nem no judiciário, que pudesse se contrapor a esse comando econômico”³⁹, confirmou o ex-ministro Ernane Galvêas. O governo Castelo Branco ergueu as bases econômicas e financeiras que serviriam para deslanchar o modelo de desenvolvimento, e deu prioridade a um programa de estímulo ao investimento estrangeiro e de incentivo às exportações por meio da desvalorização do cruzeiro em relação ao dólar. Adotou uma dura política de estabilização: controle dos salários, redução da idade legal mínima de trabalho, fim da estabilidade no emprego, através da criação do Fundo de Garantia do tempo de Serviço (FGTS), repressão aos sindicatos, proibição de greves (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 451).

Tal alinhamento político e econômico levou a uma

onda de modernização que, como não podia deixar de acontecer, assolou sobremaneira a esfera educacional, alicerçando-se nos compromissos assumidos na Carta Punta del Este, sendo uma das causas responsáveis pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC e a Agency for International Development – AID (voltada para a assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro), são os Acordos MEC-USAID (FAZENDA, 1984, p. 56).

³⁹ Para declaração de Ernane Galvêas, veja: Cariello (2014).

Esses acordos, assinados de forma secreta entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*, só vieram a público no ano de 1966, após muita pressão popular. Entre os objetivos a serem alcançados por meio dessas medidas estava o aumento da taxa de escolarização, a eliminação do analfabetismo e a distribuição de bolsas de estudo a alunos pobres. Dentro desse contexto, a educação passou a ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica.

Em atendimento às demandas desse acordo, houve um incremento na expansão dos colégios agrícolas, justificado pela necessidade de aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais nos processos de ensino e aprendizagem inspirados nos princípios tayloristas⁴⁰, os quais propunham a observância de algumas regras básicas nos processos produtivos, como: treinamento de operários e supervisores de forma isolada, buscando evitar os vícios da reprodução nos processos com base na tradição, o que, associado ao controle, poderia assegurar o combate ao desperdício operacional.

Além disso, a imposição da disciplina regulada pelo cronômetro, no sentido de alcançar o tempo mínimo na execução de tarefas e o incentivo àqueles que produzissem em menor tempo, veio ao encontro dos interesses nos bons resultados que uma propriedade produtiva deveria ter.

Com base nisso, Soares (2003) justifica a implantação do modelo de escola-fazenda no ensino técnico agropecuário na tentativa de simular, dentro da escola, os processos de produção de uma fazenda por meio do treinamento, da experimentação prática e do controle dos processos produtivos, buscando alcançar melhores resultados. Essa ideia foi se consolidando ao longo da década de 1960, especialmente após o golpe civil-militar de 1964, com currículos marcadamente tecnicistas⁴¹ associados ao cultivo dos valores e das tradições militares. Dessa forma, reforçava a herança deixada pelos Patronatos Agrícolas quanto à hierarquização de saberes e pessoas, com vistas à utilidade subserviente às demandas de mercado de um processo de industrialização em curso, o qual, nas décadas seguintes, ganhou

⁴⁰ O engenheiro mecânico estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915) “é considerado ‘pai’ da Administração Científica por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Podemos chamar de Princípios Tayloristas o conjunto dessas práticas por ele criadas que foram utilizadas em processos produtivos na busca de melhorar resultados” (FREDERICK TAYLOR, 2017).

⁴¹ “O Tecnicismo é uma linha de ensino que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. Além de apresentar características autoritárias, a pedagogia tecnicista pode ser considerada não dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. Essa pedagogia difere da progressista, que privilegia a formação de cidadãos participativos e conscientes da sociedade em que vivem” (PEDAGOGIA TECNICISTA, 2001).

grandes proporções, exigindo maiores índices produtivos das propriedades, cujo papel era sustentar o processo de urbanização crescente.

Retomando a análise dos efeitos da primeira LDB (BRASIL, 1961), os diferentes níveis do ensino agrícola elementar, médio e superior da área de ciências agrárias, que antes eram administrados pela Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), subordinada ao Ministério da Agricultura, passaram para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como forma de reconhecimento dos seus processos formativos no âmbito da educação. Essa deliberação aponta para o reconhecimento, por parte do Estado, que a educação agrícola também era um meio eficaz que poderia contribuir significativamente para se atingir o objetivo desenvolvimentista (FAZENDA, 1984).

Com a promulgação da Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), criou-se a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) como órgão autônomo, mas subordinado ao MEC. Dessa forma, todos os colégios agrícolas ficaram subordinados e essa coordenadoria, que tinha o compromisso de oferecer assistência técnica e financeira aos estabelecimentos de ensino profissional (FRANCO, 1994).

No início dos anos 1970, período do “milagre brasileiro”⁴², houve a necessidade de “melhorar” as concepções de qualificação profissional. Com base nisso, o Departamento de Ensino Médio do MEC elaborou o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau. Para Soares (2003, p. 138), seu propósito era reforçar a ideia de que o técnico em agropecuária deveria ser um “agente de produção cujo objetivo era o atendimento às demandas de desenvolvimento econômico do país”. Dessa maneira, a caracterização funcional do técnico ficava assim definida:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, *através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia* atua na comunidade como elemento de integração social e de *mudança cultural e tecnológica*. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como *elemento de ligação* entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores (BRASIL, 1973, grifos nossos).

⁴² Para Schwarcz e Starling (2015), esse período entre os anos 1969 e 1973 foi marcado positivamente pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e pelos altos investimentos em infraestrutura que geraram melhora nos índices de empregabilidade, no entanto, a inflação permaneceu elevada diante do aumento do endividamento externo e da centralização de renda. A partir de 1974, o incipiente crescimento foi golpeado pelas crises do petróleo que impuseram déficits sucessivos na balança comercial, associado à drástica diminuição da entrada de investimentos externos, deflagrando a falência do modelo econômico defendido pelos militares.

De acordo com o excerto, podemos perceber presente nas atribuições do técnico agrícola as demandas originárias do acordo MEC-USAID em relação à “aplicação maciça de modernas tecnologias”. O profissional deveria atuar como agente para a “mudança de cultura” no sentido de minimizar qualquer resistência quanto à adoção dessas novas técnicas. Aliado a isso, deveria figurar como “elemento de ligação” no papel de controlar a dominação sobre os trabalhadores rurais e, ao mesmo tempo, ser subserviente no atendimento aos interesses do mercado.

Para que esse perfil fosse construído, os ritos de formação, enquanto aluno, deveriam ser respeitados e faziam parte do currículo do curso, dentre eles, a subordinação hierárquica com características autoritárias com base na tradição militar, tanto em relação aos professores quanto em relação aos colegas mais antigos, carga horária extensa com atividades ao longo do dia, exames frequentes, desprezo pela discussão e atividade política, bem como pelo espírito crítico.

Essa postura confirma a opção pelo modelo pedagógico do tecnicismo, que tinha o objetivo de enquadrar o sujeito no atendimento das necessidades produtivas, impondo a ele uma espécie de desumanização. Com base nisso é que o modelo “escola-fazenda”, associado ao regime de internato, garantiriam a possibilidade de execução desse tipo de formação, que, em grande medida, tinha como propósito coisificar o jovem, afastando-o do cotidiano familiar, na tentativa de neutralizar o aprendizado com base nas vicissitudes domésticas resultantes da tradição, aproximando-o da ideia de que ele representaria, para além do papel de uma engrenagem do novo sistema produtivo, um difusor, no seu meio social, dessas novas ideias como soluções práticas e prescritivas para o aumento da produção.

Segundo os estudos de Soares (2003), o modelo de ensino baseado no sistema escola-agrícola contava com quatro ambiências distintas destinadas aos processos de aprendizagem, quais sejam:

- *Sala de aula*: destinada aos estudos teóricos.
- *Laboratório de Práticas e Produção*: onde se realizavam as aulas práticas associadas a projetos de produção.
- *Programa Agrícola Orientado*: visava desenvolver diferentes projetos de produção que poderiam ser individuais ou coletivos financiados pela Escola, e o lucro caberia aos alunos depois de descontados os custos de produção.
- *Cooperativa Escolar Agrícola*: seu objetivo era proporcionar condições de um despertar para o trabalho em equipe, pensando no desenvolvimento coletivo.

No ano de 1982, as escolas foram novamente reestruturadas, a cooperativa ganhou personalidade jurídica própria, e os Laboratórios de Práticas e Produção passaram a se chamar Unidades Educativas de Produção (UEPs), sendo agregado a estes espaços uma sala de aula a fim de que os conhecimentos teóricos pudessem ser ministrados ali, aproximando-os da prática.

Nas contribuições de Oliveira (1998), boa parte dessas escolas era localizada em áreas rurais e atendia a segmentos sociais mais conservadores, o que ajudou na projeção de seu caráter tecnicista pautado em práticas mecanicistas, corroborando a ideia de construção de um perfil obediente aos interesses do mercado, e numa carga horária prática três vezes superior à teórica, demonstrando a inclinação do preparo para as tarefas eminentemente manuais.

A tentativa era reproduzir na escola o que o egresso iria encontrar no mercado de trabalho, conferindo-lhe as características necessárias para sua empregabilidade. Os alunos, além do ensino, recebiam alimentação e moradia em regime de internato, com atendimento médico e psicológico e supostos ambientes de lazer. No entanto, em contrapartida, necessitavam submeter-se a um rígido sistema de normas previstas em regulamentos, no qual também constavam punições para quem não as cumpria adequadamente. Boa parte da alimentação consumida se originava no próprio sistema produtivo da instituição, diminuindo custos, as sobras eram comercializadas pela cooperativa, e os recursos oriundos dessa comercialização poderiam ser remanejados para comprar o que ali não era produzido.

Nesse contexto, importa destacar a criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), promulgada pela Lei n. 6.545 (BRASIL, 1978), nos seguintes estados: Paraná, Rio de Janeiro e Minas Geras. A partir deles, começou a se formar uma nova ideia de Ensino Superior, paralela ao tradicional ensino nas universidades e mais voltada às necessidades do mercado, isto é, com menos teoria e mais prática. Essa afirmação encontra eco no art. 3º do Decreto n. 87.310 (BRASIL, 1982), regulador da Lei supracitada de criação dos CEFETs:

- [...] I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, *diferenciado do sistema de ensino universitário*;
- III - *acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento*;
- IV - *atuação exclusiva na área tecnológica*;
- V - *formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau*;
- VI - *realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços*;
- VII - *estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (grifos nossos)*.

Pode-se observar que no primeiro item está destacada a ideia de aproximar o ensino básico do ensino superior, oferecido na mesma instituição, por meio da formação técnica. Nos grifos, verifica-se que tanto as escolas técnicas quanto os CEFETs teriam como marca um ensino “diferenciado”, isto é, separado do modelo de acesso à universidade. É nesse sentido que vai se gestando a possibilidade de criação de uma rede de educação profissional, assentada, basicamente, numa infraestrutura existente que necessitava ser modernizada e melhor adaptada às necessidades do mercado nos diferentes contextos produtivos do país, dada a sua capilaridade.

Na década de 1980, com o declínio da ditadura, declinam também as amarras do modelo educacional nacional-desenvolvimentista defendido pelos militares. A partir disso, o governo criou, em 4 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). No entanto, tal programa inscrito no processo de redemocratização não se imunizou aos ranços do tecnicismo-produtivista do governo militar, na medida em que

produziu uma forma inversa de apreender o processo de desenvolvimento econômico-social capitalista e nivela realidades profundamente diversas no plano das relações de poder internacional [...] inversão que postula que o progresso técnico – base fundamental para o desenvolvimento hoje – ao mesmo tempo amplia a oferta de emprego, e essa ampliação exige, generalizadamente, a ampliação das qualificações (CIAVATTA; FRIGOTO; MAGALHÃES, 2006, p. 142).

A partir disso, havia a necessidade de criar novos caminhos para que o ensino técnico pudesse se transformar, buscando melhor atender à nova realidade inaugurada pelo fim da Ditadura Militar – tema da próxima seção.

4.6 A REDEMOCRATIZAÇÃO E OS NOVOS DESAFIOS

A partir dos anos 1990, levando em conta os estudos de Saviani (2006a; 2006b; 2003), em que pesem as diferentes perspectivas abordadas por outros autores, ele evidencia a adaptação feita por Manacorda (1964) e Nosella (1991) para a educação tecnológica no contexto capitalista do discurso pedagógico, quando há interesse no resgate a valores da politecnia⁴³ defendidos pelo marxismo (SAVIANI, 2003).

Ainda é possível verificar certa polêmica acerca da denominação mais adequada à concepção marxista de educação. Ao invés de educação politécnica, alguns teóricos optam em denominar educação tecnológica. Contudo, o que realmente importa é sua proposta

⁴³ Veja o conceito de Educação Politécnica em Rodrigues (2009).

pedagógica, que apresenta uma postura focada numa formação para além do preparo para as atividades manuais, guarda em si um compromisso com a formação intelectual, no sentido de que o sujeito se compreenda como ser social, que tem responsabilidades consigo e com o meio em que se insere.

Cabe aqui evidenciar que, nesse período, as escolas técnicas e os CEFETs acolhiam uma finalidade para além de formar mão de obra para a indústria, ampliando sua atuação para os setores primário e terciário em observância à Lei n. 8.711 (BRASIL, 1993). Em Frigotto e Ciavatta (2006, p. 40), vamos encontrar que as pressões da CNI, da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), entre outros órgãos corporativos vinculados ao capital, “reclamam modificações na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalho multifocal, adaptado, subserviente ao mercado”.

Nesse sentido, para Tavares (2012, p. 8),

Caberia a Educação profissional formar o “trabalhador de novo tipo”, em sintonia com as novas formas de organização e gestão do trabalho e com os interesses do mercado. Contudo, transfere-se para o próprio trabalhador a responsabilidade pelo domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado e, portanto, pela sua empregabilidade.

Para atender tais demandas de formar profissionais flexíveis e adaptáveis ao setor produtivo e se reproduzir nas escolas o ambiente empresarial, o MEC iniciou uma reforma administrativa, criando a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENET), com a responsabilidade de coordenar a educação tecnológica em todos os níveis. Some-se a isso a criação, pela Lei n. 8.948 (BRASIL, 1994), do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. De acordo com Ramos (1995, p. 167):

A criação desse Sistema baseia-se nas políticas de desenvolvimento de países de primeiro mundo, especialmente os europeus, que atribuem o seu desenvolvimento ao investimento sistematizado na busca e uso intensivo de modernas tecnologias. Identificando semelhanças entre a possibilidade de avanço tecnológico no Brasil e nesses países, os problemas do desenvolvimento nacional estariam também condicionados às políticas de investimento em tecnologias e em formação de mão de obra especializada para operá-las. Identificou-se, com isso, a necessidade de interligação entre os diversos setores que utilizam e desenvolvem tecnologias de ponta, e aqueles setores mais pobres cientificamente.

Dessa maneira, o governo FHC realizou mudanças profundas na legislação educacional que regulamenta o Ensino Profissionalizante e, em 1997, lançou o Programa de

Expansão da Educação Profissional (PROEP)⁴⁴, que tinha o claro propósito de separar o ensino profissional do Ensino Médio com o objetivo de reduzir os gastos públicos do Governo Federal com o ensino básico e, no entendimento de Tavares (2012, p. 7), “favorecer o empresariamento desse ramo de ensino pela rede privada”.

O sufocamento das instituições pela redução das verbas de custeio associado a essa tentativa de separação entre a formação básica e a formação profissional inviabilizariam o funcionamento das Escolas Agrotécnicas, que, por estarem localizadas no meio rural e contarem com regime de internato, não teriam como viabilizar matrícula concomitante de seus discentes em outra instituição do ensino básico. A partir de 2003, houve um processo de retomada dos investimentos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que repercutiu tanto na melhora de infraestrutura como na ampliação de unidades de ensino.

Para Tavares (2012, p. 9-10),

O governo Lula [...] foi marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população. A conquista de relativa estabilidade econômica e a descoberta de grandes reservas de petróleo criaram a expectativa de crescimento da economia no médio e longo prazo. Apesar de pertencerem a um partido de esquerda, estes governos mantiveram a transferência de serviços essenciais à população, como educação, por exemplo, para a iniciativa privada. Se antes prevaleciam as privatizações, agora se estabelecem parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exerçam algumas das funções do Estado, como continua ocorrendo com o ProUni e passa a ocorrer com a criação do PRONATEC. [...] Extingue-se o dispositivo legal que proibia a instalação de novas Escolas Técnicas mantidas pela União e revoga-se o Decreto 2.208/97, o que motivou muitas instituições de ensino a retomarem a oferta de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passa por uma expansão e é reconfigurada a partir da criação dos IFs. Paralelamente, ocorre um processo de expansão das universidades federais. De acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, de 2003 a 2008 foram implantadas 12 novas universidades federais.

Até o final de 2008, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (BRASIL, 2017b), a Rede Federal contava com 36 Escolas Agrotécnicas e 33 CEFETs, com suas 58 Unidades de Ensino

⁴⁴ “É uma iniciativa do MEC que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos” (PROGRAMA..., 2001).

Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008a), que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Tal lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do Sistema Federal de Ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: IFETs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ; CEFET-MG) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura adaptada às diferentes demandas, uma vez que foram criados por meio da otimização de antigas instituições de educação profissional. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. Cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto n. 6.095 (BRASIL, 2007b), que traçou as primeiras diretrizes e os fundamentos dos IFETs. Por esse motivo, a opção foi por uma análise caso a caso, envolvendo Escolas Agrotécnicas, CFETs e Escolas Vinculadas às Universidades Federais.

De acordo com os dados encontrados no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC (BRASIL, 2016), de 1909, marco inicial da Rede Federal, até 2002, foram construídas em torno de 140 escolas técnicas no país. Depois, entre 2003 e 2016, são mais de 500 novas unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento. São 38 IFs presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Há ainda instituições que não aderiram aos IFs, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, sendo um no Rio de Janeiro e outro em Minas Gerais; 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e uma Universidade Tecnológica no Paraná.

No estado de Santa Catarina, há dois IFs, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Santa Catarina (IFSC), com vinte e dois *campi*, e o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), com quinze *campi*, ambas as instituições têm seus *campi* distribuídos nas principais cidades catarinenses.

Essa reorganização pautada num movimento de aproximação entre a educação básica e a educação superior, compromissada com um processo de verticalização do ensino, parece ser a grande marca dos IFs, na medida em que permite aos docentes atuarem em diferentes

níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, como laboratórios, bibliotecas, possibilidades de visitas técnicas, culturais e desportivas, entre outras formas que viabilizam condições para a construção de percursos que podem iniciar num curso técnico e chegar ao doutorado.

Outro aspecto que merece destaque na compreensão das intencionalidades de criação dos IFS refere-se ao compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, na tentativa de identificar problemas e buscar possíveis soluções técnicas e tecnológicas, perseguindo o desenvolvimento sustentável associado ao compromisso de inclusão social, de modo que haja sintonia com as potencialidades locais, vislumbrando a prosperidade regional.

Nesse sentido, os IFs foram criados para operar dentro de uma lógica que possa ir para além da compreensão de uma educação profissional e tecnológica como principal instrumentadora de pessoas capacitadas para atender às necessidades de mercado. É dessa maneira que pode oferecer uma formação acadêmica harmonizada com a preparação para o trabalho como princípio educativo, visto que combina a compreensão da sua historicidade e da sua ontologia.

Para Pacheco (2018, p. 10),

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana [...] derrubando barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana [...] Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para os ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. Inicia-se a construção de uma Instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulando-se com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas.

Foi dessa forma que o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC) referiu-se aos desafios dos IFs de afastarem-se do hábito de reproduzir modelos externos, movimentando-se de modo a contemplar possibilidades de inovação em atenção às suas próprias características, experiências e necessidades.

Assim, os IFs devem ser entendidos como uma política pública comprometida com o combate às desigualdades sociais quando tomam para si o papel de agente de mudanças como resultado da reflexividade de um movimento endógeno, superando visões reducionistas, outrora adotadas, que possam concorrer para a concretização de um projeto viável de

valorização da pessoa humana, dotada de criatividade e singularidades, como chave de acesso para novas formas de trabalho num mundo em construção.

Foi um projeto ousado que teve como desafio oferecer oportunidades para setores e segmentos sociais que até então haviam sido alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e reafirma, dentro de uma visão mais ampliada, a educação profissional e tecnológica como instrumento valioso para a transformação social em favor da construção da cidadania.

Passados 10 anos da criação (2008) dos IFs, os desafios só aumentaram, pois a travessia para novas concepções educacionais sempre é lenta e envolve, sobretudo, a mudança de paradigmas e mentalidades as quais necessitam ser primeiro compreendidas para, depois, transformadas na busca de um movimento que persiga a melhoria dos serviços prestados, considerando sua historicidade. É dessa maneira que o diálogo com as realidades regionais e locais, sintonizadas com o global, pode alcançar possibilidades de reinvenção dos percursos formativos, considerando o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

5 A INSTITUIÇÃO: A CARACTERIZAÇÃO E O COTIDIANO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, *CAMPUS* RIO DO SUL-SC, UNIDADE SEDE AGRÁRIA

Os capítulos cinco e seis se compõem das análises decorrentes da produção dos dados, com base em registros feitos a campo, considerando os três instrumentos de coleta propostos inicialmente no método que agora passam a ser retomados, associados a novos materiais e interpretações que foram localizados e considerados importantes no exercício da produção dos dados, quais sejam:

- *Diário de Itinerância* (BARBIER, 2007) – foi elaborado a partir de quatro imersões de uma semana cada, durante os meses de fevereiro, março, abril e maio de 2018, perfazendo um total aproximado de 30 dias de observações em diferentes períodos. Além de tais observações, foram registradas impressões do pesquisador e conversas com servidores e estudantes, que se constituíam em peças-chave para a compreensão do contexto investigado. Em observância aos cuidados éticos, os nomes desses servidores, tanto docentes quanto Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), foram omitidos, e a cada um deles foi atribuída a letra “S”, associada a um número, ou seja, S1, S2, S3 e assim sucessivamente. Quanto aos registros de estudantes, a letra atribuída foi “E”, também associada a números de 1 a 12, marcando a correspondência a cada um dos entrevistados.
- *As Entrevistas Compreensivas* (KAUFMANN, 2011) com estudantes matriculados regularmente ou egressos com no máximo um ano de conclusão se devem pela justificativa de terem seus percursos em processo de conclusão ou concluídos há pouco, conferindo maior tempo de vivência no internato e, talvez, conseguindo ter maior clareza dos sentidos desses percursos para suas constituições de si. Todos os entrevistados foram convidados aleatoriamente, ao acaso do encontro, e após a manifestação de disponibilidade de cada um em ser voluntário para participar da pesquisa foi assinado o Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido. Cada discente foi nomeado no texto com um código que inicia pela letra “E”, ou seja, E1, E2, E3 e assim sucessivamente até chegar no 12. O número doze foi resultado de uma ideia primária do projeto de contemplar três estudantes de cada turma, considerando que eram 4 turmas, mas percebeu-se que esse detalhe não faria diferença no resultado, uma vez que o foco de análise seria o alojamento onde todos convivem juntos, e não a sala de aula, onde estão separados por turma.

- A *Análise Documental* (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) consistiu em examinar documentos que pudessem auxiliar na compreensão do objeto investigado. Na proposta inicial, havia referência somente para análise dos dois regulamentos disciplinares, o *Regulamento Disciplinar Discente* e o *Regulamento de Moradia Estudantil* (RME), ambos aprovados pelo Conselho Superior do IFC por meio das Resoluções n. 14 e 15, de 28 de julho de 2011, respectivamente. Porém, no exercício de estar em campo, outros documentos foram considerados relevantes, quais sejam: *Cartilha do Estudante IFC*, Relatório emitido pela Coordenação Geral de Assistência ao Educando (CGAE) sobre a distribuição dos estudantes internos nos quartos dos sobrados que compõem o alojamento, Relatório emitido pelo Serviço de Assistência Social referente ao Programa de Assistência Estudantil (PAE), que contempla ações destinadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, e Relatório emitido pela Secretaria com dados sobre Evasão Escolar nos últimos anos, além de dados compartilhados em reuniões de formação originados em uma pesquisa feita por uma servidora que visitou as famílias dos estudantes calouros (Primeiros anos).

Foi incluído, no conjunto documental, um diário estudantil intitulado *Memórias de um Intern(o)ato: vida além da sala de aula?*, produzido por um estudante egresso durante sua trajetória no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia concluído em 2014. O texto gerou a publicação de um livro em 2017 pelas Novas Edições Acadêmicas, porém o que foi utilizado para a produção da tese foi o manuscrito disponibilizado pelo autor ao pesquisador antes da publicação.

Por fim, aliados aos documentos, foram considerados 14 vídeos que compõem um canal no YouTube mantido por um estudante egresso (ZILLI, 2018). Tais vídeos foram produzidos pelo autor com o propósito de compartilhar conteúdo sobre como pode ser a vida de um estudante que vive em um sistema de internato. À época de sua matrícula, morando a 150 km de Rio do Sul, buscou saber sobre como seria a vida no internato, mas se defrontou com a ausência de informações ou com informações equivocadas sobre a realidade ali vivida por ele posteriormente. Diante disso, decidiu produzir os vídeos no intuito de ajudar outros estudantes concluintes do Ensino Fundamental que, porventura, quisessem saber sobre como seria essa possibilidade de prosseguir os estudos fora do cotidiano familiar, matriculado em um curso técnico integrado de nível médio, vivendo em regime de internato.

O diário de itinerância, as entrevistas compreensivas, os documentos e os vídeos compuseram o *corpus* de análise cujo foco direciona-se à busca pela compreensão dos

sentidos atribuídos pelos estudantes internos às vivências e possíveis experiências presentes em suas trajetórias no internato, as quais, acredita-se, possam contribuir de forma consistente para suas respectivas constituições de si.

Desse modo, é mister que se inicie por uma contextualização considerando, primeiramente, o Instituto Federal Catarinense, sua Reitoria em Blumenau e seus quinze *campi* distribuídos em cidades pelo estado de Santa Catarina. Num segundo momento, abordar-se-á, principalmente, a Região do Alto Vale do Rio Itajaí, com foco em sua principal cidade, Rio do Sul-SC. A seguir, apresentar-se-á o *campus* de Rio do Sul do IFC, que se compõe de três unidades de ensino, quais sejam: Unidade Sede Agrária, Unidade Urbana e Unidade Tecnológica, que localizadas em diferentes pontos da cidade de Rio do Sul oferecem diversos cursos, dentre eles: técnicos integrados de nível médio, técnicos subsequentes (pós-médio), graduações, bacharelados e especializações. Por fim, o lócus da pesquisa, a Unidade sede agrária onde se localiza o alojamento que abriga o objeto de estudo deste trabalho e os jovens matriculados em cursos técnicos integrados de nível médio que vivem em regime de internato.

5.1 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Optou-se por iniciar este capítulo a partir de uma caracterização mais detalhada da Instituição pesquisada, constituindo-se num preâmbulo das análises dos dados produzidos. Recomenda-se⁴⁵ contextualizar o lugar onde se passa a pesquisa, por isso considera importante a utilização de mapas e imagens, não com propósito ilustrativo, e sim para compor a narrativa.

O Instituto Federal Catarinense (IFC) foi criado a partir da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), tendo como característica ser uma instituição que oferece cursos de ensino básico de nível médio, integrado à formação profissional, pós-médio profissionalizante, superior e pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado), podendo também oferecer, oportunamente, doutorado. O acesso aos cursos se dá de várias formas, dependendo das especificidades de cada um, podendo ser por exame de classificação, sorteio público, ENEM e SISU. Com modalidades presencial e a distância, os cursos do IFC buscam valorizar e desenvolver as potencialidades econômicas regionais, gerando tecnologia e conhecimento assentados em uma concepção de educação profissional e tecnológica que tem o compromisso

⁴⁵ Na banca de qualificação desta tese, a Profª. Dra. Doris Bittencout Almeida fez essa recomendação.

com a inclusão e a inovação na tentativa de integrar ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida do cidadão, estimulando a capacidade investigativa com ênfase na pesquisa aplicada.

Desse modo, seu caráter pluricurricular e sua estrutura *multicampi* reúnem as características de uma Autarquia Pública Federal, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, estando subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica mantida pelo Ministério da Educação.

A Reitoria, localizada em Blumenau, está organizada para atender às demandas dos *campi* e implementar políticas públicas emanadas pelo MEC por intermédio da SETEC. Para tanto, conta com cinco Pró-Reitorias: Administração (PROAD), Desenvolvimento Institucional (PRODIN), Ensino (PROEN), Extensão (PROEX) e Pesquisa (PROPI); além de três diretorias, coordenações gerais, comissões e comitês que têm o desafio de dar vazão ao atendimento das necessidades anunciadas pelos *campi*, como implementar ou mesmo criar políticas públicas que possam gerar resultados positivos quanto aos serviços prestados.

Há também três órgãos colegiados que auxiliam a Reitoria no encaminhamento de decisões: o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), formado por representantes dos três segmentos que integram a comunidade escolar/acadêmica (docentes, discentes e os TAEs), tem função consultiva e normativa; o Colégio de Dirigentes (CODIR), formado pelos diretores dos *campi*, tem função consultiva; e o Conselho Superior (CONSUPER), órgão máximo na Instituição, presidido pelo reitor, tem caráter consultivo e deliberativo, sendo integrado por vários segmentos, inclusive externos – docentes, discentes, TAEs, egressos, sociedade civil, MEC e diretores dos *campi*.

A criação dos IFs com essa formatação data de dezembro de 2008, no caso do IFC, sua origem está ligada à fusão de três antigas Escolas Agrotécnicas localizadas no estado de Santa Catarina nas cidades de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, com dois Colégios Agrícolas localizados em Araquari e Camboriú. Tempos depois, outros *campi* foram sendo criados, com base no Programa de Expansão da Rede Federal (BRASIL, 2016), como os localizados nas cidades de Videira, Luzerna, Fraiburgo, Ibirama, Blumenau, São Francisco do Sul, Abelardo Luz, Santa Rosa do Sul, Brusque e São Bento do Sul, perfazendo um total de 15 *campi*, além da Reitoria localizada em Blumenau-SC.

Figura 2 – Mapa do estado de SC com marcas de localização dos *campi* do IFC

Fonte: IFC (2018a).

No site institucional da Reitoria do IFC, é possível encontrar alguns dados relativos ao ano de 2018 (IFC, 2018b). A Tabela 3, a seguir, apresenta a quantidade de cursos oferecidos e o número de alunos matriculados.

Tabela 3 – Cursos oferecidos pelo IFC e quantidades de estudantes

Nível	Total de cursos	Total de estudantes
Pós-graduação	11	502
Graduação	43	5.902
Cursos técnicos	55	7.173
Proeja	4	194
FIC ⁴⁶	39	749
Total	152	14.068

Fonte: O autor (2018), adaptado de IFC (2018b).

⁴⁶ “O curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) tem a finalidade de capacitar, aperfeiçoar e atualizar o estudante que deseja entrar ou retornar ao mercado de trabalho de maneira rápida e eficiente. Essa modalidade de ensino tem como característica a constante modernização das programações e grades curriculares. Com isso, os alunos aprendem novas competências e atualizam saberes com foco no desempenho de uma função/atividade específica. As ofertas desses cursos são destinadas a pessoas com escolaridade variável, além de acontecer em um curto espaço de tempo o que permite o rápido aprendizado e a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos. O IFC oferta cursos FIC em diversos dos seus *campi*, sendo que durante todo o ano são abertas novas turmas” (IFC, 2016a).

Quanto aos servidores e suas respectivas titulações acadêmicas, distribuem-se da seguinte forma (Tabela 4):

Tabela 4 – Cargos e titulações acadêmicas

Titulação	Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs)	Docentes (1.027)	
		<i>Efetivos</i>	<i>Substitutos</i>
Doutorado	15	358	20
Mestrado	172	464	47
Especialização	366	95	25
Graduação	202	3	15
Ensino Médio	109	-	-
Ensino Fundamental	12	-	-
Total	876	920	107
Total de servidores		1.903	

Fonte: O autor (2018), adaptado de IFC (2018b).

A Tabela 4 demonstra quantidade significativa de servidores com mestrado e doutorado – especialmente docentes, segmento de maior número, conferindo um diferencial anunciado pelos entrevistados – em relação a outras instituições públicas de Ensino Médio, sobretudo as estaduais, cuja carreira não contempla tais títulos acadêmicos para os professores.

Atualmente, o IFC conta com regime de internato em cinco dos seus *campi*, quais sejam: Camboriú, Concórdia, Rio do Sul e Santa Rosa do Sul. O acesso à moradia estudantil é aberto a todos os estudantes que se matriculam em cursos técnicos integrados de nível médio, de acordo com as vagas e as normas previstas em edital público, cuja preferência é dada àqueles com maior vulnerabilidade econômica comprovada.

O aluno interno tem direito a, no mínimo, três refeições diárias, atendimento médico e ambulatorial, serviço de atenção psicológica e orientação educacional, além de inúmeras possibilidades decorrentes de vivências e experiências nesse ambiente. Ademais, o IFC oportuniza a inclusão social, proporcionando amizades, e o desenvolvimento do espírito de equipe, enfatizando o companheirismo para superação de desafios, uma vez que todos são

corresponsáveis pelo funcionamento e pela organização do alojamento, num movimento único que pode contribuir de diferentes formas para a constituição de si.

Ao analisar a *Cartilha do Estudante IFC*, é possível encontrar os seguintes programas mantidos pela Reitoria e direcionados a cada *campi* de acordo com suas especificidades:

Programa de Viagens e Eventos: busca contribuir para formação do estudante em sua totalidade na esteira do bom desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de conceder recursos para auxiliar nas despesas de alimentação, transporte e hospedagem que os estudantes terão em razão de visitas técnicas de natureza acadêmica, científica, tecnológica, cultural ou desportiva. Esse recurso é disponibilizado em editais internos e subsidiado por meio do Decreto n. 7.234 (BRASIL, 2010).

Programa Cultura, Esporte e Lazer: tem como base que cultura, esporte e lazer são direitos de todos e contribuem para formação integral do estudante. Objetiva incentivar essas atividades por meio de auxílio aos participantes, que podem se reunir em eventos tanto institucionais, envolvendo cada *campus* ou entre *campis*, como interinstitucionais, envolvendo outros IFs e estabelecimentos de ensino.

Formação política: é o incentivo institucional para formação de grêmios estudantis, com vistas a criar pautas coletivas e discussões acerca dos aspectos que interferem negativamente no aprendizado dos estudantes. As representações reúnem-se anualmente, para trocar e discutir ideias que possam auxiliar na melhora das condições de acesso e permanência do estudante nos processos formativos oferecidos pela Instituição.

Programa de Atenção à Saúde do Estudante: os *campi* que possuem moradia estudantil e ficam distantes de cidades que oferecem unidades de saúde necessitam implementar estruturas que possam ofertar serviços não disponíveis ou de difícil acesso aos estudantes. Para tanto, foram criadas estruturas ambulatoriais que se transformaram em atendimento multiprofissional com serviços médicos, odontológicos e ambulatoriais. Com isso, as equipes têm trabalhado com ações voltadas ao atendimento integral, inclusive buscando parcerias externas, especialmente a rede pública, para tratamentos especializados. No âmbito interno, a atenção é direcionada aos agravos de saúde, como: dores, obesidade, alimentação, sedentarismo, hipertensão, diabetes, sexualidade (DSTs/AIDS/gravidez/aborto), parasitoses e qualidade da água, problemas relacionados com álcool, drogas, tabagismo e violência, cárie e doenças periodontais, problemas auditivos e oftalmológicos e transtornos mentais.

Programa de Alimentação e Nutrição Escolar (PANE): no IFC, há refeitórios nos *campi* de Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul (somente na unidade sede agrária), São

Francisco do Sul e Santa Rosa do Sul. A meta é implementar refeitórios em todos os 15 *campi*, para que os estudantes tenham acesso à alimentação saudável e de qualidade. O PANE respeita as normativas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), especialmente no âmbito da Resolução n. 026 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 2013.

Atenção psicológica: há apoio psicólogo em todos os *campi* com o objetivo de promover condições psíquicas favoráveis para o estudante, com vistas a auxiliar no bom aproveitamento escolar. Para isso, está previsto para os psicólogos a realização de ações diversificadas, tanto no âmbito preventivo quanto interventivo. As atividades são realizadas na comunidade escolar e envolvem estudantes, família e servidores, buscando contemplar abordagens interdisciplinares de acordo com as especificidades de cada público-alvo.

Serviço Social: com um profissional em cada *campi*, a assistência social tem por objetivo implementar, executar e coordenar programas e projetos que, com base em direitos regulamentados, possam garantir o acesso dos estudantes às políticas sociais. Por meio do atendimento social, o profissional pode identificar, diagnosticar e, se for o caso, intervir no sentido de mitigar danos, oferecendo melhores condições tanto para o acesso como para a permanência dos estudantes nos bancos escolares. É atribuição também do assistente social coordenar a distribuição de bolsas e auxílios, de acordo com os requisitos necessários, previstos em edital, aos estudantes cadastrados no Programa de Assistência Estudantil (PAE).

A Reitoria é responsável por atender às demandas administrativas, pedagógicas e financeiras de cada *campi*, aprovar ou não projetos, implementar políticas públicas voltadas às necessidades dos públicos-alvo, desenvolver programas de incentivo à melhora nos índices de eficácia e eficiência, considerando a realidade em que cada *campi* está estabelecido, bem como fiscalizar os serviços prestados de modo a concorrer para bons índices de qualidade em avaliações próprias ou externas.

A título de contextualização, passaremos agora a conhecer um pouco mais sobre a cidade de Rio do Sul, suas características, considerada a principal cidade da Região do Alto Vale que integra a mesorregião do Vale do Itajaí em Santa Catarina.

5.2 RIO DO SUL, “A CAPITAL DO ALTO VALE”

Rio do Sul é uma cidade de aproximadamente 69.188 habitantes, segundo estimativa do IBGE (2017), com IDH de 0,802, considerado “alto” pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (ONU, 2018). Caracteriza-se por estar entre as 10 melhores

idades para se viver no Brasil (WEISSWEILER, 2018), considerando núcleos urbanos com até 100 mil habitantes. Está localizada na Mesorregião do Vale do Itajaí, também denominado Vale Europeu, diante do peso das tradições germânica e italiana no processo de colonização da região como um todo.

Parte desse todo, localizado na porção a oeste da área marcada no mapa representado pela Figura 3, a seguir, denomina-se Região do Alto Vale, isto é, onde nasce o Rio Itajaí-Açu⁴⁷, que se constitui de afluentes que cortam várias cidades e correm de oeste para leste em direção à Região do Médio Vale, cujo destaque é Blumenau, desaguando no Oceano Atlântico na cidade portuária de Itajaí, litoral catarinense.

A população total do estado de Santa Catarina é de aproximadamente 7.000.000 habitantes (POPULAÇÃO..., 2017), sendo que, desse total, em torno de 300.000 habitantes (GOVERNO DE ITUPORANGA, 2018) estão na Região do Alto Vale, onde a principal cidade é Rio do Sul, e outros 800.000 habitantes (MÉDIO..., 2016) estão na Região do Médio Vale, onde a principal cidade é Blumenau.

Figura 3 – Mapa do Vale do Itajaí ou Vale Europeu



Fonte: Koller (2003).

⁴⁷ “O nome Itajaí-Açu é de origem indígena e foi adotado pelos índios carijós que ocupavam a foz do rio, hoje conhecida como praia de Cabeçudas, em Itajaí. Lá existe uma pedra que provavelmente deve ter se deslocado de uma encosta em épocas remotas e, equilibrando-se sobre as escarpas que formam a praia, assume uma formação original que atualmente é conhecida como ‘Bico do Papagaio’. Na sua forma original, a pedra assemelha-se à cabeça de uma ave, o Jaó. Por este motivo a palavra *Itajaí-Açu* significa: ITA = pedra; JAÓ = pássaro; AÇU = rio grande. Ou seja, Rio Grande do Pássaro de Pedra” (A COLONIZAÇÃO..., 2015).

Figura 4 – Partes que compõem o Vale do Itajaí



Fonte: Fresard (2014).

Na Região do Alto Vale, porção em vermelho na Figura 4, destaca-se o setor primário, ou seja, agricultura e pecuária, e, em Rio do Sul, sua principal cidade, além dessas atividades, há forte presença de segmentos pertencentes ao setor secundário, como indústrias têxtil, metalomecânica e eletrônica, além de agroindústria cujos destaques são frigoríficos. Soma-se a isso o setor terciário, comércio e serviços prestados à Região do Alto Vale, conferindo seu potencial econômico.

Dessa maneira, Rio do Sul configura-se como um polo regional que atende a 28 pequenas cidades em seu entorno, as quais fazem-se representar pela Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI, 2018a). Esses municípios são de menor porte e baixo poder econômico, o que implica na busca de alternativas como o associativismo baseado na agricultura familiar, visto que, de acordo com Drey (2016), 98,16% das propriedades rurais têm menos de 50 ha, o que perfaz um total aproximado de 25 mil produtores rurais.

Figura 5 – Mapa dos municípios que compõem a Região do Alto Vale



Fonte: AMAVI (2018b).⁴⁸

Pelo exposto, há que se reconhecer a importância de uma Instituição de Ensino Técnico e Profissional pública que possa, ao perseguir uma proposta de oferecer um ensino de qualidade, estimular esses potenciais, contribuindo para melhorar os índices de produção e prestação de serviços como polo irradiador de novas técnicas e boas práticas em favor da qualificação profissional, que pode auxiliar no desenvolvimento econômico e social não só para a Região do Alto Vale como para além dos seus limites. Exemplo disso é a representação de estudantes oriundos de cidades pertencentes à Mesorregião Serrana, como as cidades de São Joaquim e Urubici (entre outras) ou da Mesorregião Norte, aqui representada pelas cidades de Papanduva e Monte Castelo.

⁴⁸ Cidades de origem dos entrevistados: D1– Santa Terezinha; D2 – Vitor Meireles; D3 – Imbuia; D4 – Rio do Campo; D5 – Witmarsum; D6 – Rio do Campo; D7 – Laurentino; D8 – Trombudo Central; D9 – Monte Castelo (Planalto Norte); D10 – Taíó; D11 – Ituporanga; D12 – Urubici (Serrana).

Figura 6 – Mapa de Santa Catarina com marcadores da cidade de origem de cada discente



Fonte: Foto tirada pelo autor na sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do IFC – Rio do Sul.

Na Tabela 5, a seguir, é possível identificar a quantidade de estudantes de cada uma das mesorregiões que compõem o estado de Santa Catarina, com as principais cidades que originam os jovens que estudam no *campus* de Rio do Sul, unidade sede agrária, do IFC.

Tabela 5 – Estudantes e cidades de origem/região

Continua

Região	Cidade	Número de estudantes	Total por região
Alto Vale	Agrolândia	08	245
	Agronômica	02	
	Atalanta	02	
	Aurora	04	
	Braço do Trombudo	01	
	Chapadão do Lageado	03	
	Dona Emma	16	
	Ibirama	10	
	Imbuia	04	
Ituporanga	25		

Região	Cidade	Número de estudantes	Total por região
	José Boiteux	05	
	Lurentino	03	
	Lontras	08	
	Mirim Doce	14	
	Petrolândia	03	
	Pouso Redondo	11	
	Presidente Getúlio	12	
	Presidente Nereu	03	
	Rio do Campo	15	
	Rio do Oeste	05	
	Rio do Sul	25	
	Salete	04	
	Santa Terezinha	15	
	Taió	20	
	Trombudo Central	01	
	Vidal Ramos	15	
	Victor Meireles	05	
	Witmarsum	06	
	São Joaquim	29	
Serrana	Urubici	15	53
	Outras cidades	09	
Norte Catarinense	Papanduva	14	16
	Outras Cidade	02	
Grande Florianópolis	Alfredo Wagner	05	14
	Outras Cidades	09	
Oeste Catarinense	Outras Cidades	16	16
Interior do Paraná	Outras Cidades	04	04
Total:		348	

Fonte: O autor (2018), com base em informações do SOE.

Nesse contexto, é preciso destacar que em todas as entrevistas com discentes, oriundos dessas cidades e regiões, foi ressaltada a importância do convívio com diferentes hábitos cotidianos, que expressam as culturas de cada uma dessas cidades que se fazem representar no

convívio do internato por seus jovens. Um oferece ao outro informações e formas de viver até então desconhecidas, em uma lógica de alargamento e fusão de horizontes que passa a influenciar no jeito de cada um ser e estar no mundo.

A seção seguinte apresentará o *campus* de Rio do Sul do IFC, sua origem, suas três unidades de ensino e suas respectivas localizações, além dos cursos que oferecem, tanto de nível médio, pós-médio como superior.

5.3 O *CAMPUS* DE RIO DO SUL DO IFC

De acordo com a página oficial da Instituição (IFC, 2018c), a origem da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS), que, em 2008, se somou a mais quatro outras instituições resultando na criação do IFC, remonta à década de 1970, quando foram identificadas dificuldades econômicas e sociais na Região do Alto Vale do Itajaí pela Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (FEDAVI).⁴⁹ Tal instituição foi a principal articuladora política para que o projeto de uma Escola Agrotécnica Federal pudesse se tornar realidade na região. Assim, a partir de 1986, foi lançada uma campanha com a finalidade de angariar fundos para a compra das terras onde a sede da Escola seria construída. Somaram-se a essa campanha 147 doadores, considerando pessoas físicas e instituições públicas e privadas da Região.

Após mais de 10 anos de mobilização, em 1995, o *campus* iniciou suas atividades com 120 estudantes matriculados no Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, sendo que destes, 89 conseguiram lograr êxito em concluí-lo após um percurso de três anos.

Atualmente, faz parte do quadro de servidores efetivos da Instituição um dos egressos desse grupo de estudantes que compôs a primeira turma. Aqui denominado S3, declarou⁵⁰ que a Instituição foi criada em 30 de junho de 1993, mas iniciou suas atividades letivas com atraso, em junho de 1995, sendo as primeiras turmas consideradas, por ele, como “desbravadoras”. O processo letivo daquele ano terminou somente em janeiro de 1996.

⁴⁹ Em 7 de julho de 1966, foi sancionada a Lei Municipal n. 613, que criou a Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (FEDAVI), uma instituição comunitária, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada pelo anseio da comunidade e voltada ao desenvolvimento regional. Passou de faculdade à universidade, e, mais atualmente, responde como Centro Universitário. Trata-se de uma instituição reconhecida como de utilidade pública pela Lei Municipal n. 625, de 13 de setembro de 1966, pela Lei Estadual n. 3.978, de 31 de maio de 1967, e pelo Decreto Federal n. 88.274, de 3 de maio de 1983.

⁵⁰ Conforme registro no diário de itinerância do dia 3 de maio de 2018.

“Não havia trator, nem ônibus, era um isolamento total aqui em cima! Foi o começo da criação de porcos, as duas vacas de leite que tínhamos foram doadas pela Escola Agrotécnica Federal de Concórdia-SC, e todos tinham que trabalhar em regime rotativo na ordenha manual. O currículo era adaptado às necessidades de implantação, e os alunos eram utilizados como mão de obra. As aulas práticas eram roçada de foice, capina, derrubada de mato, construção de galpões, enfim... tudo o que necessitasse ser feito. A questão teórica, tanto do ensino básico quanto técnico, ficava sempre em segundo plano, pois inicialmente não havia carteiras escolares. O processo seletivo foi feito por prova e entrevista. Os filhos dos produtores rurais da agricultura familiar tinham determinada pontuação a mais do que os outros. As turmas eram mais velhas, eu mesmo tinha 21 anos e já tinha feito o Ensino Médio na minha cidade de origem no Paraná, então acabei repetindo aqui para poder ter acesso ao ensino técnico que naquela época era considerado a faculdade do pobre. Eu tinha um segundo grau fraco, foi bom repetir. [...] Os alunos ajudavam na cozinha, no preparo das refeições, lavada da louça, nada era com hoje, terceirizado! Depois de tudo mais ou menos ajustado, a maior parte do que se consumia tinha que ser produzido aqui com a mão de obra dos alunos! Era um tempo de dinheiro escasso!” (S3, DI, 03/05/2018)⁵¹

Passados mais de 20 anos, o IFC está vivendo uma época de retorno aos tempos difíceis, marcada pelo contingenciamento de gastos, diante da redução nas verbas de custeio. O *campus* de Rio do Sul conta com três unidades de ensino: a sede agrária ou unidade sede agrária (antiga Escola Agrotécnica), a unidade urbana (construída na política de Expansão da Rede Federal) e a unidade tecnológica (resultado de um convênio assinado entre IFC e Secretaria de Educação do Governo do Estado de Santa Catarina). Soma-se a essas três unidades de ensino uma área de terra de 84 ha denominada “Fazenda”, utilizada para lavouras e experimentos agrícolas. Vale destacar que alguns professores, dependendo da distribuição de disciplinas em cada semestre, desenvolvem atividades nas três unidades de ensino, logo não há um número fixo de professores em cada uma.

Na unidade tecnológica, Figura 7, localizada em área urbana, no bairro Canta Galo, são oferecidos os seguintes cursos: Técnico em Eletroeletrônica (pós-médio), Técnico em Agrimensura (pós-médio) e Bacharelado em Engenharia Mecatrônica, iniciado em 2017.

⁵¹ Todos os relatos apresentados neste trabalho estão reproduzidos com autorização dos participantes e transcritos literalmente, na sua forma coloquial.

Figura 7 – Unidade Tecnológica do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: Marquardt (2014).

Na unidade urbana, Figura 8, localizada no bairro Jardim América, são oferecidos os seguintes cursos: Técnico Integrado de Nível Médio em Informática, Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciaturas em Matemática, Física e Pedagogia.

Figura 8 – Unidade Urbana do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: IFC (2017a).

Em relação à unidade sede agrária, por possuir a infraestrutura que viabiliza o alojamento dos estudantes em regime de internato e constituir-se no local onde a pesquisa foi realizada, optou-se em analisá-la separadamente.

5.3.1 A sede agrária do IFC – *campus* Rio do Sul, o lócus da pesquisa

A unidade de ensino mais antiga é a sede agrária, localizada na Estrada do Redentor, no topo da Serra Canoas, entre os municípios de Rio do Sul e Presidente Getúlio. Uma das grandes dificuldades não é a distância do centro da cidade, pouco mais de 6 km, e sim seu acesso, que necessita ser feito por uma estrada de barro, sinuosa, que serpenteia precipícios, sem *guard rail*, sem iluminação, em relevo íngreme o qual, por não contar com um sistema de drenagem adequada, sofre expressivos danos a cada período extenso de chuvas. A situação fica ainda mais grave quando acontecem precipitações torrenciais, chegando a ficar, em certos trechos, intransitável, impondo, em casos pontuais, até mesmo a suspensão das atividades letivas diante das dificuldades de acesso. As Figuras 9, 10 e 11, na sequência, oferecem uma melhor compreensão dessa realidade.

Vale destacar que as características desse acesso contribuem para o sentimento de isolamento manifestado nas entrevistas feitas com os estudantes. Tal sentimento se soma a outras questões relevantes que, oportunamente, serão apresentadas para a discussão do processo de constituição de si, na perspectiva de Melucci (2004).

Figura 9 – Margem da BR 470, placa de orientação que marca o acesso à unidade sede agrária do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: O autor (2018).

Figura 10 – Estrada do Redentor, acesso a unidade sede agrária do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: O autor (2018).

Figura 11 – Cidade de Rio do Sul vista da unidade sede agrária do IFC, com destaque para as linhas de transmissão de energia



Fonte: O autor (2018).

Em que pese o acesso ser um dos problemas que prejudica o deslocamento, para S1 (DI, 02/05/2018, p. 26),

“O problema do acesso também é pra nós aqui uma coisa positiva porque ele meio que nos isola da cidade, então a gurizada aqui fica mais protegida, não é o caso do Campus de Concórdia⁵², viu? Lá, por ser junto da cidade, o problema com drogas é muito mais sério!”

Ao que parece, a questão do acesso colabora para fortalecer as estratégias de controle institucionais. Percebe-se, nessa fala, sua preocupação com a preservação dos jovens acerca das relações sociais nocivas que podem se estabelecer fora dos domínios do *campus*.

Por outro lado, S1 destacou a fragilidade institucional diante das recorrentes interrupções no fornecimento de energia elétrica (cabos de eletricidade em destaque na Figura 11). Dessa maneira, enquanto a escuridão reina, perde-se o controle das atividades dos estudantes internos, mesmo tendo sido o sistema de câmeras ampliado e melhorado, com a substituição de equipamentos antigos por novos, com imagens de alta resolução.

A solução encontrada foi a instalação de geradores com o propósito de evitar a falta de luz por um período prolongado (especialmente à noite), algo não raro de acontecer. Foi desse modo que melhorou o controle das atividades, principalmente nos alojamentos, onde furtos aconteciam com muita frequência, tema que será abordado oportunamente. Na Figura 12, pode-se observar a disposição dos principais prédios que compõem o espaço onde funciona a sede agrária.

⁵² Concórdia é uma cidade localizada no Oeste Catarinense onde o IFC também possui um *campus*. Ele tem origem na antiga Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, o qual iniciou suas atividades como Ginásio Agrícola no ano de 1965. Com o passar do tempo, constituiu-se em uma das Instituições que, somada a outras, deram origem ao próprio IFC em 2008. Na declaração do servidor, é possível identificar que o *campus* Concórdia, por estar localizado numa área de maior visibilidade e melhores condições de acesso, a recorrência de problemas com uso de drogas entre os estudantes internos é maior. Espit (2014) e Vendruscolo (2013) também destacam tais problemas em seus trabalhos de pesquisa.

Figura 12 – IFC – *campus* Rio do Sul, sede agrária



Fonte: Concedida ao autor pelo prof. dr. Leonardo Neves.

1 – Prédio administrativo

4 – Salas de aula

8 – Garagem

2 – Refeitório

5-6 – Alojamentos

9 – Almojarifado e garagem

3 – Biblioteca e salas de aula

7 – UEPs

10 – Ginásio

Figura 13 – Proximidade da Estrada Geral com os alojamentos



Fonte: O autor (2018).

Essa proximidade é o que S1 classificou como outra fragilidade na segurança em relação aos estudantes internos. Isso levou o diretor a fazer uma segunda cerca ao redor dos alojamentos e adicionar uma guarita de acesso com vigilância 24 horas que, somada à instalação de câmeras, com imagens de alta resolução em vários pontos estratégicos nas principais ambiências que compõem o espaço institucional, pode aumentar consideravelmente o controle no movimento tanto de estudantes quanto de servidores e funcionários terceirizados, ou mesmo pessoas estranhas que possam passar pela cerca, evitando-se assim intercorrências supostamente negativas.

Figura 14 – Guarita do alojamento com vigilante e cerca ao redor



Fonte: O autor (2018).

Para Foucault (2014), essa é uma forma de coerção ininterrupta, cujo propósito é velar muito mais sobre os processos da atividade do que sobre possíveis resultados. Trata-se, para o pensador, de uma forma de esquadrihar o movimento associado ao tempo, obedecendo uma lógica de vigilância constante, que se anuncia pela presença do equipamento, um olho que observa, sem cessar, independentemente do seu funcionamento.

A sede agrária conta com uma infraestrutura considerável que busca atender aos estudantes tanto nas suas necessidades pessoais quanto formativas. Para isso, dispõe de acesso à Internet a toda comunidade escolar/acadêmica por rede Wireless, para equipamentos

peçoais como *notebooks* ou dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*. Some-se a isso o acesso ao Portal de Periódicos da CAPES cujo treinamento é oferecido a estudantes e servidores de forma sistematizada pelas bibliotecárias.⁵³

A Biblioteca (Figura 15) localiza-se à direita da entrada principal, em um prédio arejado, bem iluminado, com amplas janelas e belas vistas de paisagens naturais por estar situada em relevo alto. Internamente (Figura 16) compõe-se de várias mesas e cadeiras num amplo salão com acesso direto ao acervo de, aproximadamente, segundo informações de S8 (27/08/2018, p. 31), 15 mil títulos, além de uma videoteca (Figura 17). Há também espaços para estudo individual e algumas salas separadas com mesas e cadeiras para trabalhos em grupos. No dia da visita, havia uma exposição de trabalhos em grafite cuja autora era uma estudante egressa.

Figura 15 – Fachada do prédio B – Biblioteca



Fonte: O autor (2018).

⁵³ Como há disciplina de Iniciação Científica prevista na matriz curricular no primeiro ano dos cursos técnicos integrados de nível médio e, como resultado desta disciplina, a elaboração de projetos de pesquisa aplicada, foi criada a Feira do Conhecimento Científico e Tecnológico, que ocorre por volta do mês de setembro de cada ano com o objetivo de expor os trabalhos que resultaram dos projetos. Tal evento está na sua XIX edição. Desse modo, as bibliotecárias organizam, no início de cada ano, com o intuito de auxiliar nas possibilidades de acesso ao conhecimento para a elaboração dos projetos de pesquisa, uma oficina que tem a finalidade de ensinar os estudantes a pesquisar no portal de periódicos da CAPES.

Figura 16 – Biblioteca (ambiente interno)



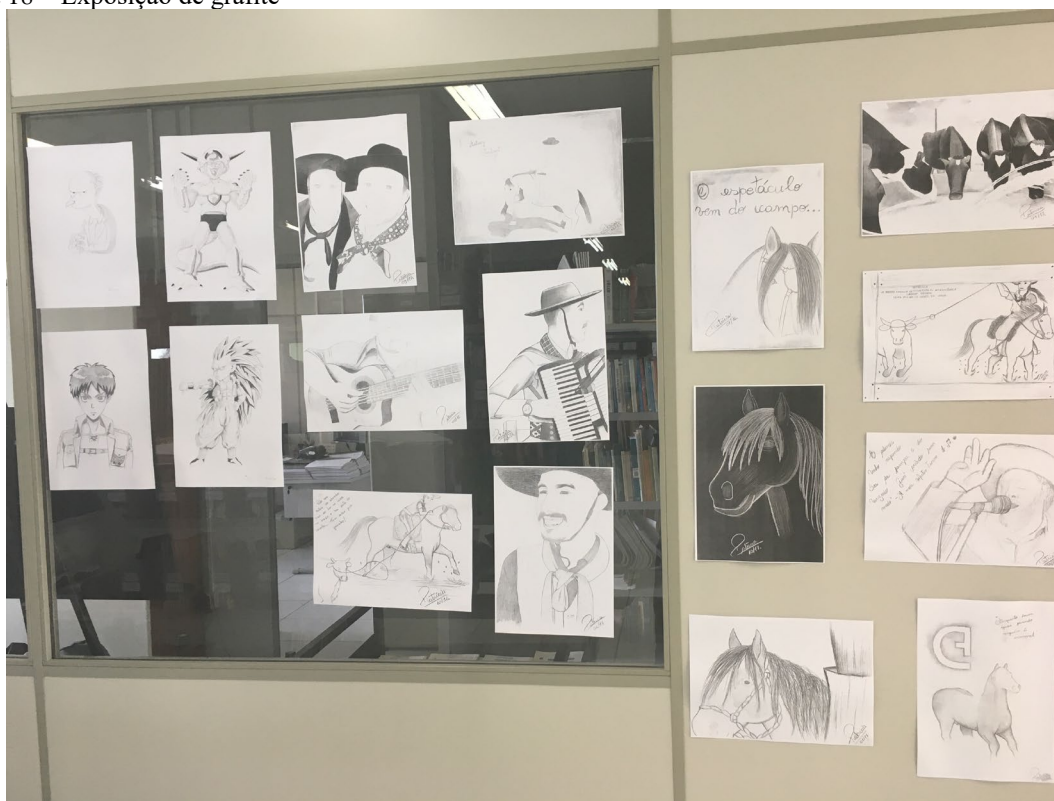
Fonte: O autor (2018).

Figura 17 –Biblioteca – Videoteca



Fonte: O autor (2018).

Figura 18 – Exposição de grafite



Fonte: O autor (2018).

De frente para o prédio B, separados por um pátio, localiza-se o complexo do Prédio A (mais antigo) (Figura 19), onde encontram-se o Gabinete da Direção-Geral (DG), Direção de Desenvolvimento Educacional (DDE), parte da Diretoria Administrativa (DAP), Coordenação Geral de Ensino (CGE), Coordenação Geral de Assistência ao Educando (CGAE), Coordenação Geral de Produção (CGP), Coordenação de Pesquisa (CP), Coordenação de Extensão (CE), Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI), Serviço de Orientação Educacional (SOE), Supervisão Pedagógica (SP), Serviço de Assistência Social, Serviço de Psicologia Escolar, Serviço de Enfermagem, Secretaria e Serviço de Reprografia e Lavanderia. Abriga também o Refeitório, a Cantina, um salão de convívio, e ala com cinco salas de aula, todas climatizadas e com projetor multimídia. Essas salas, em sua grande maioria, são utilizadas para aulas das disciplinas do Ensino Básico ou aulas teóricas do Ensino Técnico.

Figura 19 – Fachada do Prédio A, o principal



Fonte: O autor (2018).

A parte prática é feita nas UEPs, que estão distribuídas de acordo com suas especificidades pela área territorial da sede, ou de acordo com a atividade proposta pelo professor. São ao todo oito: Agricultura I (Olericultura), II (Culturas Anuais), III (Fruticultura e Silvicultura) e Zootecnia I (animais de pequeno porte: galinhas, coelhos, peixes), II (suinocultura e ovinocultura) e III (bovinocultura de leite e de corte), Mecanização Agrícola e UEP de Agroecologia, que congrega um pouco de cada uma das anteriores, porém com outra lógica de produção, que implica em tecnologias não convencionais. As UEPs dispõem, além da infraestrutura necessária para a produção, de banheiros e salas de aula equipadas. Todas estão subordinadas à CGP, cuja sala encontra-se no complexo do Prédio A. Boa parte do que se produz nessas unidades de produção é direcionada ao refeitório para ser consumido.

As Figuras 20 a 25, a seguir, representam o trabalho desenvolvido pelos servidores e estudantes nas UEPs, tanto em aulas práticas como em atividades extraclases, ou mesmo experimentos que resultam de projetos de pesquisa elaborados na disciplina de iniciação científica. Além da infraestrutura para a produção, as UEPs contam com uma sala de aula para aulas teóricas. A produção de todas as unidades é direcionada para ser utilizada no refeitório, e o que sobra é vendido no posto de vendas da Instituição.

Figura 20 – UEP de Agri I (Olericultura)



Fonte: O autor (2018).

A produção de hortaliças na Agri I, uma disciplina técnica do 1^a ano, constitui-se em uma importante formação para o técnico agrícola, considerando que boa parte dos estudantes é oriunda de famílias que se sustentam da agricultura de subsistência.

Figura 21 – UEP de Zoo I – aula prática



Fonte: O autor (2018).

Na Zoo I, disciplina do 1º ano, produzem-se animais de pequeno porte como aves (produção de carne e ovos) e coelhos (produção de carne e pele). As aulas práticas ministradas pelo professor e com o apoio de um técnico têm também o compromisso de dar manutenção ao setor como forma de aprendizagem.

Figura 22 – UEP de Zoo II – aula prática



Fonte: O autor (2018).

A UEP Zoo II, disciplina técnica de Suinocultura, dá origem ao apelido do estudante do 2º ano (suíno). A produção de carne é aproveitada no refeitório. Na Figura 22, pode-se observar os estudantes saindo da aula teórica e dirigindo-se para as instalações onde se encontram as criações, espaço em que as atividades práticas são ministradas.

Figura 23 – UEP de Zoo III – bovinocultura de corte e leite



Fonte: O autor (2018).

A Zoo III é o local onde se estuda bovinocultura de leite e de corte. A exemplo da anterior, por ser uma disciplina técnica ministrada no terceiro ano, dá origem ao apelido do estudante desse ano (leiteiro). A produção de leite e derivados e de carne é usada para suprir as necessidades do refeitório.

Figura 24 – Cebola – produção estocada



Fonte: O autor (2018).

Em tempos anteriores, antes da criação dos IFs, quando era seguida a ideia de fazenda-modelo, à época da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, diante dos escassos recursos recebidos nas verbas de custeio, a produção interna era o principal sustentáculo do refeitório. Atualmente, a produção tem sido vinculada à finalidade educativa, e seus resultados podem ou não serem aproveitados, dependendo da qualidade.

A UEP do Curso de Agroecologia, que conta com novas dependências, adaptadas a necessidades especiais, é a principal representação da Instituição, quando considerada a proposta de produzir fora da lógica convencional, que usa maquinários e insumos agrícolas, na perspectiva da preservação do meio ambiente. Trata-se de uma proposta de cultivo que persegue possibilidades de melhora nos índices de produção, usando tecnologias alternativas às convencionais, que implicam na valorização dos recursos oferecidos pela própria natureza, sem o uso de defensivos ou adubos químicos. Uma alternativa interessante para a produção de orgânicos nas pequenas propriedades familiares de onde se origina a maior parte dos estudantes, dado o valor agregado dos produtos certificados nessa condição.

Figura 25 – Estudantes de Agroecologia (aula prática de agricultura)



Fonte: O autor (2018).

A produção de animais, conforme Figura 26, também é contemplada na Agroecologia, considerando fatores como alimentação e manejo que, por meio de técnicas específicas e ambiências adaptadas, buscam oferecer melhores condições de bem-estar ao animal, resultando em produtos certificados como orgânicos, o que também pode gerar maior valor agregado na venda ao consumidor final.

Figura 26 – Estudantes em aula prática de Zoo



Fonte: O autor (2018).

A unidade sede agrária, além das UEPs e do trabalho prático nelas produzido, algo indispensável para a formação do técnico em Agropecuária ou Agroecologia, ainda conta com laboratórios de química, biologia, solos, produção de sementes, ginásio de esportes coberto, quadras e campo de futebol, refeitório, unidades de pesquisa nas áreas agrícola, florestal e zootécnica, que servem também aos acadêmicos do curso de Engenharia Agrônômica, carro-chefe da Instituição na Educação Superior. Ao todo, são mais de 180 mil metros quadrados de áreas com edificações, experimentos, pastagens e lavouras, destinadas ao ensino, a projetos de pesquisa e a projetos de extensão.

A fim de que os estudantes possam ser assistidos da melhor maneira possível, há um setor especializado denominado CGAE, o qual passaremos a analisar a seguir.

5.3.1.1 A Coordenação Geral de Assistência ao Educando e as estratégias de controle

Depois de contextualizar a Instituição, é mister que se lance um olhar sobre a CGAE, um setor que está subordinado à Diretoria de Desenvolvimento Educacional e ligado diretamente à Direção-Geral, tendo como função coordenar especialmente o internato, administrando a vida dos estudantes na ausência do professor.

S2 (DI, 22/02/2018, p. 25), servidor que foi diretor no *campus* de Rio do Sul e reitor do IFC, entende que

“A CGAE é que conhece o aluno fora das rotinas de ensino e aprendizagem, essa forma de convívio é muito interessante para que sejam identificados inúmeros problemas de origem familiar que repercutem tanto no comportamento como no rendimento do aluno em sala de aula.”

Nessa perspectiva, um dos desafios da CGAE é tentar dar conta de mediar as relações sociais que se estabelecem no internato, perseguindo possibilidades de aplicação prática do ordenamento institucional, como forma de fortalecer o poder da Instituição na administração da vida dos estudantes, sustentado nas prerrogativas que anunciam a necessidade de controle estratégico para garantir a viabilidade dos processos educativos juntamente com a integridade física e mental dos discentes. Ela procura ainda atender, na medida do possível, às demandas pleiteadas pelos estudantes na busca pelos seus diferentes interesses, dentre eles o respeito as suas singularidades, que caracterizam suas identidades, e o bem-estar tanto individual quanto coletivo.

Desse modo, observar e compreender o funcionamento da CGAE é de fundamental importância para a pesquisa, pois nela identificam-se as estratégias usadas para “administrar a vida dos internos” (GOFFMAN, 2008), numa perspectiva que pode ir para além das regras prescritas nos Regulamentos, por meio do conhecimento obtido pelo “esquadrinhamento dos sujeitos” (FOUCAULT, 2014), submetidos às autoridades e às regras previamente instituídas, reguladoras da vida nas ambiências coletivas que compõem os diferentes cenários de convívio dos internos.

Na Figura 27, pode-se observar o quadro que está sendo construído pelos servidores da CGAE com a identificação de cada quarto do alojamento e quais seus componentes. Trata-se de um mecanismo importante que permite monitorar e analisar as relações sociais que se estabelecem por meio da disposição estratégica dos discentes nos seus respectivos quartos, bem como mapear a composição dos grupos. Observou-se que, ao mesmo tempo em que o

servidor está dialogando com o estudante posicionado de frente para sua mesa de atendimento, ele pode, ao dirigir o olhar para o quadro na parede, localizado atrás do sujeito que está sendo atendido, visualizar qual é seu dormitório, quais são seus amigos mais próximos e assim fazer inferências ou interpretações para além das informações que o estudante transmite.

Figura 27 – Quadro de controle/localização de dormitórios



Fonte: O autor (2018).

A constante troca de informações sobre os estudantes entre os servidores da CGAE ratifica a ideia de que, ao conhecê-los melhor, torna-se mais fácil seu controle, assim o “esquadrinhamento” tem uma preocupação não somente em conhecê-los no presente, mas saber do seu passado, da sua família, das suas relações sociais e afetivas. Em qual quarto dorme, como são seus hábitos, sua relação com servidores e colegas, enfim, de cada estudante, ao longo dos três anos, o setor dedica-se a construir um acúmulo de informações, inclusive para tentar prever possíveis envolvimento de lideranças em atividades repudiadas pela Instituição, as quais geram insegurança, como a tradição cultivada pelos estudantes dos terceiros anos de que eles precisam “aprontar algo grande antes de ir embora”.

Para Rios (2010), ritos de chegada e de saída retratam formas de expressão que envolvem a identidade do sujeito com um grupo ao qual ele quer pertencer. Partindo da ideia de que as relações escolares e acadêmicas ainda são estruturadas pelo poder, mesmo que

simbólico, o movimento do calouro que chega é o mesmo do concluinte ou formando que sai, considerando que tanto na chegada quanto na saída, novos grupos estão na iminência de se formar com a diferença de mudança nos referenciais.

Nos ritos de chegada, o veterano passa a ser uma referência para o calouro diante do interesse dele pela possibilidade de acolhimento nesse novo mundo de relações sociais balizadas por regras preestabelecidas ou mesmo tácitas. Por outro lado, o rito de saída implica em olhar para fora da instituição, buscando novas formas de arranjo social em que pese o sofrimento com possíveis rompimentos de laços que atavam amizades cotidianas descobertas, vividas e cultivadas durante o percurso formativo. Trata-se de mirar em um novo *status* social, o de egresso no curso, buscando parear-se com outros formados! Nessa condição, os desafios se renovam, e vale encontrar diferentes formas para questionar o modelo até então vivido como marca de libertação e construção de histórias para contar entre os egressos do curso.

Sobre esse aspecto, S2 (DI), 02/05/2018, p. 25) declarou que o rito de saída é uma expressão de contestação do poder institucional que marca o fim de tempo em que o aluno esteve no internato, os gestores quase sempre entendem isso como uma afronta. Ele acrescenta que é uma forma de criar situações em que os mais audaciosos podem se projetar na construção dos roteiros que sustentam as histórias para contar de um tempo vivido como interno, no qual o auge seria a *“última ‘aprontação’ nos últimos dias que antecedem a conclusão do último ano”*.

Esse movimento é resultado de histórias contadas por familiares e amigos que outrora estudaram na Instituição e “aprontaram”, daí uma espécie de necessidade de também aprontar algo grande que possa marcar suas passagens pelo lugar do internato no imaginário de si e dos colegas, constituindo-se em mais uma turma de formandos “com muitas histórias para contar”. Trata-se de uma “traição inventada”, que para Hobsbawn e Ranger (1997, p. 9-23) pode ser entendida como

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade, em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer uma continuidade com um passado histórico apropriado. [...] O termo *tradição inventada* é utilizado em um sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as tradições realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabelecem com enorme rapidez. [...] As “tradições inventadas” são reações a situações novas que ou assumem a forma de referências a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que

obrigatória. É o contraste entre as constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social que torna a “invenção de tradições” um assunto da história contemporânea.

Voltado às questões acerca do internato, S4 (DI, 02/05/2018, p. 25) explicou que nos alojamentos masculinos há menos problemas de relacionamento, porém a questão da limpeza é o grande desafio, “*são muito sujos. Há necessidade de imposição para que sejam limpos e assim mesmo o trabalho fica tapeado, coisa de guri*”. Quanto às meninas, relatou que as questões que envolvem os relacionamentos são bem mais complicadas, elas contam seus *segredos*, depois brigam entre si e ficam de mal. Assim, os tais segredos são usados como forma de intimidação recíproca, gerando desgastes de toda ordem e até mesmo desistências.

Os segredos referidos por S4 foram, em parte, relatados por um grupo de seis meninas (DI, 22/02/2018, p. 21) em uma conversa casual ocorrida no final do dia, por volta das 17h, quando, antes de fechar a cantina, grupos de estudantes a visitam para comprar lanches e guloseimas para serem consumidos à noite, visto que o jantar é servido muito cedo, entre 18h30 e 19h15. Curiosas sobre a presença de um pesquisador, quiseram saber o tema da pesquisa. Dessa maneira, pude ouvir sobre a vida delas na escola. Não tardou a brotar assuntos que trouxeram à baila os desafios de superação no primeiro ano. Uma delas se emocionou ao lembrar ter ouvido de um professor que ela não tinha perfil para estudar ali por ser gorda e lenta nas atividades práticas. Talvez essa seja uma marca deixada pela herança do modelo de escolas-fazenda e dos Patronatos Agrícolas, que buscavam oferecer formação somente para o sexo masculino e para quem tinha o perfil que à época era considerado adequado.

Outra reclamou que esse mesmo professor fazia a brincadeira da “força” com ela, numa tentativa de insinuar que era burra e intimidá-la. Dentre outros comentários, declararam que as meninas sofrem uma seleção velada, tácita, tanto por parte de professores como por parte de colegas, que se acham no direito de classificar quem tem perfil ou não para estar ali. Para elas, o primeiro ano é muito difícil, visto que, no círculo feminino, dentre outros problemas que enfrentam, há um desafio a ser cumprido pelas calouras, imposto pelas veteranas, pois “*uma ‘agricolina’ não pode ficar nesse meio ‘rústico’ de formação se não perder a virgindade*”. Muitas delas são originárias de comunidades rurais, caracterizadas por balizarem-se em valores mais conservadores, os quais entram em choque com as relações sociais que se estabelecem nesse novo cenário. “*O desafio de superar o primeiro ano é grande*” (DI, 22/02/2018, p. 21).

Essas pressões geram uma série de segredos, confissões, verdades e mentiras contadas entre as estudantes, muitas vezes como condição de sobrevivência social naquele cenário. Tais informações se associam a uma série de outros marcadores sociais, como comportamento, se mais agressivo ou mais tolerante, cidade de origem, se a estudante é do meio rural ou do meio urbano, se tem cabelos crespos ou lisos, louros ou morenos, se é magra ou gorda, qual o poder aquisitivo, que roupas, produtos, materiais, utensílios e tipos de comida traz de casa, marca de celular que usa, se é da serra acima ou serra abaixo⁵⁴ etc.

Para S4 (DI, 22/02/2018, p. 21),

“Todo esse contexto envolve uma complexidade que aponta, no âmbito do internato, para um cenário aparentemente mais hostil para as meninas do que para os meninos, gerando, entre elas, maior quantitativo de desistências. Há que se considerar ainda que o jovem agricolino tem uma ruptura com a família que acontece de forma precoce. Para alguns, isso é encarado como coisa normal, para outros é um trauma, algo que precisa ser superado aos poucos.”

Nessa ideia de superação, observa-se a formação de vários grupos por afinidade (que podem ser pela região de origem, envolvendo proximidade de familiares e conhecidos, ou características pessoais semelhantes). Tal movimento congrega-se numa forma de minimizar o sofrimento. Daí tanta importância atribuída, pelos estudantes internos, à amizade.

Reconhecendo a possibilidade de o discente fortalecer-se por meio das amizades e dos bons relacionamentos com base na afinidade, quando da organização dos alojamentos em cada início de ano, a CGAE busca agrupá-los em cada quarto considerando suas cidades de origem, no caso dos primeiros anos, e para os demais, seu histórico de amizades na Instituição. Mas essa é uma prática que nem sempre dá certo, sobretudo com os calouros, pois já aconteceu de ficarem no mesmo quarto jovens que se conheciam e não tinham um bom relacionamento. Neste caso e em outros tantos, é comum a troca de quartos com o objetivo de oportunizar novas ou melhores condições para a boa convivência.

A chave de cada quarto é disponibilizada pela CGAE para cada um de seus respectivos habitantes, e cada armário individual, que compõe a mobília do quarto, deve ser chaveado com um pequeno cadeado que o discente traz de casa. Desse modo, há maior segurança para

⁵⁴ As expressões “serra acima” e “serra abaixo” servem para identificar o perfil de colonização das cidades. “Serra abaixo” refere-se às cidades de colonização germânica/italiana pertencentes ao Vale do Itajaí, ou também chamado Vale Europeu. “Serra acima” refere-se às cidades da região serrana, dos “campos de cima da serra”, onde o perfil de colonização difere do Vale, caracterizado por caboclos de pele mais morena, oriunda da miscigenação entre portugueses e índios. Algumas cidades “serra acima” têm sua fundação ligada ao bandeirantismo, como é o caso de Lages, ou situam-se em locais que eram antigas rotas de passagem de tropeiros.

que roupas, objetos pessoais e de higiene, livros e material escolar possam ficar bem guardados. Além desses armários, há duas beliches, uma mesa e 4 bancos fixados a ela que pode ser usada para fins diversos (Figura 28). Em cada pavimento há um quarto menor, cômodo que fora pensado, originalmente, para ser uma sala de estudo e convivência, e dois maiores (Figura 29).

Figura 28 – Armário individual do interno



Fonte: O autor (2018).

Figura 29 – Dormitório menor, antiga sala de estudo



Fonte: O autor (2018).

O que se percebeu como algo muito positivo por parte da CGAE foi uma mudança de postura perante o discente, na tentativa de buscar um afastamento da antiga ideia de que o setor é de policiamento, fiscalização e punição, constituindo-se como um setor que pode estabelecer uma parceria norteadas pelo respeito às regras por meio do diálogo.

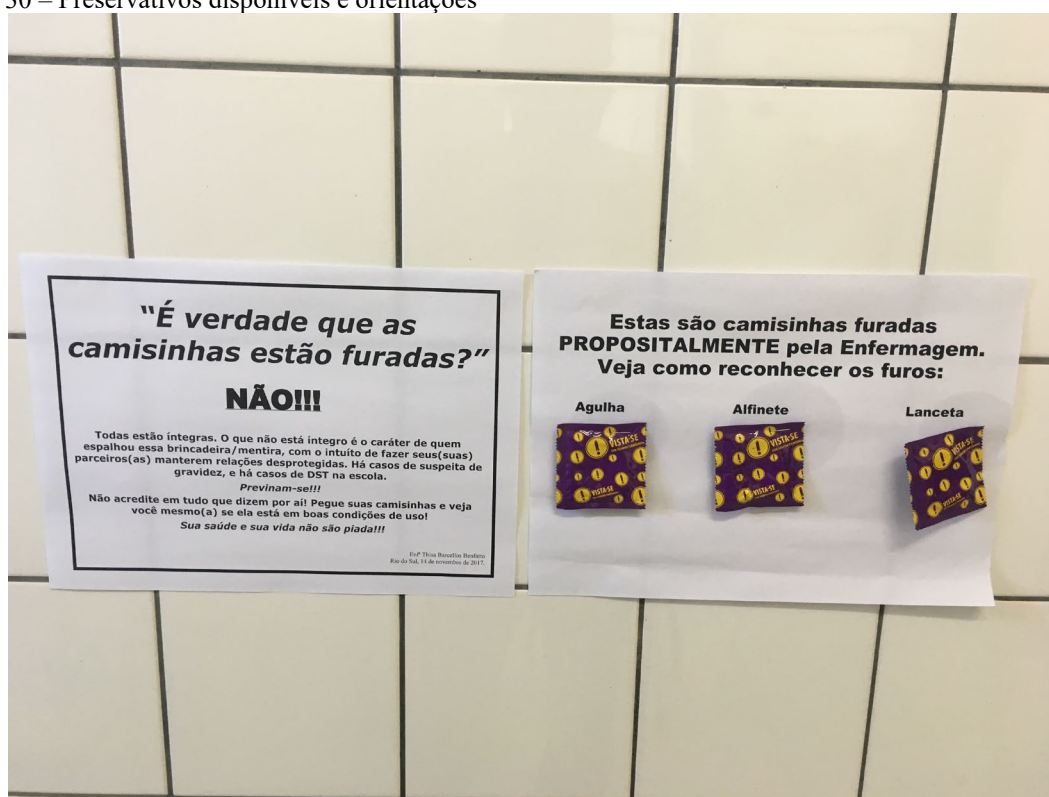
Na tentativa de oferecer as mediações cabíveis, buscando fazer os necessários encaminhamentos, a CGAE conta com alguns serviços que podem auxiliar no atendimento às demandas do cotidiano, que são examinadas caso a caso, considerando as diferentes situações que se apresentam. Assim, de forma conjunta, a CGAE reúne informações da psicóloga, da orientadora educacional, da assistente social e do Serviço de Enfermagem, na tentativa de perseguir os melhores encaminhamentos para possíveis soluções.

Procurando entender melhor como funciona o Serviço de Enfermagem na unidade sede agrária do *campus* Rio do Sul, dirigi-me até o setor para conversar sobre o trabalho que as servidoras vêm desenvolvendo com os estudantes. DI (08/02/2018, p. 10) relata:

“[...] ao chegar encontrei duas servidoras, uma enfermeira e uma auxiliar de enfermagem. O setor é composto por três salas, um gabinete odontológico, uma sala de espera e uma sala de atendimentos. Na sala de espera deparei-me com duas coisas que me chamaram a atenção: a primeira foi a disponibilidade de materiais impressos que buscavam tirar dúvidas sobre gravidez e doenças

sexualmente transmissíveis, preservativos masculinos e femininos disponíveis [...] além de outros impressos que destacavam os cuidados necessários para se evitar acidentes domésticos envolvendo queimaduras [...], ao perguntar sobre este material, a servidora explicou que embora não sendo permitido o uso de gás de cozinha nos quartos do alojamento, era um tentativa de esclarecimento para evitar possíveis acidentes, especialmente à noite, no preparo de lanches, pois o jantar é servido muito cedo, entre 18h30 e 19h15. A segunda foi um gabinete odontológico montado que estava ocioso por não haver profissionais da odontologia que quisessem trabalhar ali cumprindo jornada diária pelo salário previsto para a carreira, anunciado em edital de concurso, então ele está parado.”

Figura 30 – Preservativos disponíveis e orientações



Fonte: O autor (2018).

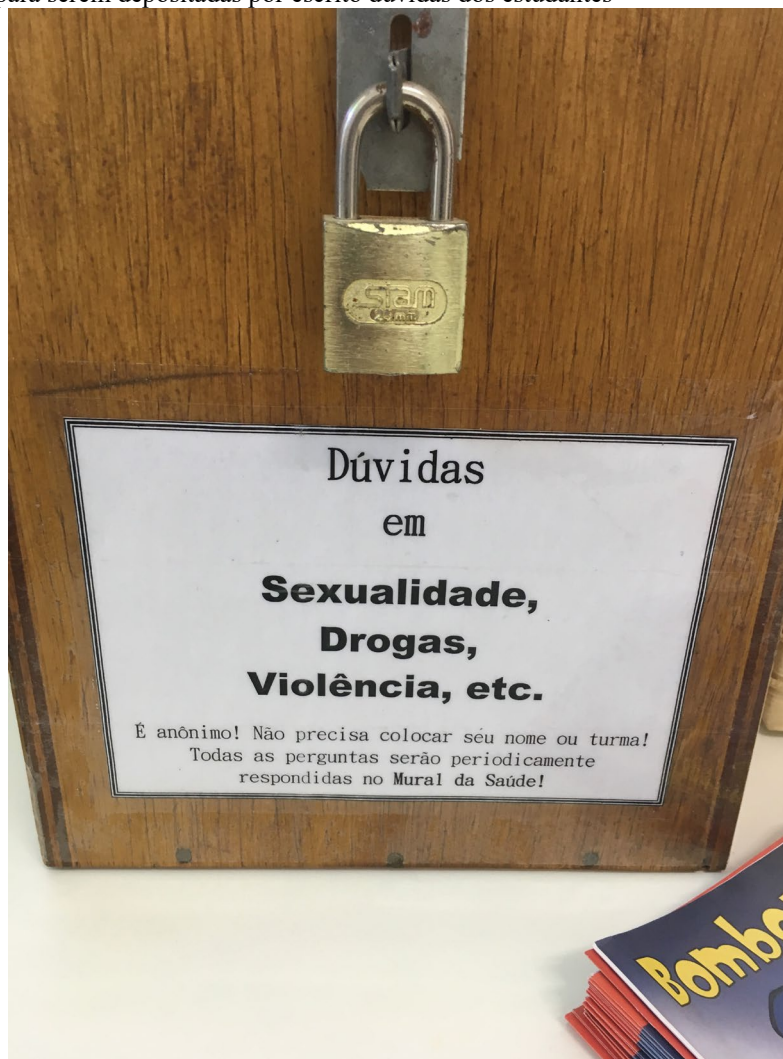
Tentando apurar mais informações, pude descobrir que a servidora efetiva que trabalhava no gabinete dentário pediu remoção para outra cidade, e, até aquele momento, não havia sido possível substituí-la pela falta de candidatos inscritos em concurso público, talvez em decorrência, segundo declaração das servidoras responsáveis pelo local, da associação entre três fatores, carga horária prevista em lei, salário e dificuldade de acesso. Tais fatores combinados resultam em a vaga não ser atrativa se comparada com a possibilidade de trabalho autônomo do profissional.

Outro aspecto importante colocado por S11 (DI, 2018, p. 16), que é a responsável pelo setor, foi sua preocupação quanto ao cuidado ético que a enfermeira deve ter para não acolher

para si atribuições de outros profissionais da saúde, sob pena de perder o registro profissional, especialmente a prescrição de medicamentos, que é uma atribuição prevista somente para o médico. Assim, apesar de sofrer pressão para que tome posturas mais flexíveis, ela defende o rigor nas práticas, a fim de se evitar possível responsabilização decorrente de procedimentos inadequados.

Ao final da visita, vale registrar a abertura das profissionais do setor quanto ao atendimento a possíveis dúvidas que os discentes possam ter. Como muitos ficam receosos de perguntar, foi colocada uma caixa para que eles escrevam suas perguntas de forma anônima. As respostas são publicadas no “mural da saúde”, num quadro localizado próximo à área externa da Enfermaria, no corredor geral (Figura 31).

Figura 31 – Caixa para serem depositadas por escrito dúvidas dos estudantes



Fonte: O autor (2018).

Outro ponto importante que merece ser destacado em relação aos estudantes internos é a possibilidade de eles receberem auxílios financeiros para se manterem nos bancos escolares, conforme as informações prestadas por S12 (10/09/2018):

“O atendimento é feito predominantemente com o Auxílio Permanência II no valor de R\$ 200,00, uma vez que a Instituição disponibiliza moradia estudantil, refeitório e serviço de lavanderia para todos os internos, sem custo. Desse modo, as despesas destes estudantes a partir do ingresso no IFC decorrem, principalmente, do transporte. Raros são os casos de estudantes do Ensino Médio Integrado que acessam outra modalidade de auxílio, e estes casos são de extrema situação de vulnerabilidade socioeconômica. Atualmente, recebemos estudantes nos cursos de Agropecuária e Agroecologia de aproximadamente 62 municípios (região do Alto Vale do Itajaí, Médio Vale, Planalto Serrano, Oeste, Litoral de Santa Catarina e algumas regiões do interior do Paraná). [...]”

De acordo com os dados oficiais oferecidos por S12 em 17 de setembro de 2018, do total aproximado de 338 estudantes matriculados na unidade sede agrária do *campus* de Rio do Sul, 99 reuniram os requisitos necessários para receber o benefício do Auxílio Permanência II no valor de R\$ 200,00, como auxílio no transporte, pagos em 12 parcelas de março de 2018 a fevereiro de 2019. Apesar disso, ao conversar com S10 (DI, 06/02/2018, p. 4), esta demonstrou-se preocupada com os índices de evasão. Segundo os dados levantados nos relatórios da Secretaria, fornecidos por S7 em 9 de fevereiro de 2018, de um total de 171 novas matrículas no ano de 2016, houve uma evasão de 57 estudantes, ou seja, cerca de 33,3%. Na tentativa de investigar as causas de tamanha evasão, a servidora criou e desenvolveu um projeto que envolve a visitação às famílias, intitulado: “Projeto Escola & Família.com”⁵⁵, que objetiva aproximar a família e a comunidade escolar, visando maior conhecimento do educando, como forma de minimizar a evasão e diminuir as dependências nas disciplinas nos primeiros anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Agroecologia do IFC – *Campus* Rio do Sul.

Para isso, foi confeccionada uma “ficha de pesquisa” contendo questões estruturadas divididas em três grandes blocos:

⁵⁵ O projeto de pesquisa “Escola & Família.com” é uma iniciativa da servidora responsável pelo Serviço de Orientação Escolar e está devidamente registrado na Coordenação de Pesquisa do IFC. Trata-se de um trabalho de aproximação da Instituição com as famílias dos estudantes, que ocorre por meio de visitas, associado à coleta de dados para estudos que ainda estavam em andamento. Parte dos dados já haviam sido sistematizados, porém a autora do projeto não estava com o trabalho concluso e pretendia publicá-lo ou utilizá-lo como pesquisa de mestrado. Dessa maneira, as informações aqui colocadas não puderam ser ampliadas em observância às questões éticas implicadas na preservação dos achados.

O alojamento: o quarto, os relacionamentos, as dificuldades, fatos presenciados, como uso de bebidas, brigas, *bullying* etc. Aborda também questões de sala de aula, como dificuldades em acompanhar os conteúdos, em pertencer a grupos de trabalho, em adaptar-se à turma, às disciplinas, aos professores etc.

Questões mais amplas relacionadas à Instituição e aos serviços prestados: a carga de dez horas/aula diárias, envolvendo teoria e prática que se distribuem ao longo do dia, sendo cinco pela manhã e cinco pela tarde; quais atividades oferecidas pela escola são mais relevantes; o refeitório (qualidade da comida e atendimento); e, por fim, quanto os serviços de orientação educacional, psicologia escolar, assistência social, enfermagem, secretaria e CGAE contribuem para a permanência do estudante na Instituição, considerando a expectativa em relação ao IFC e as dificuldades de logística de transporte.

Uso do uniforme, os desafios e os diferenciais de estudar no IFC: de que forma os pais estão ajudando os estudantes a melhorar seu desempenho e superar tais desafios e, finalmente, buscar sugestões sobre de que forma a escola e a família podem se aproximar, somando esforços, para ajudar os estudantes a permanecerem nos bancos escolares, perseguindo possibilidades de conclusão dos cursos.

Somados aos dados obtidos com o preenchimento das 110 “fichas de pesquisa” durante o processo de visitação, fotos foram tiradas com as famílias objetivando registrar parte do contexto de onde provém cada estudante. Os achados foram tabulados em gráficos, apresentados e discutidos em reunião com os servidores envolvidos com os serviços pesquisados, especialmente os professores.

Para além dos dados contidos nas “fichas de pesquisa”, a servidora S10 (DI, 06/02/2018, p. 4) afirma que se surpreendeu com as dificuldades de produção e locomoção enfrentadas por grande parte das famílias e, conseqüentemente, pelos estudantes, especialmente aquelas que se mantêm do trabalho produtivo agrícola na pequena propriedade familiar, por vezes estabelecidas em locais de difícil acesso na zona rural, quase isolados do contexto das pequenas cidades a que pertencem.

O movimento de visitação, além de aproximar a Instituição das famílias, coletando dados e expondo as oportunidades formativas e de profissionalização que são oferecidas aos jovens que permanecem nos bancos escolares, criou laços de compromisso recíproco entre ambas. A isso soma-se a utilização sistematizada pela Orientação Educacional das informações sobre a realidade de cada aluno em conselhos de classe, na perspectiva de oferecer aos professores mais subsídios, com informações seguras acerca das constatações *in loco* das diferentes realidades vividas pelo estudante.

O resultado positivo, considerando o objetivo do projeto “Escola & Família.com” acerca do combate à evasão, pôde ser constatado nos índices dos anos seguintes. Os dados oficiais da Secretaria, conforme apresentados por S7 (09/2018), considerando o número de matrículas novas, antes do projeto, em 2016, o índice de evasão era de 33,3%, em 2017, após a implementação do projeto, caiu para 15,1%, e, até meados de 2018, o índice estava em 7,2%. Em que pese o processo letivo não ter sido ainda concluído, os dados apontam para uma redução de, pelo menos, mais da metade do índice inicial, ou seja, cerca de 18,2 pontos percentuais.

Na seção seguinte, abordaremos as questões relacionadas à segurança na unidade sede agrária do *campus* de Rio do Sul, o desafio de manter o controle por parte dos servidores responsáveis e as resistências manifestadas pelos estudantes.

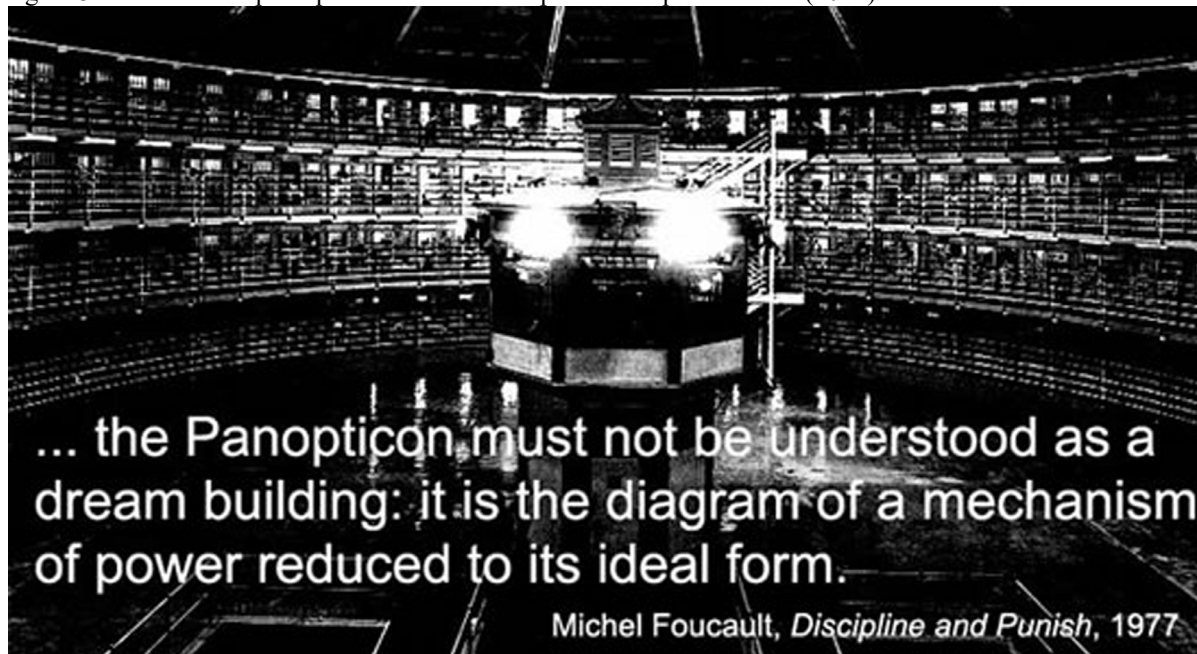
5.3.1.2 A segurança na unidade sede agrária, os furtos e a vigilância como estratégia de controle

A segurança dos discentes no *campus* é uma responsabilidade, primeiramente, imputada ao Governo Federal, que está representado pelos seus gestores para a necessária adoção e execução de boas práticas no sentido de garanti-la. No entanto, é mister reconhecer que a segurança implica em um conjunto de fatores que estão para muito além da disposição de recursos humanos, financeiros e estruturais adequados e suficientes, trata-se também de posturas individuais inspiradas em valores familiares, comprometidas em maior ou menor grau com a coletividade, que podem resultar em maior ou menor segurança.

Nessa perspectiva é que a vigilância tem cumprido um papel importante no controle do movimento dos discentes que têm a vida administrada pela instituição. Para Foucault (2014), entre os mecanismos modernos para normalizar a vida do indivíduo, destaca-se o *Pan-óptico* de Bentham, um ambiente construído para atender a um dispositivo que permite vigilância constante. Trata-se de uma construção circular composta de alguns pavimentos em que as faces de cada cela se compõem de três paredes de concreto, com uma abertura para entrada de luz na face externa e, na face interna, uma parede de grade de ferro com porta de acesso. As paredes de grades estão todas dispostas de frente para uma torre, envidraçada e escura, localizada no centro da edificação circular, na qual, pode-se, de maneira estratégica, dispor de uma visão panorâmica e privilegiada de cada uma das celas e dos movimentos no seu interior a partir de silhuetas que se criam, considerando a luz que entra pela abertura

localizada na parede externa. Desse modo, para aqueles que estão na cela, mesmo que não haja ninguém na torre, a sensação de estar sendo vigiado constantemente nunca cessa.

Figura 32 – Modelo do pan-óptico de Bentham⁵⁶ apresentado por Foucault (2014)



Fonte: Bodell (2013).

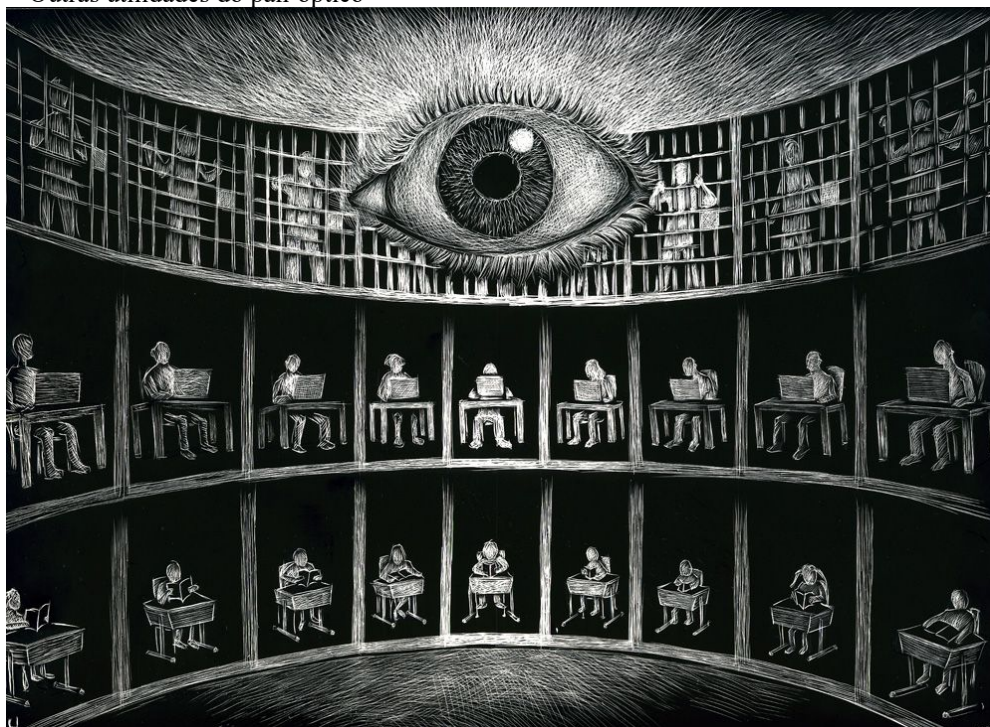
De acordo com Foucault (2014, p. 199), ele pode ser adaptado e

É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar de doentes, instruir escolares, guardar loucos, fiscalizar operários, fazer trabalhar mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de distribuição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema pan-óptico poderá ser utilizado.

Na Figura 33, a seguir, pode-se observar uma representação das diversas utilidades do pan-óptico.

⁵⁶ “[...] o pan-óptico não deve ser entendido como um edifício dos sonhos: é o diagrama de um mecanismo de poder reduzido à sua forma ideal” (FOUCAULT, 2014, p. 194, tradução nossa).

Figura 33 – Outras utilidades do pan-óptico



Fonte: Trindade (2018).

No caso da unidade sede agrária, a adaptação ao pan-óptico foi feita por meio de um sistema de câmeras implementado com o objetivo de garantir a vigilância constante dos discentes. No entanto, os alojamentos foram construídos justamente numa lógica oposta à tradição de controle, que, conforme S2 (DI, 02/05/2018, p. 23),

“foi inspirada em modelos de senzalas, substituindo um pavilhão com camas em ambiência coletiva cujas janelas eram basculantes ou gradeadas com um acesso somente, controlado por um vigilante, por 15 sobrados independentes, sem controle nenhum, cujos pavimentos são compostos, atualmente, por três quartos que abrigam, em cada um, cerca de quatro estudantes e um banheiro coletivo em cada pavimento.”

Com a adoção desse modelo de alojamento, S2 (DI, 02/05/2018, p. 24) declarou que o internato viveu tempos muito difíceis, especialmente nos anos que antecederam seu mandato de diretor. Havia “entregas” feitas por mototaxistas na cerca externa próxima aos alojamentos. Logo que assumiu a direção, sucederam-se momentos de crise em que, pela falta de autoridade, os estudantes se rebelaram e foi necessário ameaçá-los com a Polícia Militar, Polícia Federal e Polícia Civil. Desse modo, foi possível sentar para conversar, e os supostos traficantes tiveram dez dias para serem desligados do quadro discente. Acontecia também de os motoristas de ônibus, ligados às prefeituras de cidades próximas que tinham estudantes no

campus, permitirem que eles comprassem, especialmente, bebidas alcoólicas e cigarros, entre outros produtos proibidos, para serem consumidos nos alojamentos.

Para S2 (DI, 02/05/2018, p. 24), o uso de drogas, principalmente o consumo de álcool, é naturalizado na família do discente,

“há muito pouco a ser feito na Instituição, partindo da ideia de que o estudante tenha o hábito familiar como referência e negue-se a modificá-lo. Teve épocas em que a escola foi vista como reformatório, mas aconteceu de recebermos ‘meninos puros’ e eles terem tido experiências com drogas aqui.”

Nessa época, foi feito um trabalho na área de psicologia escolar, com atividades à noite, dando especial atenção a quem estava “ocioso” no terceiro turno. S2 (DI, 02/05/2018, p. 24) continua:

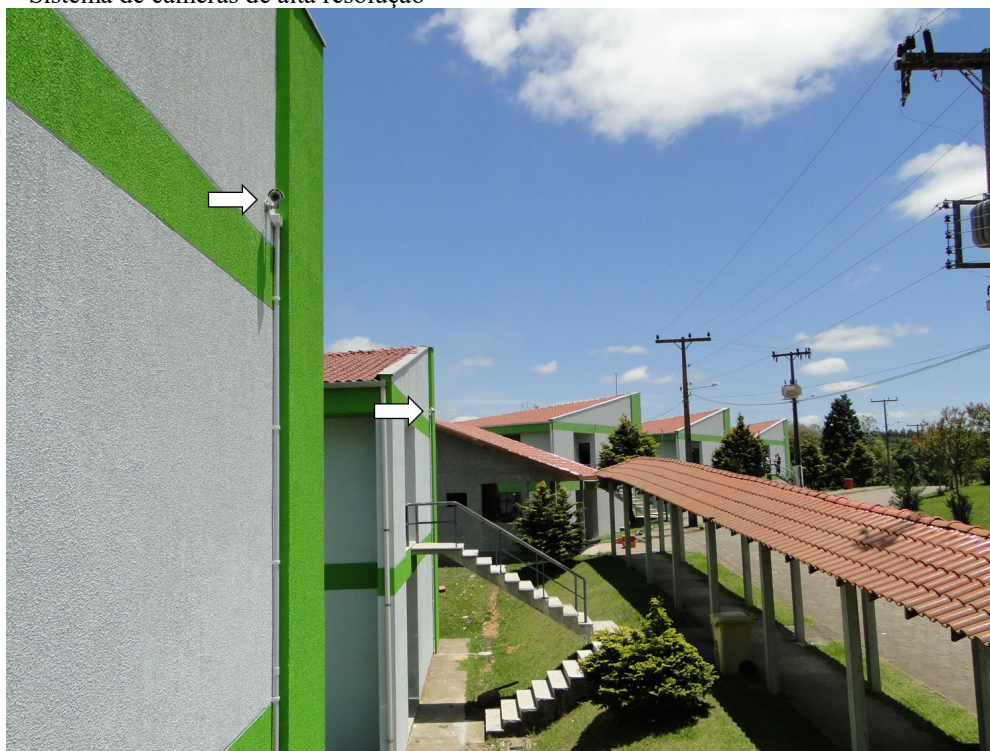
“Nesse trabalho de aproximação, pôde-se acessar informações sobre os demais e como as coisas operavam aqui dentro, como a passagem de alguns privilégios de discentes do terceiro ano para discentes do segundo, quando os mais velhos iam embora. Por exemplo: cópias de chaves de locais onde eram guardados mantimentos. Havia muito furto de mantimentos (leite, doces, queijos, bolachas, pães e carnes) e animais, especialmente aves, que eram abatidos à noite para serem usados em refeições preparadas clandestinamente. Havia também furtos de equipamentos de informática. Apurados os mecanismos que permitiam os furtos, buscou-se entender porque esses furtos aconteciam e identificou-se que o jantar era muito ruim e cedo demais, logo os internos estavam com fome à noite. Daí, à época, estabeleceu-se que à noite seria servido um lanche tanto para os alunos dos alojamentos quanto para aqueles que residiam nas pensões ao redor do campus, dada a inviabilidade de se oferecer o jantar mais tarde por uma série de questões, dentre elas o custo com pessoal. Desse modo, buscou-se estabelecer as regras para todos. Para fazê-las valer, foi indispensável a instalação de algumas câmeras em locais estratégicos para monitorar o movimento e, principalmente, os que se destacavam na desobediência aos acordos previamente estabelecidos.”

Com base nessas informações, em que pese o projeto construtivo dos alojamentos ter como ideia inicial uma lógica contrária à do *pan-óptico* apresentado por Foucault (2014), houve uma estratégia de aproximação entre ambos com base numa nova tecnologia, adaptando-se a vigilância e o controle de acordo com os cenários que necessitavam ser monitorados, no sentido de coibir possíveis atitudes não esperadas pelos gestores. Desse modo, um sistema de câmera se constituiu não em uma torre de observação localizada estrategicamente no centro do mecanismo, considerando o caso do *pan-óptico*, mas, sim, em várias torres de vigilância em que cada uma delas pode ser representada por uma câmera igualmente colocada em lugares estratégicos, compondo um sistema de vigilância que foi

inaugurado na gestão de S2 com a finalidade de monitorar os movimentos, inicialmente de discentes, o que não imunizou os servidores de também sentirem-se observados.

Por volta de seis anos mais tarde (2012), na gestão de S1 (DI 02/05/2018, p. 26), percebendo que as imagens não eram nítidas o suficiente para responsabilizar os infratores, as antigas câmeras foram trocadas por outras, com tecnologia de alta resolução (Figura 34). Dessa forma, o sistema foi consideravelmente ampliado para todos os pontos estratégicos dentro do *campus*, aproximando-se ainda mais da ideia do *pan-óptico*, sobretudo por estar associado à instalação de geradores de energia que são acionados imediatamente após a falta de fornecimento pela rede convencional. Assim, as câmeras capturam imagens ininterruptamente durante as 24 horas do dia, afastando-se ainda mais da proposta inicial do projeto de construção dos alojamentos, que não considerava a vigilância como algo importante.

Figura 34 – Sistema de câmeras de alta resolução



Fonte: O autor (2018).

Ademais, S1 (DI 02/05/2018, p. 26) determinou que os doze sobrados mais próximos da estrada que passa na frente do *campus* fossem cercados (Figura 35) e instalada uma guarita com vigilância 24 horas (Figura 35), que passou a controlar o acesso ao alojamento por meio de carteirinhas com foto previamente confeccionadas pela Instituição e entregue a cada discente. A dinâmica de controle é da seguinte forma: se o estudante está no alojamento, a

carteirinha fica na portaria, se ele está fora do alojamento, deve carregá-la consigo. Ainda, diante de uma cerca divisória que demarca a divisão de quatro sobrados, que antes pertenciam ao alojamento masculino, para o alojamento feminino, ficaram dois corredores de acesso à guarita. O principal, como planejado inicialmente quando da sua construção, por dentro da guarita, continua sendo de acesso dos meninos, e diante do redimensionamento dos espaços, foi criado um corredor externo, usado para o acesso das meninas.

Figura 35 – Caminho cortado pela cerca construída ao redor do alojamento masculino na gestão de S2. Ao fundo, a guarita de acesso



Fonte: O autor (2018).

Essa nova configuração dos alojamentos, S1 (DI 02/05/2018, p. 26) chamou de “condomínio”, que, segundo ele, serviu para reduzir o número de ocorrências que aconteciam quase sempre entre às 22h e às 7h do dia seguinte. Tais ocorrências consistiam em furto de ovos, leite e animais que eram abatidos, especialmente galináceos, usados em refeições ou festas feitas nas pensões quase sempre com o envolvimento de discentes semi-internos que haviam perdido o direito à moradia no alojamento por mau comportamento. Como não havia

uma fiscalização mais efetiva, era fácil para os internos fugir, pular a cerca e juntar-se aos semi-internos nas pensões localizadas próximas ao *campus*. Para S1 (DI 02/05/2018, p. 26), há uma lógica nas relações entre discentes que promove “o *aprontar para depois ter o que contar*”. No âmbito interno dos alojamentos, ocorriam também arrombamentos de armários dentro dos quartos, em horário de aula, com o objetivo de fazer pequenos furtos, isto é, o aluno não ia na aula ou mesmo fugia para praticar esse tipo de delito.

Diante do exposto, a direção, à época, trouxe o modelo do *campus* de Santa Rosa do Sul-SC para o *campus* de Rio do Sul-SC, e a mudança com a imposição de uma vigilância clara e intensa ofereceu várias vantagens, melhorando as condições de controle e segurança, pois um dos questionamentos que havia por parte dos pais era: “como é que meu filho tem faltas se ele é interno?” Muitos estudantes ficavam no alojamento e não subiam para a aula, não raro os alojamentos eram revistados, mas não era uma prática diária, visto serem muitos quartos diante da parca mão de obra disponível para isso.

No novo sistema, o vigilante na guarita passou a controlar o quantitativo de alunos que sai com base no número de carteirinhas, caso haja alguma divergência, ele pode investigar quem está faltando. No caso dos três sobrados separados do alojamento feminino, não foi implantado tal controle, mas as ocorrências eram bem menores, o que não justificava o investimento. Porém, com o passar do tempo, as meninas também começaram a *aprontar*, armazenavam bebida alcoólica trazida de casa pelos gurus. Por outro lado, quando subia um *motoboy* para entregar pizza, ele entregava a pizza na portaria, e a bebida ficava perto da cerca, num determinado local, previamente combinado, e de lá era recolhido para o alojamento feminino, daí surgiu a necessidade de ser implantado o sistema de câmeras também, o que foi posteriormente providenciado.

Havia, porém, uma fragilidade, a constante falta de luz. Bastava uma pequena chuva ou qualquer vento para instabilizar a rede e cair o fornecimento de energia. Nos momentos em que a luz faltava é que as intercorrências aconteciam, como o roubo de uma ovelha no ano de 2014, por exemplo. Em uma noite em que a luz faltou, a ovelha foi abatida por um pequeno grupo de estudantes com o objetivo de transportá-la para uma das pensões para fazer um churrasco.

Ao levarem o animal, despertaram a atenção do vigilante S13 (DI, 07/02/2018, p. 8), que trabalha há 17 anos no *campus*, que correu na direção dos estudantes. Segundo ele, já haviam passado a cerca com o animal abatido. Os infratores eram quatro estudantes do terceiro ano, envolvendo internos e semi-internos (discentes que moravam em pensões próximas por haverem perdido o direito à moradia como penalidade pelo mau

comportamento). Como agravante, a ovelha estava em fase de gestação. Diante dos fatos, as famílias foram acionadas e tiveram que indenizar ao erário o valor da ovelha, e os estudantes responderam processo administrativo disciplinar e, posteriormente, foram punidos, perdendo suas respectivas vagas na moradia estudantil.

Para S13 (DI, 07/02/2018, p. 8), sua profissão de vigilante, no cenário do alojamento, vai muito além das suas atribuições legais, na medida em que se sente na responsabilidade de conversar com os estudantes que o procuram para pedir opinião sobre diversas questões, que decorrem de incertezas diante dos desafios próprios da juventude. Seu trabalho exige que ele seja firme, tenha autoridade na fala ao anunciar a ordem que precisa ser dada para manter o bom andamento do alojamento. Destacou que nos seus 17 anos de serviços prestados na Instituição, nunca necessitou usar a força, mesmo em anos atrás, “quando o sistema era mais bruto” (DI, 07/02/2018, p. 8), e os estudantes chegavam a ameaçá-lo, o que hoje não acontece.

Nessa direção, S13 (DI, 07/02/2018, p. 8) declarou que a subversão da ordem serve para depois os alunos terem histórias para contar, visto que muitos são oriundos de famílias de ex-alunos que no passado também aprontaram. Os alunos atuais, escutando tais histórias, querem fazer o mesmo. A ideia deles não é dar prejuízo ou se machucarem. Não raro, nos quartos há guerra de travesseiros, quebram alguma porta, mas nada de mais grave. Declarou que diante de agitações mais leves, ele só pisca a lanterna na janela, o que na maioria das vezes resolve. Caso contrário, ele entra no quarto, mas essa atitude é sempre evitada ao máximo.

Apresentados os mecanismos de vigilância e como os espaços são administrados dentro da Instituição, faz-se necessária uma análise do RDD e do RME.

5.3.1.3 Os regulamentos disciplinares: “subjativismos” e novas construções

O Regulamento de Moradia Estudantil foi aprovado pela Resolução n. 015/2011 do CONSUPER⁵⁷, em 28 de julho de 2011. No documento, podemos encontrar uma série de normativas que regulam a vida do estudante interno. O artigo 6º trata da sua finalidade: oportunizar a inclusão social, perseguindo a ideal de igualdade no trato com os estudantes, com acesso preferencial para aqueles com carência econômica comprovada. É dever

⁵⁷ CONSUPER é o órgão máximo da Instituição. Possui caráter deliberativo e consultivo. Composto pelo reitor, como presidente, com representação de docentes, técnicos administrativos, discentes, egressos, sociedade civil, Ministério da Educação e diretores-gerais de *campus*.

institucional, pela CGAE, facilitar a amizade e o companheirismo, favorecendo a aprendizagem e buscando tornar o estudante corresponsável pelo funcionamento do alojamento. Para isso, de acordo com o artigo 7º, é direito do estudante ter acesso a um alojamento adequado as suas necessidades e receber no mínimo três refeições diárias. Dispor de serviços médicos e ambulatoriais, de lavanderia e de orientação educacional, além de acesso à biblioteca e às atividades artísticas, esportivas, culturais e recreativas.

Os critérios que regulam a seleção dos estudantes contemplados em dispor da moradia estudantil são definidos em edital, contudo, o que norteia a produção do edital necessita estar balizado em pontos previstos no artigo 8º, como idade, distância da residência em relação ao *campus*, renda familiar, que curso pretende fazer, ser egresso de escola pública e sorteio.

Os direitos do estudante estão no Capítulo IV, artigo 9º, do documento, em que está previsto que o discente deve receber suas acomodações devidamente vistoriadas e em condições de uso; nos casos em que estiver indisposto como efeito de alguma moléstia, pode ser autorizado a ficar no quarto ou deve ser encaminhado ao ambulatório. O estudante pode requerer o desligamento da moradia a qualquer tempo, desde que com a ciência dos pais ou responsáveis legais. Além disso, outros direitos estão assegurados no Regulamento Disciplinar Discente (RDD), aprovado pela Resolução n. 014/2011 do CONSUPER, em 28 de julho de 2011. Nele encontram-se as regras de convívio para os estudantes internos e para os demais.

Os deveres de cada discente para com o coletivo e o lugar que os acolhe estão previstos no Capítulo IV, artigo 10, bem como a assinatura da responsabilidade dos pais pela preservação do patrimônio público e pela boa convivência com colegas e servidores. Os estudantes e responsáveis devem assinar juntos a ficha de vistoria do imóvel em que vai ser habitado. O estudante pode ter no máximo 5% de faltas não justificadas no semestre. Esse ponto merece uma apreciação, visto que, em algumas situações em que o estudante falta aula, sendo ele interno, a família, ao identificar tal atitude, cobra da Instituição a presença, especialmente em casos em que há baixo rendimento escolar. Nesse sentido, também é dever do discente permanecer na Instituição de segunda a sexta-feira.

É dever do estudante manter a limpeza e a organização da moradia e de seu entorno, bem como manter os armários e utensílios internos do quarto em funcionamento e organizados, permitindo vistorias em seus pertences sempre que forem consideradas necessárias pela CGAE, na medida do possível, com a presença do estudante. No caso de haver alguma depredação ou estrago, os usuários devem providenciar o conserto ou ressarcir os danos ao erário público. Em caso de impossibilidade, está previsto recorrer a testemunhas.

No caso de a moradia ser desocupada, o estudante deve retirar todos os seus pertences, liberando definitivamente o espaço a ele reservado, e as chaves de acesso devem ser entregues à CGAE.

A partir das 22h, está previsto horário de descanso, logo, fica restrito o uso de luz ou objetos eletrônicos, especialmente de áudio sem fone de ouvido e uso da rede de Internet, no sentido de que o descanso dos colegas possa ser respeitado, uma vez que no dia seguinte as rotinas sempre iniciam cedo da manhã. Todos os estudantes são obrigados a frequentar integralmente as atividades formativas propostas pelo *campus*, respeitando os horários de aulas e acatando as instruções dos servidores, especialmente os da CGAE, a fim de manter a ordem e a segurança.

O artigo 11 proíbe fumar nas dependências do alojamento, namorar ou guardar qualquer tipo de material pertencente ao *campus*, como ferramentas, utensílio do refeitório ou qualquer coisa que não seja de uso pessoal do estudante sem a necessária autorização de um servidor da CGAE. É igualmente proibido o acesso de pessoas estranhas no alojamento, a utilização de qualquer tipo de arma (de fogo ou branca), inclusive réplicas, bem como tráfegar com bicicletas, motos, *skates*, patins ou similares nas dependências de todo o *campus*. Fica vedada a possibilidade de portar ou usar qualquer tipo de droga, lícita ou ilícita, ou qualquer substância que possa ser classificada como perigosa para o indivíduo ou a coletividade. O estudante não pode permanecer no alojamento em horário de aula, salvo em casos previamente autorizados que envolvam questões de saúde ou casos especiais previamente analisados e autorizados pela CGAE.

O artigo 17 prevê os direitos dos estudantes para o uso do refeitório, que deve ser um ambiente agradável. Para isso, está previsto que os utensílios devem estar devidamente higienizados de modo a garantir a segurança alimentar, com alimentos de boa procedência e em boas condições de consumo, a fim de que haja um tratamento igualitário e todos possam ter o devido acesso à boa alimentação. Como contrapartida, o Regulamento prevê que os estudantes devem respeitar os colegas e os horários preestabelecidos de funcionamento do refeitório, inclusive a ordem de chegada, não furando fila, zelando pela limpeza e organização do refeitório, deixando as mesas e bandejas limpas e encaminhando a louça usada e as sobras de alimentos para os locais devidamente identificados. Deve comportar-se adequadamente.⁵⁸

Dentre outras regulamentações, algumas chamam a atenção, como servir somente o necessário, evitando o desperdício, respeitando a quantidade de carne oferecida para cada

⁵⁸ Esse tipo de recomendação foi classificado pela Procuradoria Federal como subjetivismo, sugerindo que o regulamento fosse reformado no sentido de oferecer maior clareza do que é “comportar-se adequadamente”.

pessoa. Não usar regata, calção curto, boné, chapéu, entrar sem camisa ou mesmo com roupas de atividade ou aula prática. Como está previsto, o discente não deve promover algazarra, está proibido cantar parabéns para supostos aniversariantes diante de fazer isso um pretexto para fazer algazarras.

O Capítulo VII trata do serviço de lavanderia⁵⁹, o qual está organizado em um cronograma para lavagem das roupas. No entanto, diante do contingenciamento de gastos e da proibição da permanência de estudantes nos finais de semana nas dependências do *campus*, recomendando-os que levem as roupas para lavar em casa no final de semana, o serviço está sendo menos utilizado.

No artigo 29, encontram-se pontos controversos que, segundo a Procuradoria Federal, não há amparo legal para mantê-los, portanto devem ser reformados. Trata-se de considerar que a baixa frequência, o desinteresse, o baixo desempenho ou mesmo casos de reprovação do estudante podem ser considerados motivos para perder a vaga na moradia estudantil, tal tema será tratado a seguir na análise do parecer jurídico.

De acordo com S9 (DI, 03/05/2018, p. 28), buscando o aprimoramento, um novo Regulamento de Moradia Estudantil está em processo de construção após a constatação de controvérsias e inconsistências jurídicas presentes no atual, quando da aplicação prática das regras vigentes. Devido ao documento não estar finalizado, tampouco aprovado, não foi disponibilizado pela Instituição, entretanto pode-se identificar que o novo regulamento está sendo construído e, para isso, a equipe responsável tem se reportado à Procuradoria Federal, fato que gerou o Parecer Jurídico n. 006/2018/IFC/PFSC/PFIFCATARINENSE/PGF/AGU, o qual foi disponibilizado para análise.

Nele, encontra-se posicionamentos fundamentados com base na Constituição Federal, artigos 205 e 207, que versam sobre a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sob igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, respeito ao pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade. Buscando amparo legal para o parecer, há citação da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), responsável pela criação dos IFs. Nela foi colhido o artigo 6º, que trata das finalidades e características dessas instituições, quais sejam: ofertar e desenvolver educação profissional e tecnológica como processo educativo, valorizando os arranjos produtivos sociais e culturais locais, promovendo a integração e a

⁵⁹ Há um questionamento da Procuradoria Federal ao fato de ser utilizado o mesmo regulamento para os quatro *campi*, no entanto nem todos dispõem do serviço de moradia estudantil. Logo, a recomendação é de que se ofereça para todos ou para nenhum.

verticalização de saberes, vislumbrando uma sólida formação técnica e a possibilidade de acesso à educação superior.

De acordo com a legislação supracitada, há recomendação para a valorização das ciências aplicadas pautadas pelo estímulo ao espírito crítico, voltado à investigação empírica por intermédio de pesquisas aplicadas, da produção cultural, do empreendedorismo, do cooperativismo associado ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Por fim, o parecer concentra-se no Decreto n. 7.234/2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal cujas ações previstas tratam de questões como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para o bom desempenho acadêmico e agir de forma preventiva, mitigando riscos, nas situações de retenção e evasão, decorrentes de possíveis insuficiências de condições financeiras.

Com base na legislação apresentada no parecer, a Procuradoria busca contribuir na elucidação legal acerca de alguns conceitos que supostamente estão contemplados na minuta do novo regulamento disciplinar de moradia que está sendo discutido, tendo como apoio um texto-base.⁶⁰

Dentre os pontos discutidos no parecer que merecem observância e cuidados para que futuros riscos jurídicos sejam mitigados, encontrou-se a não delimitação do tempo nem dos servidores implicados no dever de “*supervisão em tempo integral*”, bem como a necessidade de “*frequentes vistorias nas acomodações constatando condições de uso*”. Ocorre que, para S9 (DI, 02/05/2018, p. 25) não há disponibilidade de servidores efetivos para o atendimento/supervisão dos estudantes “em tempo integral”, aqui entendido como as 24 horas do dia. Considerando que são estudantes internos, a CGAE precisa recorrer a serviços terceirizados, o que é considerado pelo servidor que coordena o trabalho da CGAE como um risco diante de alguma intercorrência que possa acontecer na qual cabe ao servidor responsável pelo setor responder. Além disso, apresenta questões que envolvem a isonomia de “acesso ao serviço de lavanderia” e a necessidade de um protocolo que oriente acerca do encaminhamento para o “atendimento médico” em caso de necessidade.

⁶⁰ Até o final da pesquisa, o texto em elaboração não foi disponibilizado pela Instituição por não estar ainda concluído e devidamente aprovado.

Outro ponto bastante controverso foi o da limpeza de áreas comuns nos alojamentos, como o banheiro e o corredor de cada um dos pavimentos que compõem o sobrado. Atualmente, contrariando as recomendações do Parecer Jurídico da Procuradoria Federal, há um regime de rodízio entre os estudantes que habitam os três quartos que compõem cada pavimento do sobrado. Esse rodízio, que responsabiliza um grupo para cada semana, é organizado pela CGAE, mas de acordo com o referido parecer, a manutenção de tais dependências deve ficar a cargo da Instituição. No caso dos dormitórios, segundo o procurador federal, cada grupo que o habita pode ficar responsável pela sua manutenção e limpeza.

Ainda, considerando o documento em questão, há no texto da minuta elevado grau de subjetivismos, como o uso da expressão “normas sociais”, sem a preocupação de defini-las. Nos itens 26 e 27, encontra-se:

26. [...] A indeterminação da expressão “normas sociais”, considerando a extensa lista de atos de indisciplina e de atos caracterizados como de infração já arrolados na normativa sob análise, cria significativa insegurança jurídica, pois não traz um mínimo de previsibilidade quanto ao que pode ser considerado ato de indisciplina. Assim, recomenda-se *retirar a expressão “ou as normas sociais” do art. 19 da minuta de regulamento [...].* É cediço que para poder se obedecer a uma norma, é necessário saber seu comando, o que, especificamente, deve ser feito ou omitido. Do contrário, a expressão “normas sociais”, por sua amplitude, substituiriam todas as definições de tipos de atos de indisciplina (PROCURADORIA-GERAL FEDERAL, 2018).

Quanto aos “subjetivismos” apontados como nocivos à norma jurídica, verificou-se nas entrevistas que não raras vezes são explorados por servidores para intimidar ou justificar atitudes, encaminhamentos ou mesmo punições mais leves impostas aos estudantes internos.

27. No artigo 25 – *recomendamos a supressão do inciso VI.* Penalizar a atitude de desinteresse ou com vistas à desordem envolve elevado grau de subjetivismos, eis que o tipo desse ato de indisciplina não requer ação/omissão objetivamente avaliáveis, mas apreciação de um “estilo” de se comportar. Há elevado risco jurídico de estigmatização de atitudes performáticas plurais muito próprias dessa fase de vida *diferentes* do estilo de quem avalia. A ação/omissão, para ser relevante do ponto de vista disciplinar ou infracional, deve ter o mínimo de densidade comportamental capaz de pôr em risco efetivo (não apenas potencial, temido) o bem jurídico protegido: que no caso de moradia estudantil, é sua funcionalidade no sentido amplo. Enfim, o comportamento indisciplinado deve se consubstanciar em algo *concretamente* antissocial. Julgar meras atitudes (sem que estas atitudes produzam fatos concretos) traz risco de julgamento *a priori*, baseado, portanto, em suposições, não raro advindas da própria subjetividade de quem julga projetada (PROCURADORIA-GERAL FEDERAL, 2018).

Considerando as especificidades de cada documento, foi possível encontrar nos regulamentos vigentes, tanto no RDD quanto no RME, as mesmas “fragilidades” apontadas no parecer quando trata da minuta do novo regulamento de moradia estudantil que está sendo construído. Nessa direção, identificaram-se termos como “bons usos e costumes” (RDD, art. 44, inciso IX); “roupas não consideradas adequadas” (RDD, art. 44, inciso XI) e no RME “comportar-se adequadamente” (RME, art. 18, inciso II e art. 24, inciso III).

Outro fato questionado pelo Parecer da Procuradoria que é constante nos regulamentos vigentes é o de penalização com a perda de moradia para estudantes faltosos, com baixo aproveitamento, reprovação ou que se comportem com desinteresse (RDD, art. 47, parágrafo 2º, inciso III e RME, art. 10, inciso II; art. 29). Ainda, cabe considerar que no próprio RDD está previsto, em seu art. 7º, parágrafo 1º, a entrega do referido documento ao estudante ou ao seu responsável legal no ato da matrícula, bem como o parágrafo 2º do mesmo artigo prevê que ele esteja disponível na biblioteca, assim como no endereço eletrônico do *campus*.

Quando perguntado aos estudantes entrevistados, nenhum deles declarou ter recebido qualquer regulamento no ato da matrícula, no entanto, reconheceram que ao serem acolhidos pela CGAE em reunião de apresentação, foram informados de que tais documentos existem e servem para nortear as relações que se estabelecem dentro do *campus*.

Nas diferentes datas que estivemos na biblioteca, não foi identificada a disponibilidade de nenhum dos regulamentos disciplinares naquela ambiência. Quando perguntado a S8 (DI, 08/02/2018, p. 11), servidor na biblioteca, declarou não ter conhecimento. Por fim, ao fazer uma busca tanto no site oficial da Reitoria do IFC quanto no site oficial do *campus* Rio do Sul, os documentos não foram encontrados disponíveis para consulta. O desconhecimento por parte dos estudantes e o uso de “subjativismos” ou imprecisões na aplicação dos regulamentos disciplinares podem ser identificados na entrevista de E12 (26/02/2018) quando este afirma:

“A gente sempre soube que existia isso, mas nunca foi apresentado pra gente, até eu ficava pensando assim... quando acontecia alguma coisa de errado, onde que está isso no regulamento? A medida que se toma é essa? A medida que tem que fazer é isso? A medida que tem que fazer tá certo? Nunca foi justificado pra gente, só falava que está de acordo com o regulamento, só que eu também, como aluno, como estudante, estando aqui dentro, como cidadão, eu pequei de não ter estudado, de não ter lido talvez esse regulamento, porque eu acho que a gente tem acesso, não ter pegado para ler, tipo vamos ler tal parte... Eu penso que eu pequei quanto a isso, mas, assim, como um professor ou, por exemplo, o [...], eles têm esse dever de mostrar pra gente o que está certo, o que está errado. Tipo quando acontece alguma coisa muito ruim dentro do internato, quais as medidas que devem ser tomadas, isso me incomodava bastante... talvez foi uma das coisas que me deixa mais mal dentro do IFC por algumas coisas que aconteciam com os

meus amigos e eles não saberem lidar da melhor forma, porque como eu falei, nas outras questões, às vezes eles não estavam ali para ajudar os estudantes, me desculpa, a palavra é 'ferrar' a gente, literalmente 'ferrar', era a única atitude que eles tomavam quanto a isso [...].”

A não visibilidade do regulamento conforme sua própria recomendação e os subjetivismos de interpretação demonstram que ele tem sido usado como uma ferramenta de opressão, no sentido de buscar a “docilidade dos corpos” anunciada por Foucault (2014), como forma de controle das ações do indivíduo no cenário institucional. Trata-se de uma espécie de vigilante de condutas, que, mesmo escondido, opera no imaginário do estudante como forma de impor regras a respeitar e condutas a inculcar (JULIA, 2001).

Em que pesem algumas fragilidades jurídicas como as apontadas no citado parecer da Procuradoria Federal, é mister salientar que o RME, composto por 31 artigos que versam sobre as finalidades da moradia estudantil, direitos e deveres dos estudantes, bem como proibições, cujo objetivo é garantir as boas condições de convívio no âmbito dos alojamentos e do refeitório, não prevê penalidades. Quanto a estas, reporta-se ao RDD, que se compõe de nove capítulos e 75 artigos com vários parágrafos e incisos. O documento versa sobre direitos e deveres dos estudantes e divide as *faltas* em *leves*, *médias*, *graves* e *gravíssimas*, contemplando tanto circunstâncias atenuantes como agravantes.

De acordo com a gravidade da falta ou das faltas cometidas, as medidas disciplinares variam, podendo ser orientação ou repreensão verbal; advertência escrita; desenvolvimento de atividades extracurriculares no *campus* (normalmente sob orientação da CGP); perda da moradia por tempo determinado; perda ou suspensão do direito de bolsas ou auxílios; afastamento do discente das atividades de ensino, pesquisa e extensão por período não superior a 5 dias; transferência compulsória quando esgotados todos os recursos educativos; não renovação da matrícula ou o desligamento da Instituição, não ficando o infrator imune à responsabilização cível ou penal, de acordo com cada caso.

Para a aplicação das penalidades, o RDD prevê a instauração de Processo Administrativo Disciplinar pela Comissão Disciplinar Permanente, composta por três membros que necessitam ser servidores efetivos do *campus*, designados em Portaria pelo diretor-geral. Os ritos processuais partem do ofício encaminhado para a Comissão dando ciência dos fatos. A Comissão, por sua vez, avalia a necessidade de abrir ou não Processo Administrativo Disciplinar. Em caso positivo, parte do Termo de Instalação dos Trabalhos com base na denúncia, faz a comprovação dos fatos denunciados, indica eventual autoria ou grau de responsabilidade, faz o indiciamento e estabelece prazo para defesa, intima e ouve

testemunhas para elaboração do relatório de conclusão, julga e encaminha ao diretor-geral para, em caso de concordância, determinar a aplicação da penalidade ou medida disciplinar atribuída. O prazo regulamentar para conclusão dos trabalhos instalados é de 45 dias corridos. A decisão da Comissão Disciplinar, no entanto, pode ser acatada ou reformada pelo diretor, como autoridade máxima na Instituição, considerando cada caso específico.

Os casos mais frequentes de processos disciplinares envolvem o consumo de álcool em diferentes situações e contextos, um hábito identificado tanto nas falas dos servidores como nas dos estudantes, que conta, mesmo de forma não generalizada, com a anuência das famílias, visto que, na maior parte das vezes, as bebidas são trazidas de casa, como consequência da naturalização do consumo, uma autocompensação diária pelo trabalho árduo na pequena propriedade, ou nos finais de semana em confraternização familiar.

Vale destacar que, no dia a dia, o que pôde ser identificado no tempo de imersão em campo tem relação direta com uma postura dialógica por parte da CGAE, especialmente de seu novo coordenador (S4), que tem orientado seus subordinados para adoção de práticas mais combativas, valorizando o “corpo a corpo”, o ouvir, o encaminhar, o refletir, lançando mão de um exercício diário e recorrente que valoriza o diálogo como forma de fazer com que o estudante interno possa refletir sobre os perigos que envolvem as práticas individuais imaturas e equivocadas, diante da responsabilidade de cada um em perseguir condições que favoreçam o bem-estar da coletividade.

Para S2 e S9 (DI, 03/05/2018, p. 28), ambos pertencentes à CGAE, há uma grande preocupação por parte da equipe de trabalho quanto à falta de recursos humanos para o atendimento às necessidades de acompanhamento dos estudantes nas 24 horas do dia. Embora durante o dia o atendimento seja bastante corrido, eles consideram que a responsabilidade é dividida com outros servidores, especialmente os professores, por conta das rotinas de aulas e outras atividades pedagógicas. A grande preocupação do setor, em particular seus coordenadores, reside fora do horário de expediente, quando a regulação institucional determinada por rotinas e horários previstos com atividades pedagógicas se extingue e eles estão “soltos”. Para compensar a falta de servidores disponíveis fora do horário de expediente, há contratação de funcionários terceirizados, como vigilantes, o que, na concepção de S9, fragiliza consideravelmente o compromisso com o atendimento integral, pois

“[...] diante da falta de servidores efetivos, a assistência é feita por funcionários terceirizados de vigilância. Embora se mantenha um servidor, na medida do possível, até 21h ou 22h, há sobrecarga de trabalho, diante do reduzido número de servidores. Nossa maior preocupação em relação ao serviço é quanto à

segurança do aluno nas dependências do campus. Preocupa saber que diante de algum fato que fuja o controle, algum aluno possa comprometer a sua integridade física ou dos colegas, correndo risco de morte diante de algum acidente. [...] Há pouco tempo, num final de tarde, enquanto um menino tomava banho, outro bateu no vidro da janela acima de onde ele estava, a ideia era assustá-lo, mas o vidro caiu por cima do banhista, cortando-lhe em vários lugares. Felizmente os cortes não deixaram sequelas além das cicatrizes, mas poderia ter matado! Esse foi o último incidente que aconteceu há poucos dias, mas não raro acontece de tudo o que se possa imaginar, esta é minha maior preocupação... a fragilidade da segurança diante da carência de servidores no setor para cuidar dos internos, considerando que os riscos se potencializam no coletivo e, por outro lado, há responsabilidade nossa quanto ao atendimento em tempo integral, afinal eles são, na sua grande maioria, menores de idade e, dentro do campus, estão sob nossa responsabilidade.” (DI, 03/05/2018, p. 28)

Ao verificar o número de funcionário da CGAE destinados à efetiva e diária assistência/acompanhamento dos discentes, foi identificado que além do coordenador há mais quatro servidores, sendo que existe uma vaga em aberto que resultou de uma transferência, e até aquele momento ainda não havia sido preenchida, o que sobrecarrega os demais servidores. Além destes, mais dois vigilantes terceirizados completam o quadro.

Ao que parece, diante das demandas presenciadas, o quantitativo disponível está aquém do necessário, gerando certa insegurança por parte dos servidores, especialmente da coordenação geral do setor e da coordenação do internato. No entanto, tal insegurança tem uma dose de compensação com a operacionalidade do sistema de câmeras, um mecanismo que, segundo S1 e S2 (DI em 02/05/2018), mudou a dinâmica do *campus* a partir de sua instalação, uma vez que grande parte das dúvidas do que aconteceu ou não aconteceu é resolvida pelas imagens das câmeras. O auxílio vem de forma direta ou mesmo indireta na medida em que, quando não gravada a suposta falta disciplinar, é possível isentar de culpa aqueles que, em relação ao fato investigado, foram gravados em outros locais no dia e horário que ele ocorrera.

Um outro modo de controle implica no uso do uniforme para os estudantes, especialmente matriculados em cursos técnicos integrados de nível médio, porém tal medida, embora prevista no RDD, como veremos a seguir, não encontra eco na fiscalização diária por parte de todos os servidores, abrindo discussões acerca da sua adoção efetiva na prática, como será abordado a seguir.

5.3.1.4 As contradições no uso do uniforme: concordâncias e resistências

O uso do uniforme está longe de ser um ponto de convergência na comunidade escolar do IFC – *campus* Rio do Sul, unidade sede agrária. Há questões que dificultam sua adoção definitiva, embora seu uso esteja previsto como obrigatório no RDD (art. 43, inciso X). A opção por não usar implica em falta leve, no entanto a regra parece não surtir efeito no cotidiano escolar.

O primeiro ponto a ser discutido parte do princípio que, embora sendo prevista a imposição do seu uso, não há nenhum documento oficial que especifique o que é ou pode ser considerado uniforme, abrindo, desse modo, uma fragilidade na prática da sua cobrança pelos servidores aos estudantes no dia a dia. Logo, para a CGAE, entende-se por uniforme, além de calças jeans, camisetas brancas, calções, abrigos ou agasalhos utilizados em atividades físicas e todas as peças que tenham sido confeccionadas, sob autorização da Instituição, que contenham sua logomarca.

Quanto à questão das peças com logomarca institucional, destacam-se, principalmente, os moletoms (Figura 36).

Figura 36 – Estudantes usando o moletom cujo modelo fora escolhido por eles



Fonte: IFC (2016b).

As confecções dessas peças são resultado de um processo dinâmico que se renova ano a ano, uma vez que os modelos são criados por cada turma ou série, depois de longas

discussões acerca das características que mais combinam com o grupo de usuários e com o curso que estão fazendo, envolvendo diferentes cores, capuz, possível identificação com símbolo do curso ou nome do estudante a que vai pertencer.

Depois de definido, considerando as especificidades de cada turma ou série e os impactos da personalização no custo de cada peça, a proposta precisa ser autorizada pela Instituição a fim de que possa ser colocada a logomarca. É um processo que envolve negociação e decisão coletiva para a chegada a um resultado final. Para S2 (DI, 02/05/2018, p. 22), houve um tempo em que, para aulas práticas, havia obrigatoriedade de um macacão e botas, mas com o tempo esse macacão foi sendo substituído por roupas mais velhas, sendo preservados somente o chapéu, as botas e o Equipamento de Proteção Individual (EPI), quando necessário.

Buscando saber o motivo da flexibilidade quanto ao uso do uniforme, foi possível identificar que não há consenso entre os professores em favor da adoção do uniforme. Para alguns, é importante por poupar outras roupas e dá maior segurança para o discente, identificando-o. Para outros, o uniforme é visto como ferramenta de homogeneização, que não respeita as singularidades de cada sujeito, que deve ser protagonista no seu processo formativo.

Por outro lado, o clima na região não favorece, pois no inverno são semanas de chuvas ou dias sem sol que não colaboram para que os uniformes sejam lavados e estejam em condições de uso num curto espaço de tempo. Some-se a isso a sobrecarga de trabalho e gastos envolvendo despesas com energia consumida pela lavanderia. Atualmente, a Instituição enfrenta um drástico contingenciamento de gastos que resultou na demissão de boa parte dos funcionários terceirizados, sobrecarregando servidores. Nessa direção, a permanência de estudantes do nível médio no *campus* aos finais de semana foi proibida.

Para E9 (Entrevista, 03/05/2018), a questão do uniforme

“tem que ser uma alternativa para quem quer e se identifica com a roupa e com a turma, eu gosto, acho bem legal, mas não acho que impor o uso do uniforme garanta segurança, tem até aluno que foi baleado pela polícia usando uniforme nas cidades grandes, então isso é balela. Tem uma coisa que o uniforme ajuda bastante, eu sempre uso. É para pedir carona, se o cara não tiver de uniforme, é muito mais difícil conseguir. Se o cara tá de uniforme e de mochila é bem mais fácil. As pessoas respeitam mais estudante e como eu dependo de carona, demoro muito pra chegar em casa, chego sexta de noite... Ahhh e daí no inverno não tem como lavar o uniforme e secar de sábado para domingo, a não ser que o cara tenha várias peças de roupa, principalmente o moletom, então nem sempre a gente tem uniforme em condições pra usar. Agora, quando a gente sai pra

representar o colégio, daí acho legal usar, como é uma coisa lá de vez em quando, ter o uniforme limpo pra usar nessa situação não é um problema, pelo menos para aqueles que têm, né. Aqueles que não têm e querem ir a algum evento que precise de uniforme, sempre rola parceria de um irmão emprestar. Mas... o pessoal tem aceitado de boa usar uniforme, um ou outro que não quer, isso sempre tem né...”

As opiniões do estudante sobre o uniforme deixam claro o não uso no dia a dia por imposição da Instituição e, por outro lado, quando ele é exigido em casos excepcionais, mesmo para os que não têm, há meios de conseguir emprestado com colegas, justamente por conta da não obrigatoriedade no uso diário para todos. O que pareceu ser uma questão bem administrada pelos estudantes causa certos dilemas entre servidores.

Por ser considerada uma falta leve, o suposto infrator é passível de orientação ou repreensão verbal, a reincidência levaria a uma penalidade média, passível de advertência escrita; novas reincidências levariam à caracterização de uma falta grave passível de medidas disciplinares, como o desenvolvimento de atividades pedagógicas, extracurriculares, desenvolvidas nos setores de produção, suspensão ou perda de direito à bolsa, auxílio ou mesmo moradia, chegando até ao afastamento das atividades escolares.

Assim sendo, as penalidades abrem uma série de divergências entre os servidores e gestores que necessitam pensar na operacionalidade das medidas disciplinares, como, por exemplo, quem vai acompanhá-los nas atividades extracurriculares. Diante de todo esse contexto, o uniforme passou a ser algo negociado, com estímulo para que os discentes usem roupas adequadas a cada situação sem o viés de homogeneidade do uniforme. Seu uso, no entanto, é mais presente na participação de eventos onde há representação de discentes fora da Instituição, como desfiles, feiras, mostras, dia de campo, viagens técnicas, jogos etc.

Ao finalizar este capítulo, cuja análise teve o propósito de trazer para o trabalho de pesquisa o cenário institucional desde o contexto da Reitoria e dos quinze *campi* que compõem o IFC, com destaque ao *campus* de Rio do Sul e dentro dele a unidade sede agrária, onde se localizam os alojamentos em que vivem os estudantes em regime de internato. De agora em diante, dirigir-se-á o olhar para o internato e as relações sociais que se estabelecem no seu âmbito, considerando os sentidos que os estudantes atribuem a essas vivências e experiências, tanto na individualidade como no coletivo, implicadas em transformações no jeito de cada um de ser e estar no mundo.

6 O COTIDIANO DAS JUVENTUDES AGRICOLINAS: DE *LACAIO* A *LEITEIRO* NO JOGO ENTRE ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E ASTÚCIAS

Para este capítulo, talvez o mais importante do trabalho, seja interessante iniciarmos com uma contribuição de Touraine (1998, p. 73), que afirma que “o sujeito não é uma alma presente no corpo ou o espírito dos indivíduos. Ele é procura, pelo próprio indivíduo, das condições que lhe permitem ser o autor da sua própria história”. Nas suas palavras, é possível identificar a ideia de um processo de busca que se constitui no cotidiano do sujeito como um movimento que persegue a autoria de si, em que pese esse movimento ser atravessado pela dinâmica de incontáveis outros processos que compõem a sociedade, como um grande e complexo mosaico não estático, um mecanismo que se configura e reconfigura no decorrer do tempo por meio de mudanças e permanências.

No encontro entre passado e presente, considerando o conceito de *interdependência* de Elias (2011), o qual identifica, no presente, as contribuições vivas do passado como condição para a formação do *habitus social* que opera no cotidiano, eivado do que Certeau (2014) chama de *estratégias* de controle, *táticas* de resistência e *astúcias*, encontra-se o Eu de Melucci (2004), quando reconhece que essa complexidade de processos implica diretamente na constituição de si do sujeito, que tem relação direta consigo e com o mundo.

Nesse sentido, Melucci (2004) nos convida a olhar o *Eu* como sujeito de sua experiência cotidiana por meio das suas relações consigo e com o mundo, na perspectiva de busca pela compreensão do movimento que o coloca em um cenário composto por inúmeros artefatos e, ao mesmo tempo, exige que esse sujeito se constitua como ser social na medida em que constrói sua própria história.

Dessa maneira, este estudo procura olhar para os sujeitos, considerando não apenas a chegada ao terceiro ano, mas também seus dilemas, suas emoções e seus conflitos durante o percurso mínimo de três anos em que estiveram na Instituição. Além disso, busca saber de que forma suas vivências e experiências implicaram em fortalecimentos ou mesmo fragilidades que demandaram superação e geraram transformações em si, decorrentes de uma diversidade de interações consigo, com o outro, com o tempo, com a sociedade, com o corpo, com a cultura e com a natureza.

Para Melucci (2004), nessa dinâmica cotidiana que cada sujeito vive, carrega marcas de tensão, sem solução, resultantes de um movimento cujo objetivo é criar espaços para acomodar saberes decorrentes de vivências e experiências. Por outro lado, ele necessita

atentar para seus limites naturais intrínsecos que, transformados pelo poder da experiência, podem oferecer condições para seu processo de constituição de si.

Nesse espaço de jogo, entre o antes e o depois da experiência, é que repousa a necessidade de o sujeito aprender a se mover, sob pena de se perder. Contudo, é dessa maneira que a experiência abre possibilidades para que ele seja capaz de jogar de acordo com o que se apresenta para cada momento, considerando que o jogo é dinâmico e que, no caso do cotidiano escolar, ocorre, segundo Certeau (2014), quase sempre no terreno da estratégia. Logo, cabe ao sujeito a mobilização de astúcias para o desenvolvimento de táticas que possam tornar possível a abertura de si mesmo para o acolhimento do novo trazido pela experiência, como forma de sobrevivência nos diferentes cenários que requerem suas múltiplas identidades.

Com base nisso, a identidade pessoal, para Melucci (2004), se insere em uma complexidade, dada as particularidades das experiências vivenciadas por cada sujeito. Desse modo, não há possibilidade de o *Eu* ser compreendido de maneira fechada, absoluta ou imediata, pois sempre conservará enigmas que emanam do movimento de tensões sem solução, os quais dificultam as respostas definitivas, pois o sujeito, embora reconhecendo suas similaridades com outros, guarda em si a reivindicação inerente de suas singularidades.

Assim, cada pessoa, pertence a uma pluralidade de grupos, gerados por diferentes papéis sociais. Nessa perspectiva, o *Eu* também é múltiplo. Por exemplo, o *Eu* familiar é muito diferente do *Eu* estudante, que, por sua vez, é diferente o *Eu* namorado, que precisa ser diferente do *Eu* jogador de futebol e assim por diante, assemelhando-se a “animais migrantes nos labirintos da metrópole, viajantes do planeta, nômades do presente” (MELUCCI, 2004, p. 16).

De acordo com o autor, a identidade é fruto de relações sociais que resultam da capacidade de reconhecer os efeitos da própria ação. Assim, essas ações não são o simples reflexo dos vínculos produzidos nos diferentes ambientes em que se vive, mas também produções simbólicas de sentidos, que quando reconhecidas tornam-se uma espécie de propriedade de si, que pode ser oferecida aos outros como moeda de troca nas relações sociais. Dessa maneira, considerando a produção da identidade como algo dinâmico, Melucci (2004) argumenta que a palavra “identidade” traz uma semântica que parece não corresponder ao seu caráter processual de construção, por esse motivo sugere a adoção da palavra “identização”, justamente por guardar a ideia de movimento.

Outro ponto destacado pelo autor, que implica diretamente na construção da identidade, é o corpo. É ele que liga o sujeito à sociedade, marcada pelas mudanças constantes

que se processam ao longo do tempo, oferecendo-lhe experiências. Melucci (2004) salienta que o corpo é resultado de um processo de construção implicado na forma como o contexto social e cultural se relaciona com ele. Desse modo, cabe reconhecer que o corpo se transforma com a sociedade, especialmente no caso de jovens em idade regular a do Ensino Médio, por meio dos estímulos que recebe. Ele se constitui da interferência que sofre do meio em que habita.

A atenção dedicada por Melucci (2004) à relação corporeidade-tempo remete a uma importante contribuição do autor acerca do que ele chama de *tempo interno*, que corresponde ao subjetivo, ao descontínuo ou mesmo imprevisível, ele tem relação com as percepções, situações, visões e experiências de cada um. Trata-se, novamente, de um jogo entre o tempo de si e o tempo social, este mais atrelado a uma cronologia linear. Nessa coexistência entre o tempo interno e o tempo social, inúmeras vezes o tempo social “engole” o tempo interno, provocando conflitos e angústias, não raro provocados pelo excesso de opções que excedem o possível para ser vivido.

Dessa maneira, o cenário analisado envolve aspectos relacionados à socialização e sociabilidade dos jovens estudantes. A formulação clássica do conceito de socialização pode ser encontrada no pensamento de Émile Durkheim (1952). O autor compreende que a educação é um meio de socialização, sobretudo quando se trata de estudantes internos que vivem uma experiência de inserção numa pequena amostra da sociedade que é a comunidade escolar. Esse aprender a ser um membro da sociedade é o caminho pelo qual os indivíduos concebem a socialização como uma das mediações mais significativas para o processo de integração ao coletivo.

Quanto à sociabilidade, um conceito caro quando se busca compreender as relações de amizade que se estabelecem entre os jovens estudantes que convivem em um sistema de internato institucionalizado, Dayrell (2005, p. 184-185) explica:

Na sociologia simmeliana, o conceito de interação é central. O ponto de partida de cada formação social é dado pelas interações entre pessoa e pessoa, do encontro e das relações entre vários átomos da sociedade. A sociedade é interação, aparecendo como um conjunto de retículos interativos por meio dos quais os indivíduos entram em comunicação. Simmel compreende a sociabilidade como uma forma, dentre outras possíveis de sociação. Mas tem uma especificidade que a torna peculiar: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro [...] No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços têm em si mesmos sua razão de ser.

Para Simmel (2006), a sociedade é um produto resultante das interações entre indivíduos, concebidos como atores sociais, que toma forma a partir da criação de relações

recíprocas de interdependência. É daí que surge o conceito de *sociação* para designar modos e formas pelas quais esses atores se relacionam.

Por outro lado, a sociabilidade pode ser entendida como “uma forma lúdica da *sociação*”, trata-se da maneira pela qual os indivíduos constituem uma unidade no intuito de satisfazer seus interesses, em que forma e conteúdo são, na experiência concreta, processos indissociáveis (SIMMEL, 2006, p. 65). O ponto fundamental não é o objetivo pelo qual o grupo se forma, mas o interesse e o prazer embutido na própria união social dos indivíduos; o sentimento de pertencimento a determinado grupo, não importando, nesse caso, o objetivo de seu agrupamento.

A sociabilidade está presente em situações diversas, como “reuniões econômicas, irmandades de sangue, comunidades religiosas, bandos de bandidos”, que apesar de motivações e interesses distintos, bem como conteúdos específicos, guardam a semelhança fundamental da sociabilidade, pois “todas essas formas de *sociação* são acompanhadas por um sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da sociedade enquanto tal” (SIMMEL, 2006, p. 64).

Partindo das ideias apresentadas, pode-se compreender a instituição escolar como instância fundamental para que a socialização e a sociabilidade possam acontecer, especialmente no caso investigado, no qual os indivíduos encontram-se imersos em um sistema de internato, longe da família, compartilhando espaços coletivos com grandes desafios a serem superados.

Investigar o cotidiano escolar desses jovens, portanto, consiste em buscar compreender os significados e sentidos atribuídos por esses sujeitos as suas constituições de si, considerando esse espaço de interação institucionalizado para além do entendimento tradicional de um lugar de aquisição de conhecimento pautado pelas relações professor-aluno.

Nesse sentido, Dayrell (1996) explica que, a partir da década de 1980, a instituição escolar passou a ser pensada de forma menos determinista, e as pessoas passaram a ser tratadas como atores e sujeitos do mundo e de si mesmos, tomando um lugar central na produção do conhecimento. Essas novas formas de analisar esses contextos, dirigindo o olhar aos sujeitos e suas complexas relações tecidas no cotidiano escolar, foram determinantes para que a instituição escolar pudesse ser reconhecida como um cenário de conflito de interesses. Para Dayrell (1996, p. 136),

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se no cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e

trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Desse modo, de acordo com o autor, ao reconhecer a escola como construção social, é mister buscar compreendê-la com base em seu cotidiano, considerando suas formas oficiais de organização (regulamentos), e, por outro lado, pela ação dos sujeitos que ela tenta regular e administrar. Daí a necessidade de reconhecer seus diferentes aspectos e a diversidade de seus atores que implicam, logicamente, numa dinâmica de configuração e reconfiguração de um mosaico de significados e sentidos atribuídos a ela.

Dayrell (1996, p. 137) explica que a escola é um

[...] espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma a vida escolar. Fruto da ação recíproca entre sujeito e instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais.

Por esse viés de abordagem, é possível a verificação de uma análise mais alargada, perseguindo formas de compreensão baseadas em olhares lançados tanto para a instituição escolar, feito num primeiro momento, como para seus discentes, que serão foco de análise a partir de agora. Vale lembrar que, em uma perspectiva de análise hermenêutica, não cabe a formação de categorias, no entanto, faz-se necessária a organização de um roteiro de abordagens que conduzem os achados na tentativa de buscar uma forma fluida no sentido da valorização da coerência e da coesão textuais.

Isso posto, trataremos de questões relevantes para o processo de constituição de si dos sujeitos, tendo como base o diálogo entre as fontes de pesquisa, com destaque para as entrevistas compreensivas, conforme propõe Kaufmann (2013). Tais entrevistas aos estudantes obedeceram a um roteiro que se inicia com um questionamento sobre o porquê da escolha de estudar no IFC – *campus* Rio do Sul, morando num internato. Após, busca entender quais as implicações dessa escolha desde a saída de casa, com cerca de 14 anos de idade, bem como a adaptação na Instituição, o conhecimento sobre os regulamentos os quais os alunos estão submetidos, as regras tácitas de convívio impostas pelos veteranos, as diferenças entre o percurso na Instituição e dos ex-colegas de Ensino Fundamental que

permaneceram em suas cidades de origem e os desafios e as dificuldades com o processo de adaptação (aumento na quantidade de aulas e componentes curriculares, convívio no alojamento, alimentação etc.).

Por fim, as entrevistas buscaram identificar os pontos que favoreceram e dificultaram a superação, como as vivências e experiências do morar fora de casa, em regime de internato, vêm mudando o jeito de ser, pensar e estar no mundo desses estudantes, assim como de que forma a vida institucionalizada, relativamente longe da família, e as novas amizades contribuíram para os respectivos projetos de vida e futuro deles.

6.1 A RUPTURA DO COTIDIANO FAMILIAR E A CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA FAMÍLIA

A ideia de rompimento do convívio familiar, a fim de morar num internato como condição para estudar numa instituição pública federal de ensino técnico de nível médio, pode ser encarada de inúmeras formas, tanto por parte da família como por parte do estudante.

Quando reportamo-nos ao estudo histórico dessas instituições, pode-se perceber a ideia do “internar para educar”, conforme nos ensina Conceição (2012), isto é, um movimento da família para que as vicissitudes domésticas ou características do jovem que, em diferentes medidas, descontentam seus pais ou responsáveis sejam quebradas em favor de novos hábitos, balizados por regulamentos institucionais associados a uma vigilância não familiar, que o reconfigurariam para os supostos desafios da vida em sociedade.

S2 (DI, 02/05/2018, p. 23) explica a organização do modelo Escola-Fazenda, que

“foi de inspiração militar e sofria inspeção da COAGRI/MEC (Coordenação Nacional do Ensino Agrícola). Quando fiz mestrado e me dediquei a pesquisar isso, houve muita dificuldade de conseguir material sobre a implantação deste sistema, pois os documentos que faziam parte do Acordo MEC-USAID⁶¹ foram destruídos pelos militares, daí as limitações em conseguir informações mais precisas sobre o acordo. [...] A regra era clara: 36 professores para 360 alunos

⁶¹ Acerca do Acordo MEC-USAID, citado pelo servidor entrevistado, documentações encontradas por pesquisadores em universidades, sobretudo aquelas que foram escolhidas como estratégicas para a implementação prática de tal acordo, vêm sendo estudadas, gerando amplos trabalhos de pesquisa a exemplo de Molina (2016). Para o autor, o acordo MEC-USAID abriu condições efetivas de intervenção do governo dos Estados Unidos no Brasil por intermédio da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), que ofereceu as bases científicas, educacionais e de extensão rural para o processo de modernização conservadora do campo por meio de um regime ditatorial de produção agroindustrial a “ferro e fogo”, conservando e estimulando as tradições de origem colonial, como o latifúndio e a alta exploração dos trabalhadores rurais, proporcionando as bases para a criação do agronegócio no país, sustentado por pesados investimentos estatais. No caso do Ensino Técnico Agrícola de Nível Médio, o modelo adotado foi o de Escolas-Fazenda, conforme abordado no Capítulo 1.

com entrada de 120 por ano. Um modelo como uma linha de produção que tinha o propósito de moldar um sujeito de ‘novo tipo’ difusor de ideias comprometidas com a Revolução Verde. Isto durou por volta de 30 anos, entre as décadas de 1960 e 1980, aproximadamente, quando, ao final deste período, as metas para introdução definitiva da agricultura convencional foram alcançadas. Neste tempo havia uma intensa convivência entre professores e alunos, o ensino técnico era valorizado, sobretudo por contar com professores egressos também de cursos técnicos, e o ensino básico cumpria um papel secundário. As práticas eram o meio onde havia muita interação professor-aluno. Dos anos 80 até 2008, quando os Institutos Federais foram criados, a Rede Federal ficou numa espécie de limbo, sobrevivendo a duras penas... A partir de 2008, muita coisa mudou!”

As questões ligadas aos propósitos de existência do ensino técnico foram amplamente apresentadas e discutidas, no entanto o que aqui interessa é a mudança na forma como as famílias interpretam o papel social da Instituição.

De acordo com os relatos de S4, S9, S10, S12 e S15 registrados no diário de itinerância, em diferentes dias e horários, embora ainda seja possível identificar o pensamento conservador externado no discurso de pais e responsáveis, considerando a Instituição como uma espécie de “reformatório”, que busca construir no discente uma utilidade, moldando-lhe para o mercado de trabalho, houve uma mudança desse pensamento por parte das famílias em relação à Instituição. Tais servidores têm verificado nos discursos dos responsáveis, especialmente pais e mães, o entendimento de que o rompimento com a convivência familiar, estando o jovem, na maior parte do seu tempo, longe do cotidiano doméstico, pode ser um caminho para o alívio de tensões em casa, quando se exige maior responsabilidade dos pais para com os filhos.

Para além disso, pode-se identificar nas entrevistas com estudantes que a vontade de estudar na Instituição, submetendo-se às regras de um sistema de internato em um alojamento estudantil, se dá por diferentes motivos: *“influência da família ou vizinhos”*; *“vontade de sair de casa”*; *“pretende fazer agronomia, mas o sonho é engenharia civil”*; *“familiares estudaram aqui”*; *“boa base para a faculdade”*; *“professores bem estudados”*; *“curso forte”*; *“curso técnico é algo a mais no preparo para o vestibular”*; *“busca por um Ensino Médio federal, forte”*; *“convite de um amigo”*; *“conheceu a Instituição numa visita da sua escola à FETEC⁶²”*; *“condição de ganhar alojamento e refeição, um a menos para comer em casa”*; *“aprender novas técnicas para tocar a propriedade”*; *“machucou o pé, não vai poder*

⁶² A Feira de Conhecimento Tecnológico e Científico (FETEC) ocorre uma vez por ano na Instituição e permite que o público externo conheça os diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela Instituição, nos quais os discentes são os grandes protagonistas. Trata-se de um evento de iniciação científica que congrega os estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, dos cursos técnicos pós-médio e dos cursos superiores (licenciaturas e bacharelados).

tocar a propriedade diante do trabalho pesado, tem que estudar na busca de alternativas”; “*o pai é técnico em agropecuária”;* etc. Em comum ao que foi colocado, dois tipos de pensamentos se complementam:

A busca por um Ensino Médio forte que possa garantir-lhes acesso à educação superior pública, algo não encontrado nas suas pequenas cidades de origem, considerando, na maioria dos casos, as parcas condições econômicas que inviabilizam uma formação acadêmica numa instituição particular, longe de casa.

O estudante apresenta uma inclinação para as ciências agrárias e encontra na Instituição uma oportunidade para continuar estudando, ou compreende que aquela é a única oportunidade que ele tem de formar-se em alguma coisa, mesmo que não seja algo que venha ao encontro do que sonha para seu futuro.

Contudo, nem todos os jovens que optam em estudar no IFC – *campus* Rio do Sul o fazem de maneira voluntária, atendendo a anseios próprios. Nos apontamentos de Rocker (2017, p. 14), encontrou-se:

para satisfazer a vontade da minha mãe me inscrevi no exame de classificação daquela escola que até então, para mim, era vista como um colégio interno. Com medo de ir para lá, comecei a investigar como era a escola, ouvindo assim vários comentários. A cada comentário que eu ouvia, meu coração rápido batia e um nervosismo começava. “-Ah é uma escola muito boa, serve pra colocar preguiçosos nos eixos”. “-Vocês trabalham muito mesmo lá e se não andarem na linha, os maiores massacram vocês”. A cada comentário desse nível minha vontade de ir para lá só diminuía.

Quanto aos entrevistados, apenas um deles, E12, anunciou não ter sido sua a opção de buscar uma vaga para estudar no IFC – *campus* Rio do Sul. Ele não admitia a ideia de sair de casa, separar-se da família, dos amigos, contudo sua mãe mostrava-se a principal incentivadora, pois tinha ouvido depoimentos de pessoas que haviam estudado como internos na Instituição e declararam ter sido um grande aprendizado para a vida. Para E12 (Entrevista, 26/02/2018),

“Em nenhum momento a escolha de ir morar em um internato foi minha. Os meses que antecediam a ida para a escola foram de conflitos constantes entre mim e a minha família [...] Minha mãe era a principal incentivadora para entrar na escola. [...] O principal motivo que me fez ir foi meus amigos, que desde criança estavam comigo e também embarcariam nesse novo desafio. Sabia que eu não estaria sozinho, então... dei uma chance para mim, pensei que talvez seria bom. Eu esperava encontrar uma escola, tratando desde materiais, infraestrutura, administração e coordenação capacitadas, professores com grande experiência e muito conhecimento com especialistas, mestres, doutores e outros títulos que eu

nem sei bem... Imaginava também uma escola com muito contato com nosso meio, preocupada com problemas sociais, ambientais e pensando muito além de uma sala de aula. Era uma alegria imensa saber que poderia aprender sobre animais e nossa agricultura como uma coisa pra além do Ensino Médio. Assim, eu sonhava com várias possibilidades de como seria morar por três anos em um internato. Eu queria que fosse possível se tornar realidade o que eu esperava encontrar, mas, infelizmente, como estudante, eu me decepcionei de tal forma que isso me trouxe várias complicações tanto físicas como psicológicas. [...] Mas no meio de tantas turbulências, encontrei professores ótimos, que eram muito mais que isso, eram amigos; funcionários que cumpriam o que estava proposto e ainda acreditavam na mudança. [...] Ao longo do tempo, a escola foi ficando mais democrática e começava a se preocupar com nossa formação política e eu tinha meus amigos sendo a minha maior satisfação.”

No posicionamento do estudante, depois de acolhida a ideia de matricular-se e ir morar no alojamento do *campus* do IFC, como condição para estudar, dado que seu domicílio localizava-se a uma distância em torno de 143 km de Rio do Sul, percebe-se o anúncio de uma expectativa idealizada quanto ao que iria encontrar na Instituição, algo distante das possibilidades que se abrem diante das incompletudes humanas que caracterizam todos os atores que fazem parte dos diferentes cenários que a compõem.

É relevante considerar o surgimento de uma espécie de disfunção na autonomia do sujeito, que figura como estudante interno, acerca da sua liberdade, pois ele passa a ser controlado por reguladores que moldam suas vontades e formas de comportamento, como cercas, guaritas, vigilantes, câmeras com infravermelho que filmam no escuro, geradores de energia para que as câmeras nunca parem de funcionar, acionadas por qualquer movimento, carteirinhas de controle usadas para entrada e saída do alojamento e o próprio horário preestabelecido que determina o lugar no tempo de cada compromisso a ser cumprido nas rotinas diárias que sustentam uma vida administrada e institucionalizada.

No entanto, apesar da decepção anunciada por E12, dois importantes aspectos necessitam ser evidenciados: as amizades, que se constituem num importante anteparo para a sustentação do estudante, desde a saída de casa, perpassando todo o processo de adaptação a um novo lugar, e o desenvolvimento da capacidade de superação.

Quanto à saída de casa, chamou a atenção o uso da palavra “tranquilo” usada por oito dos doze entrevistados, demonstrando que o sair não representou um trauma, visto que era previsto o retorno em todos os finais de semana. Na esteira disso, dez dos doze entrevistados anunciaram que, depois da saída de casa, as relações com a família melhoraram. Sobre esse aspecto, E11 (Entrevista, 24/05/2018) declara:

“Meu pai é técnico agrícola, depois que eu vim pra cá, minha relação com ele melhorou muito, passei a ser tratado como o filho que saiu de casa para estudar, para se fazer na vida, passei a ganhar da minha família uma atenção que no dia a dia a gente não enxerga.”

Segundo E12 (Entrevista, 26/02/2018):

“No começo foi bastante difícil a adaptação, estar longe de casa em um novo lugar com novas pessoas dá medo, muita falta de privacidade, sempre tem aquelas brincadeirinhas bobas de bater foto da gente no banho ou no bacio sanitário, isso ocorre bastante, mas a gente tá ali, não tem saída, tem que achar um jeito de se adaptar e, quando volta para casa, a gente vê a casa, a privacidade, o canto da gente, a comida da mãe com outros olhos. Por outro lado, a família também tem saudade, assim o final de semana passa voando, e as brigas praticamente deixam de existir.”

E8 (03/05/2018) relata:

“Depois que eu vim pra cá, a relação com minha família melhorou bastante! Porque querendo ou não tu não tá todo dia em casa, quando tu chega, tu não sabe o que houve, então tu tá meio perdido, daí no final de semana pode estourar alguma coisa ou não... Às vezes, eu chego e minha mãe está com os olhos cheios d'água, eu sei que aconteceu alguma coisa, mas ela não me fala... [silêncio e um suspiro profundo] Ah! minha família não é tranquila... difícil falar... mas... eu não quero falar dela, desculpa!”

Nesse momento da entrevista (14'8"), o estudante pediu para desligar o gravador, afirmou que precisava de um tempo, tirou os óculos, secou as lágrimas e respirou profundamente por várias vezes, olhando absortamente para uma parede, aparentando um misto de ressentimento e constrangimento. Depois de alguns minutos, afirmou que poderíamos continuar.

Outras escutas, cada uma a seu modo, também apontaram, em maior ou menor escala, que a ruptura do convívio no cotidiano com a família fez com que houvesse uma melhora nas relações. Ao que pareceu, trata-se de um repensar que figura em mão dupla, concorrendo para que, tanto a família como o estudante, se redescubram na relação de um para com o outro e adotem novas posturas, que ganham outros sentidos, aproximando-os de forma mais efetiva durante o final de semana.

6.2 A CHEGADA DOS CALOUROS: O RITO DE ENTRADA

Os calouros chegam nos alojamentos, quase que em sua totalidade, acompanhados de pais, familiares ou amigos. O trabalho de acolhida é coordenado pela CGAE, com o apoio de servidores (professores e TAEs), além de estudantes veteranos dos segundos e dos terceiros anos que se voluntariam, especialmente os do Grêmio Estudantil⁶³, algo “*em torno de cinquenta a sessenta pessoas*” (DI, 06/02/2018, p. 1), os quais ficam responsáveis por orientar os novos discentes em suas necessidades, como a distribuição dos quartos feitas previamente pela CGAE, por exemplo, que é o setor responsável por esse serviço de acomodação.

O trabalho é feito no início do ano letivo, quando da chegada dos calouros, constituindo-se numa espécie de ritual que marca a passagem de um mundo conhecido para um mundo a se desbravar, trata-se de um processo no qual vários elementos atuam em conjunto com a finalidade de validar essa mudança. Conforme Segalen (2002, p. 31),

O ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. O rito é caracterizado por uma configuração espaçotemporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, por sistemas de linguagens e comportamentos específicos e por signos emblemáticos cujo sentido codificado constitui um dos bens comuns de um determinado grupo.

De acordo com Rios (2010), a maioria dos rituais traz em si as características da cultura a qual foram construídos ou passam a ser representados. Trata-se de uma forma de marcar o fim de uma condição e o início de outra. No caso dos estudantes internos, é um marco importante que demarca a inauguração de um lugar social fora de casa que necessita ser preenchido para além do espaço físico, por isso encontra-se eivado de novas relações sociais que carecem de construção, para que o preenchimento desse espaço se efetive de forma harmônica com as características do sujeito que chega nesse novo mundo.

⁶³ Numa instituição conservadora, organizações estudantis não são bem-vistas e, portanto, pouco estimuladas. A criação do Grêmio Estudantil vem sendo, nos últimos anos, estimulada por alguns servidores, constituindo-se como uma organização estudantil ainda muito incipiente cuja atuação está reduzida a auxiliar nas necessidades da comunidade escolar quando é solicitado pela Instituição.

Figura 37 – Chegada dos calouros



Fonte: acervo do autor

As famílias que têm automóvel, camionetes ou reboques se mobilizam para levar os filhos. Como muitos são originários da mesma cidade e, portanto, conhecidos, acabam também por ajudarem-se nesse quesito. Não é incomum encontrar dois ou três estudantes terem sido trazidos pela mesma família, a qual dispunha de melhores condições logísticas. Na observação feita para este estudo, foram contados aproximadamente 186 veículos (DI, 06/02/2019, p. 1), que levaram estudantes das diferentes séries e seus respectivos pertences. Cabe ressaltar que no caso dos calouros, é necessário que levem seu colchão, conforme pode ser verificado na Figura 38.

Figura 38 – desembarque pertences e colchões dos calouros



Fonte: O autor (2018).

No caso dos discentes cujas famílias não dispõem de transporte próprio, nem conseguem carona com familiares ou conhecidos, os estudantes vão de ônibus, com passagem custeada pelas prefeituras das cidades de origem. Vale destacar que, nesses casos, dependendo da distância, o estudante necessita acordar em torno das 4h da madrugada de segunda-feira a fim de poder chegar em tempo na Instituição para assistir a primeira aula da manhã. As Figuras 39 e 40, a seguir, registram a chegada de um ônibus da Prefeitura de Papanduva, cidade que integra o Planalto Norte Catarinense. Nesses casos em que o transporte é feito por ônibus, os pertences são levados igualmente em malas e sacolas, e os colchões vão enrolados e atados.

Figura 39 – Chegada de ônibus da Prefeitura de Papanduva-SC



Fonte: O autor (2018).

Figura 40 – Malas, sacolas e colchões levados pelos calouros



Fonte: O autor (2018).

Sobre as primeiras impressões quando da chegada no alojamento, Rocker (2017, p. 16-18) explica:

Era uma segunda-feira, mas não como as outras. Estava deixando de lado amigos, professores e pessoas queridas as quais tinha convivido quase que toda a minha vida, para ir estudar em uma escola federal. Confesso que estava com muito medo e bem tenso. Medo do futuro e o que me esperava ali. Tenso pela impressão que tive da escola. [...] *O que me dava medo era os tons de cinza nas fachadas e o tom de preto marcante nos alojamentos. As cores me lembravam uma prisão, um regime de punição.* [...] Procurando o alojamento, os guias me indicaram o alojamento AB112, e logo percebi que não havia ficado em um quarto juntamente com meus amigos conhecidos da minha cidade. Logo que cheguei no quarto, encontrei dois dos meus companheiros de quarto, que se apresentaram como Juca e Ricardo. Após rápidas apresentações, logo começamos as arrumações. [...] No instante que cheguei no quarto, lembrei de Ricardo no momento da entrevista. Lá ele estava atrás de duas amigas, parecendo um segurança. Como era alto e forte, me deu uma impressão de um cara metido a machinho, briguento. O outro cara, Juca, nunca tinha visto antes, mas me representou um rapaz confiante, sabendo o que ali estava fazendo. Confiança esta que a mim faltava, e muito. Porém, o quarto não estava completo, faltava a última peça do tabuleiro de xadrez o qual todos nós jogaríamos durante três anos (provavelmente). O último a chegar foi o futuro amigo Júlio. Estava juntamente com sua nona, sua mãe e outros familiares. Pareceu-me um cara simpático e gente boa. Logo, nossas mães começaram a conversar e mandaram nós irmos atrás de uma vassoura. Estávamos entusiasmados atrás de uma vassoura. Quando a tia da limpeza deu uma para a gente, saímos dizendo: “ganhamos o dia! Ganhamos uma vassoura!” [...] Estávamos todos assim, eufóricos com o que viria pela frente, rindo para não chorar de verdade! (grifos nossos)

Para melhor entender o relato de Rocker (2017), é importante ressaltar que se trata de um estudante egresso, que entrou no ano de 2012 e concluiu o curso no ano de 2014. Seu livro constitui-se em um relato sobre seu percurso nos três anos em que esteve na Instituição, vivendo em regime de internato, e fora publicado na forma de *e-book* numa plataforma digital, de onde foi impresso em 2016. Atualmente, não se encontra mais disponível por esse acesso. Quanto aos grifos, cabe esclarecer que os alojamentos e grande parte dos prédios da Instituição foram pintados nas cores padrão dos IFs, porém, em 2012, quando Rocker chegou, a pintura ainda não havia sido concluída. Daí sua impressão sombria acerca dos sobrados que compunham os alojamentos, cujas fachadas eram cinza no lugar do verde atual, e as partes hoje brancas eram manchadas de preto, marcas de mofo, resultado da falta de manutenção adequada associada aos altos índices pluviométricos e de umidade relativa do ar, característicos de uma localidade debruçada no topo de um morro margeado de um vale, cercado por extensas áreas de vegetação. Tal contraste pode ser verificado na Figura 41, a seguir, quando comparada a fachada dos dois sobrados, um com pintura em branco e verde (cor do IFC) e outro com pintura degradada.

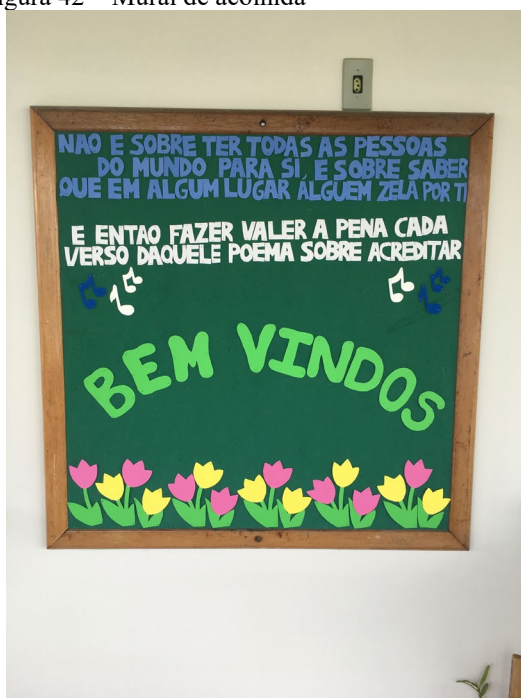
Figura 41 – Dois sobrados, um com pintura nova e outro com aspecto antigo



Fonte: O autor (2018).

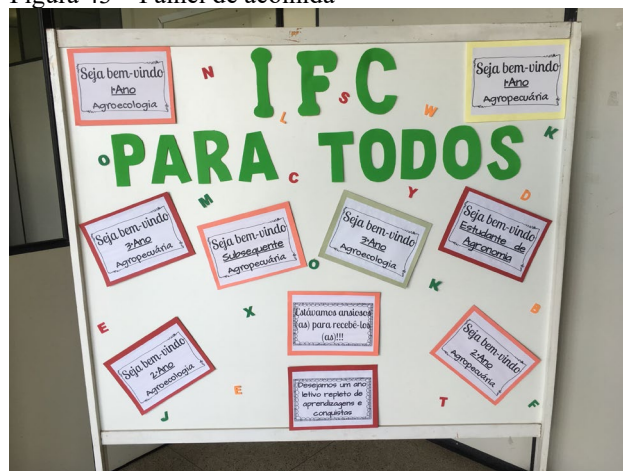
Em contrapartida, as Figuras 42 e 43, na sequência, registram dois murais de boas-vindas nas paredes cor gelo feitos por S10.

Figura 42 – Mural de acolhida



Fonte: O autor (2018).

Figura 43 – Painel de acolhida



Fonte: O autor (2018).

Foi possível identificar um movimento positivo da Instituição em relação à acolhida dos calouros e suas famílias no início do processo letivo de 2018. O primeiro dia de observações, registrado no DI, foi 2 de fevereiro de 2018, uma sexta-feira, quando a Instituição foi visitada para registrar de que forma os preparativos estavam sendo feitos para a recepção dos calouros prevista para o dia 6 de fevereiro de 2018 (segunda-feira).

Na manhã da segunda-feira, entre 8h-12h, estava prevista a chegada dos estudantes. Salvo um caso em que uma família deixou uma discente no domingo, que teve que ser acolhida por moradores que residiam nas casas funcionais dentro do *campus*. A ideia era que a manhã fosse utilizada para providenciar as necessidades implicadas nas acomodações dos alojamentos. Para as orientações e auxílio aos calouros e suas famílias, uma ampla equipe de servidores e veteranos voluntários estava escalada e se distribuía desde a guarita de entrada da Instituição até os sobrados, que se compunham dos quartos onde os calouros ficariam alojados.

Ao meio-dia estava previsto almoço com feijoada e guarnições tradicionais, com convite extensivo a todas as famílias que quisessem permanecer com seus filhos. Para os familiares, era necessário comprar um ticket no valor de R\$ 5,00.

Caminhando de forma atenta entre as famílias desde cedo, foi possível verificar um espírito de confraternização associado a “uma expectativa positiva da experiência em viver fora de casa como algo diferencial para a formação de seus filhos” (DI, 06/02/2018, p. 2). Nesse cenário, “me pareceu uma espécie de agrado dos pais aos filhos, trazendo-os no primeiro dia para a escola, especialmente os ingressantes” (DI, 06/02/2018, p. 2).

No turno da tarde, para os veteranos, houve a retomada das aulas. Para os pais/familiares dos calouros, entre 13h15 e 16h, aconteceu uma reunião no auditório dirigida pelo diretor-geral, com o propósito de dar boas-vindas, apresentar a equipe diretiva (diretor-geral, diretor de desenvolvimento educacional, CGAE) e os serviços disponíveis aos estudantes, como Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Orientação Educacional, e a Associação de Pais e Professores (APP). Enquanto ocorria a reunião com os pais, os calouros foram direcionados para o ginásio de esportes, para uma atividade denominada: *Corpo e movimento: como será?*

Entre 16h e 18h30, houve um tempo livre para a despedida dos pais e familiares e descanso. Uma oportunidade para bate-papo com os novos colegas de quarto. Entre 18h30 e 19h15, serviu-se o jantar no refeitório. Na sequência, conforme a Figura 44, entre 19h15 e 20h, aconteceu uma roda de viola. A ideia era reunir no mesmo lugar calouros e veteranos, buscando um movimento de integração.

Figura 44 – Encontro de integração entre calouros e veteranos



Fonte: O autor (2018).

Por fim, entre 20h e 21h, ocorreu o torneio de tiro de laço com vaca parada, sendo que, ao final dessa atividade, todos deveriam voltar para o alojamento a fim de organizarem-se para o horário de repouso, que se iniciaria às 22h. Não é obrigatório dormir nesse horário, mas o silêncio precisa ser respeitado, e, a partir desse horário, o vigilante faz rondas pedindo para apagarem as luzes e recolherem-se. A Figura 45 mostra a visita de alguns veteranos a calouros na primeira noite no alojamento para jogarem truco no intervalo entre 21h e 22h.

Figura 45 – Encontro entre calouros e veteranos – 1ª noite no alojamento



Fonte: O autor (2018).

No dia seguinte, de clima favorável como o anterior, a orquestra de despertadores fazia um coro anunciando que estava na hora de acordar para o cumprimento de uma longa jornada de atividades previstas. Os estudantes acordaram aos poucos, e a partir das 7h podiam ir para o refeitório tomar café. Alguns optaram em tomar café no quarto, lançando mão do que levaram de casa, depois passaram no refeitório para comer uma fruta. O movimento aconteceu de forma individual ou em grupos.

Ao iniciar as atividades previstas para o segundo dia, direcionadas aos primeiros anos, que perfaziam quatro grandes turmas, foram organizadas duas atividades aplicadas de forma intercalada, de duas em duas turmas. Tratava-se de uma campanha promovida pelas profissionais da Enfermagem e da Psicologia denominada “IFC sem bullying”, cujo propósito era oportunizar reflexões acerca dessa prática nociva ao bem-estar do discente, buscando a conscientização, enquanto estudantes do primeiro ano, no sentido de desenvolver um senso de responsabilidade de uns para com os outros a fim de cuidarem-se reciprocamente. A outra atividade, que corria em paralelo com as outras duas turmas, consistia-se em uma dinâmica de integração coordenada pela servidora do Serviço de Orientação Escolar (SOE). Ao final de cada uma das atividades, trocaram-se as turmas envolvidas.

Às 12h estava previsto o almoço no refeitório, que transcorreu normalmente. Na Figura 46, a seguir, é possível identificar que, embora sendo o primeiro almoço sozinhos, os estudantes começaram a se agrupar por afinidade. É o início das amizades.

Figura 46 – O almoço



Fonte: O autor (2018).

Durante a tarde, a partir das 13h15, estava prevista uma reunião com todos os discentes dos primeiros anos com a presença do diretor-geral, diretor de desenvolvimento educacional, a Coordenação Geral de Ensino (CGE) com toda a equipe pedagógica e a CGAE. A reunião assemelhava-se a feita no dia anterior com os pais. Esta, no entanto, tinha uma dinâmica menos protocolar, buscando maior aproximação com os discentes. Seu propósito foi orientar sobre os diferentes setores responsáveis pelos serviços especializados, alimentação e funcionamento do alojamento. Nesse momento foram apresentados o Regulamento Disciplinar Discente e o Regulamento de Moradia Estudantil, sem muitos detalhes. O discente fica sabendo apenas da existência, mas talvez, segundo as necessidades apontadas nas entrevistas, fosse interessante um trabalho mais detalhado de informação aos discentes acerca desses regulamentos.

Na sequência, após um breve intervalo de 15 minutos, os estudantes foram convidados a continuar a reunião, das 15h45 às 17h15, mas com outra metodologia. Com a organização da equipe pedagógica, o Grêmio Estudantil e as lideranças de turma dos veteranos fizeram breves relatos de suas trajetórias, contando histórias engraçadas ou de superação, com vistas a oferecer aos calouros acolhimento, estimulando-os a viverem tais experiências para que no futuro também possam ter histórias emocionantes para contar. Ao rememorar seus percursos, assistindo a pequenos vídeos e fotos envolvendo diferentes momentos vividos pelas turmas ou

mesmo na individualidade, a emoção tomou conta, pois lembraram que já estavam no terceiro ano, ou seja, na reta final! Essa reunião teve o propósito de aproximar calouros e veteranos, especialmente os do terceiro ano, no sentido de enfraquecer a tradição da hierarquia caracterizada pela intimidação e, até mesmo, uma série de diferentes desaforos que os mais antigos faziam para os mais novos.

Cabe salientar que a reunião da manhã tinha como um dos pontos principais, em relação aos discentes do primeiro ano, comprometê-los entre si, posteriormente, na reunião da tarde, houve um movimento da Instituição no sentido de buscar amparo do terceiro ano para com o primeiro, na tentativa de fortalecer-los pelo estímulo ao convívio com os veteranos, principais atores deste cenário, que podem ajudá-los no cotidiano a superar as dificuldades com vistas a reduzir os índices de evasão. Assim, como demonstrado, essas iniciativas, associadas a outros projetos e atendimentos profissionais especializados e individualizados de acordo com as especificidades de cada um, estão, aos poucos, resultando na melhora significativa dos índices de evasão.

As atividades estenderam-se até as 17h15, após tiveram um tempo livre para tomarem banho e jantar, entre 18h e 19h15. Após o jantar, as quatro turmas foram divididas, duas delas foram assistir a um filme e ficaram sob a responsabilidade da orientadora educacional. A APP ofereceu as pipocas que foram distribuídas em saquinhos para os estudantes. Os outros dois primeiros anos fizeram um *city tour* pelos principais pontos turísticos de Rio do Sul. O passeio ficou a cargo de professores voluntários que haviam sido escalados previamente. Entre 21h e 22h, tiveram um tempo livre com a finalidade de organizarem-se, pois às 22h inicia-se o horário de descanso.

No dia seguinte, 8 de fevereiro de 2018, uma quinta-feira, o acordar foi como de costume, e pela manhã foi adotada a mesma dinâmica de separar as quatro turmas de duas a duas para o encaminhamento de atividades. Enquanto as primeiras tiveram aula de revisão de matemática e português, entre 8h e 12h, as outras duas turmas foram convidadas para conhecer os setores produtivos da Instituição e seus respectivos professores. Após o almoço, houve a inversão das turmas para o cumprimento das mesmas atividades realizadas pela manhã, no horário entre 13h15 e 17h. Depois, até o horário do jantar, tiveram tempo livre para tomar banho. As atividades noturnas foram as mesmas da noite anterior, apenas com as turmas invertidas.

No dia 9 de fevereiro de 2018, sexta-feira, o amanhecer foi tumultuado no alojamento feminino. As veteranas acordaram as calouras às 6h da manhã, batendo panelas, mas não houve nenhuma intercorrência que pudesse ser anotada como negativa. Depois do café da

manhã, entre 8h e 10h, foi dada aos calouros uma palestra tendo como tema o combate ao uso de drogas. Os palestrantes convidados eram do Centro de Recuperação Nova Esperança (CERENE). A atividade envolveu a equipe pedagógica e a Coordenação de Extensão. Depois, entre 10h e 12h, ficaram com o tempo livre para arrumar os seus materiais, era hora de voltar para casa. Na Figura 47, a seguir, pode-se observar o movimento na frente da Instituição do primeiro retorno para casa.

Figura 47 – Movimento de retorno para casa na sexta-feira após o meio-dia



Fonte: O autor (2018).

Dentre as várias formas de voltar para casa, pode-se destacar a possibilidade de os pais, familiares, amigos, namorados irem buscar e, como aparece na Figura 47, o transporte disponibilizado pelas prefeituras de pequenas cidades que compõem a região do Alto Vale ou do Planalto Sul, como é o caso de São Joaquim. Há estudantes que retornam para suas residências em ônibus de linha. Todas essas opções são mais seguras e menos onerosas que a última delas, a carona. A falta de recursos financeiros ou de apoio das prefeituras, especialmente municípios mais longínquos cujos estudantes são poucos, ou a falta de ônibus de linha no horário apropriado, faz com que alguns estudantes se aventurem a voltar para casa de carona. Na Figura 48 é possível verificar essa realidade. A maioria das cidades de destino dos estudantes que pedem carona é de fora da Região do Alto Vale do Rio Itajaí.

Figura 48 – Estudante pedindo carona para Otacílio Costa, cidade Serrana



Fonte: O autor (2018).

Os destinos mais distantes associados à dificuldade de conseguir carona fazem com que, não raras vezes, o estudante chegue em casa à noite, embora tenha saído logo depois do almoço. Nessa condição, ele permanece com a família somente no sábado, pois no domingo, logo após o meio-dia, necessita providenciar seu retorno para a Instituição, enfrentando, em alguns casos, as mesmas condições de ida. Algumas vezes, esses estudantes conseguem carona até o acesso para a Instituição, na BR 470, depois deslocam-se caminhando por volta de 5,5 km, morro acima, até chegar na sede agrária.

Há casos em que os colegas que moram na cidade de Rio do Sul ou cidades mais próximas conseguem estadia para os que moram mais longe, acolhendo-os no final de semana. Alguns ficam em casa de parentes que moram nas proximidades do *campus*.

Cerca de dois anos atrás, quando a volta para casa representava dificuldade para o estudante, havia a possibilidade de ele ficar na Instituição no final de semana como monitor de algum dos setores produtivos e recebia uma bolsa pelo serviço, mas, com o contingenciamento de gastos, essa possibilidade foi extinta pela direção. Assim, todos os estudantes dos cursos técnicos integrados necessitam retornar para casa no final de semana.

Retomando, por fim, as atividades promovidas pela Instituição no início do ano letivo, além das que aqui foram registradas, uma série de outras ainda estavam em processo de planejamento e alocação de profissionais e especialistas para que pudessem ser oferecidas, como: Políticas afirmativas de assistência estudantil, Primeiros socorros, Oficinas de estudo, Valorização do espaço público, Gestão ambiental, Sentindo na pele (reflexões sobre as necessidades especiais e os desafios do curso), Vida profissional, ENEM, Planejamento econômico familiar, Sexualidade, gênero e orientação sexual, Combate ao uso de drogas (com a participação da Polícia Militar de SC) e Questões legais das aulas práticas.

O movimento no sentido da boa acolhida tem relação direta com a melhora das condições de bem-estar do discente alojado e participe nas diferentes ambiências formativas no interior da Instituição. A defesa da ideia e, conseqüentemente, de práticas que buscam uma maior aproximação entre pares da primeira série tem ajudado no fortalecimento individual, que, por sua vez, reverbera positivamente no coletivo. Por outro lado, é mister que, principalmente os terceiros anos, acolham os primeiros no sentido de estimular suas potencialidades, e não abafá-las em obediência a um enquadramento meramente reprodutivista comprometido muito mais com a tradição que se perpetua do que com o bem-estar do sujeito que chega.

A seguir, conheceremos um pouco mais sobre os alojamentos, desde a criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, passando por processos de adaptação para atender às novas demandas sociais, até chegar à configuração atual.

6.3 OS ALOJAMENTOS, DOIS MUNDOS EM PARALELO

A ideia dos dois mundos em paralelo apresentada no título busca evidenciar a preocupação inicial dos dirigentes em afastar, no espaço físico da Instituição, a localização dos alojamentos masculino e feminino. Inicialmente, eles ficavam em lados opostos, mas com o crescimento paulatino das matrículas de meninas, houve a necessidade de otimizar e realocar espaços, ficando a aproximação, entre ambos os alojamentos, inevitável, como veremos a seguir.

S2 (DI em 05/02/2018, p. 23) contribui acerca do formato dos alojamentos tradicionais:

“Tratava-se de um pavilhão com somente um acesso, controlado por um fiscal que se assemelhava a um capitão do mato. Esse modelo perdurou em vários Colégios Agrícolas e Escolas Agrotécnicas durante muito tempo. Então, buscando romper com esse tipo de tradição, associada à presença de estudantes do sexo feminino, é que em Rio do Sul foi pensada uma lógica diferente: a dos alojamentos se distribuírem na forma de sobrados dispostos um ao lado do outro com dois pavimentos. Em cada um deles, foram pensados dois quartos, uma sala de estudos e um banheiro coletivo com dois chuveiros, dois bacias sanitários, um tanque e uma pia multiuso com duas cubas. As escadas de acesso ao segundo pavimento foram construídas por fora. Depois de algum tempo, pela falta de uso e aumento na demanda de vagas, a sala de estudos, que era uma peça menor se comparada com os quartos, acabou virando um terceiro quarto.”

Figura 49 – Disposição dos sobrados do alojamento masculino



Fonte: O autor (2018).

Figura 50 – Alojamento: pia multiuso com duas cubas e dois escaninhos com bacias sanitárias



Fonte: O autor (2018).

Figura 51 – Alojamento: boxes para banho com chuveiros quentes e tanque



Fonte: O autor (2018).

Desse modo, buscando contemplar a necessidade de acomodar estudantes do sexo feminino, o que para a época foi um grande avanço, havia sido planejada, inicialmente, a construção de 12 sobrados para o alojamento masculino e três sobrados apenas para o alojamento feminino. No entanto a demanda era tão baixa, à época, que as estudantes habitavam uma casa de madeira (Figura 52) próxima da guarita de entrada da Instituição e das casas funcionais habitadas por servidores. A ideia dessa aproximação está relacionada às questões de segurança e controle, visto que havia vigilância 24 horas, e aos meninos não era permitido permanecer nos arredores dessa casa.

Figura 52 – Casa que funcionou como primeiro alojamento feminino



Fonte: O autor (2018).

A Figura 53, a seguir, apresenta uma visão panorâmica, mesmo que parcial, da sede agrária, sendo possível identificar a localização dos prédios mencionados e dar uma ideia do contexto local.

Figura 53 – Vista aérea de parte da sede agrária do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: IFC (2018d).

1 – Guarita do acesso principal

2 – Casas de servidores

3 – Casa de madeira – primeiro alojamento feminino

4 – Alojamento feminino – 3 sobrados

5 – Alojamento masculino – 8 sobrados

6 – Ampliação do alojamento feminino – 4 sobrados

Os três sobrados a elas destinados inicialmente, por estarem ociosos diante da orientação para habitarem a casa de madeira, foram utilizados para outros fins até o ano de 2005, quando passaram efetivamente a cumprir sua função, diante do aumento da demanda de matrículas de estudantes do sexo feminino, que não parou de crescer, gradativamente, nos anos seguintes até os dias atuais.

Assim, foi-se mostrando necessária a ampliação do alojamento feminino para além dos três sobrados contemplados no projeto inicial, que estavam superlotados, e casas destinadas a servidores, que estavam desocupadas, foram utilizadas para esse fim.

Figura 54 – Três sobrados projetados para ser o alojamento feminino



Fonte: O autor (2018).

De acordo com S5 (DI, 22/02/2018), como a demanda feminina continuava crescendo numa proporção inversa à da masculina, houve a necessidade de uma nova reorganização, assim as casas foram desocupadas, e os 12 sobrados a eles destinados, cujas vagas sobravam, necessitaram ser redistribuídos. Isso causou certa insegurança, dado o costume de distância entre os alojamentos.

Porém, caso não fossem parcialmente cedidos, levando a uma proximidade inevitável, seria necessário que se construíssem novos prédios. Devido ao contingenciamento de gastos, novamente, em 2016, em um projeto-piloto, foram separados dois sobrados, dentre os 12 antes destinados aos meninos, que passariam para as meninas. O resultado foi positivo, e o projeto foi ampliado para mais dois sobrados. Vale destacar que os mundos continuam paralelos, separados não mais pela distância, mas, sim, por uma cerca que divide os sobrados habitados por estudantes do sexo masculino dos sobrados habitados pelas estudantes do sexo feminino, que fazem parte do complexo dos 12, antes reservado somente para os gurus. A Figura 55, a seguir, mostra a noite do dia 6 de fevereiro de 2018, após o jantar, onde meninos e meninas flertavam-se pela cerca com serenatas recíprocas alternadas, os meninos cantavam para as meninas e vice-versa, separados por um cercado e vigiados por câmeras.

Figura 55 – Encontro entre alojamentos masculino e feminino separado por uma cerca



Fonte: O autor (2018).

A redistribuição dos sobrados levou ao seguinte resultado: oito sobrados masculinos, sendo que um deles é destinado a estudantes do Curso Técnico em Agropecuária subsequente, e sete femininos. Dessa maneira, pode-se afirmar que, atualmente, há uma equivalência de espaços de alojamento destinados a meninos e meninas. Essa estratégia permitiu um aumento de vagas, dada a otimização dos espaços, passando de 276 estudantes em 2016 (DREY, 2016, p. 49) para 333 estudantes em 2018 (DI, 20/02/2018, p. 15).

De acordo com os dados oficiais oferecidos pela secretaria em 17 de agosto de 2018, a unidade sede agrária conta com aproximadamente 338 discentes matriculados em cursos técnicos integrados, sendo deste total 175 meninos e 163 meninas. Buscando aproximar tais dados da secretaria com os do internato, S4 informa, em 3 de agosto de 2018, que no alojamento há um total de 306 estudantes internos, sendo 157 meninos e 149 meninas, apontando um relativo equilíbrio entre ambos os sexos, tanto na quantidade de matrículas quanto de discentes internos, algo que não existia no passado.

Considerando os totais entre a quantidade de discentes matriculados e os que vivem no internato, há uma diferença de 32 estudantes, são os chamados semi-internos. Desse total, 18 são meninos e 14 são meninas. Tais estudantes, mesmo estando fora do alojamento institucional, morando em seus domicílios na cidade de Rio do Sul ou em pensões próximas à Instituição, cumprem todas as atividades propostas para os demais. Os que moram em

pensões dividem-se em dois grupos: aqueles que optam em morar fora, pois não querem se subordinar às regras do alojamento, e aqueles que perderam o direito à permanência no alojamento como consequência de punição por mau comportamento. Tal atitude gera um processo administrativo disciplinar que pode resultar na perda do direito de moradia em observância às regras e penalidades previstas no Regulamento Disciplinar Discente.⁶⁴

O que chama a atenção é o aumento ano a ano da procura de vagas pelo público feminino. Segundo Drey (2016), no ano da publicação de seu estudo, existiam 276 vagas para moradia, sendo 171 oferecidas ao internato masculino e 105 ao internato feminino. Havia, portanto, uma pressão social de vagas para o alojamento feminino, ao passo que a demanda de alojamentos masculinos decrescia. Sobre isso, S2 (DI, 02/05/2018, p. 23) esclarece que

“as poucas vagas que eram oferecidas às meninas nos anos iniciais da Instituição tinham como propósito dar uma moralizada nas relações de convívio entre meninos com o argumento de que havia mulheres presentes. Depois esse argumento acabou caindo por terra, diante da promiscuidade que se instalou no sistema, associado ao uso de drogas lícitas e ilícitas.”

Para S2 (DI, 02/05/2018, p. 23), esse crescimento no número de matrículas femininas tem relação direta com as questões que envolvem a sucessão da pequena propriedade familiar, regida por regras que se orientam pelo costume. Pois,

“o acesso à condição de estudar, em boa parte dos casos que envolve a sucessão da propriedade, é regulada pela seguinte regra: ou ganha herança ou ganha estudo. Porque normalmente são os mais velhos que não saem para estudar, pois necessitam ajudar na produção da pequena propriedade e custear os estudos e até mesmo a ausência dos mais novos que saíram para estudar. Daí, nessa lógica, quem sai para estudar não volta mais.”

Tais informações são encontradas nos estudos de Estivaleta (2014) em relação aos aspectos que caracterizam as relações familiares no âmbito da sucessão da pequena propriedade. As mulheres têm ganhado destaque quanto à saída para estudar, restando aos homens, pela força da tradição patriarcal, a herança da terra como reflexo da crença de que a mulher transfere o patrimônio da sua família para outra pelo casamento.

Desse modo, Carneiro (2005, p. 255) destaca que

⁶⁴ Os regulamentos disciplinares, os processos disciplinares e a Comissão Disciplinar responsável por apurar os fatos e julgar os estudantes que cometeram faltas são temas que serão abordados de forma mais detalhada mais adiante.

a despesa com a manutenção dessas jovens na cidade é entendida como uma compensação por sua exclusão na partilha da terra nos casos em que só os homens são considerados herdeiros da propriedade. Nesse sentido, paradoxalmente, o sistema patriarcal acaba por ampliar as opções da mulher rural para além das fronteiras do universo doméstico, possibilitando a formulação e a realização de projetos profissionais de mais longo prazo.

O aumento gradativo na demanda de estudantes do sexo feminino no âmbito da Instituição mostra que as oportunidades oferecidas para a menina fora do meio familiar têm crescido, em que pese o contraponto de serem prejudicadas na herança em detrimento da oportunidade de estudar. No entanto, independentemente do sexo, os desafios de sair de casa e adaptar-se a novos contextos de vida enfrentando um estranhamento que necessita ser superado pela construção de um senso de pertencimento a um novo mundo se constitui em um desafio que opera muitas transformações, como veremos a seguir.

6.4 O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO: UM APRENDIZADO PARA A VIDA!

Depois da chegada, o processo de adaptação consiste em um caminho árduo a ser trilhado, minuto a minuto do dia, por cada calouro. É um movimento que envolve um lugar a ser conquistado em um espaço estranho com pessoas estranhas. De casa vieram apenas roupas, alguns utensílios pessoais, o colchão e o travesseiro (às vezes). Um mundo novo a ser descoberto que se constrói por meio das novas relações sociais que se criam pela empatia, afetividade ou mesmo necessidade.

Trata-se de um novo cenário em que táticas e astúcias que funcionavam de forma positiva para si no âmbito doméstico com os pais e com os familiares, ou mesmo na escola, localizada em sua pequena cidade de origem onde cursou o Ensino Fundamental, passam a não surtir mais o efeito desejado. É um tempo de observar, examinar e, sobretudo, aprender como se operam as estratégias desse novo mundo, eivado de segredos a serem desvendados, composto por pessoas estranhas, tanto servidores como novos colegas oriundos de diferentes cidades, constituindo-se em um mosaico de diversidades nunca visto.

Para Certeau (2014), só é possível estabelecer novas táticas de resistência, não no sentido de subverter a ordem, e sim na busca da preservação da singularidade de si em um movimento contrário ao da homogeneidade, valorizada na vida administrada, na medida em que o sujeito alcança determinado conhecimento no terreno das estratégias que operam dentro da instituição, desenvolvendo as astúcias necessárias para que as táticas funcionem.

Esse movimento leva tempos diferentes de acordo com as especificidades de cada um, associadas à teia de relações sociais que vão se constituindo, especialmente em relação aos estudantes veteranos do terceiro ano, que é para onde o olhar do calouro se dirige. O calouro vislumbra nos estudantes concluintes parte do resultado que ele espera para si ao vencer o percurso a que se propôs ao matricular-se em um curso técnico integrado de nível médio e viver em regime de internato. Embora no cotidiano escolar se naturalizem tais desafios, tornando-os, em certa medida, invisíveis para o debate, é mister que, com um olhar calibrado a partir de observações e escutas entrecruzadas com as ideias dos autores de referência, possamos reconhecer tais desafios e como a superação deles gera processos de desacomodação e reordenamento de valores. Isso resulta em novos modos de ser e estar no mundo, por parte dos jovens estudantes, que implicam de diferentes formas nas suas respectivas constituições de si.

A fim de melhor organizar os achados encontrados nas entrevistas e analisá-los, optamos por agrupá-los em cinco abordagens como horizontes de sentido para o balizamento da análise, quais sejam: *Adaptação/saudade*; *Amizades*; *Bullying*; *Alimentação e Doença*.

6.4.1 Adaptação/saudade

Para além da fala de E7 (Entrevista, 03/05/2018), *“a saudade de casa e do canto da gente faz com que o pensamento de desistir não saia da cabeça”*, outras questões são trazidas, considerando as vivências de cada um, a seu modo, em espaços compartilhados, onde quase tudo é de uso coletivo, e a privacidade é um bem escasso. E1 (Entrevista, 26/02/2018) fala de desistência, *“o sofrimento diante dos desafios a serem enfrentados para ficar e a vergonha de desistir e voltar para o mesmo lugar de onde eu vim, como um fracassado, é um dilema”*.

No entanto, sobre a vontade de desistir, há dois casos identificados em que a desistência não era permitida. Um pelo pai acreditar ser aquele *“um caminho para o menino tornar-se homem”*, uma espécie de *“quartel precoce”* por volta dos 14 anos, visto que ele também havia passado por essa experiência e entendeu ser importante para o filho. E11 (Entrevista, 24/05/2018) desabafa: *“chorei muito nas primeiras semanas, eu chorava aqui e minha mãe chorava em casa, ligava pra ela todos os dias, mas meu pai me proibiu de desistir, era daqui pra frente”*. No segundo caso, a mãe havia proibido, pois ela redistribuiu os cômodos da casa, e o lugar antes ocupado pelo filho interno havia sido entregue para outro irmão, logo, sua volta para casa como resultado da desistência seria um contratempo o qual a

mãe não estava disposta a enfrentar. E8 (Entrevista, 03/05/2018) revela: *“minha mãe dizia, se desistir, vai voltar pra onde? Aqui em casa não, teu quarto já foi para o teu irmão!”*

Por outro lado, há famílias que sentem a necessidade de permanência do jovem em casa para se somar ao trabalho. Nesses casos, os espaços ocupados por eles na casa haviam sido mantidos ou remanejados. No entanto, seja por um movimento de exigência da família ou de si próprio ao perceber que fazia falta sobrecarregando os que ficam, ambos os jovens que anunciaram na entrevista essa condição tentam compensar trabalhando no final de semana. E4 (Entrevista, 03/05/2018) explica:

“Minha família estava muito endividada, eles queriam que eu ficasse em casa para ajudar a trabalhar, se saísse de casa para estudar pensando só no meu futuro, não podia voltar no final de semana só para comer, mas depois eles acabaram aceitando porque eu tentava compensar a ausência trabalhando no final de semana.”

Na entrevista de E6 (03/05/2018), é possível encontrar:

“Sofro porque sei que faço falta em casa pra trabalhar, no final de semana tento sempre trabalhar dobrado para ajudar, segunda acordo às 4h da manhã pra vir, chego moído, mas tenho que vencer o dia, os professores nem sempre entendem, minha vida não é tranquila, embora pareça, sou um cara calmo.”

Em relação às falas relacionadas mais diretamente ao contexto institucional/internato, para E5 (Entrevista, 03/05/2018), *“a dificuldade em administrar o tempo e o pouco dinheiro”* são alguns dos muitos desafios a serem enfrentados no cotidiano, daí a necessidade dos auxílios previstos nos Programas de Assistência Estudantil que ajudam na busca pela permanência dos estudantes nos bancos escolares.

Contudo, alguns entraves de adaptação são resultados dos conflitos envolvendo a hierarquia, chamados por E3 (Entrevista, 02/05/2018) de *“rixas entre veteranos e lacaios”*. Na concepção do entrevistado, *“os lacaios têm que se adaptar, se não, não sobrevivem aqui”*. Esses conflitos envolvem estudantes, especialmente, dos terceiros e dos primeiros anos, raramente os segundos anos se envolvem. Esses enfrentamentos colaboram para instabilizar a permanência dos calouros, podendo gerar desistências.

De acordo com E9 (Entrevista, 03/05/2018), *“a hierarquia em relação aos veteranos era forte, mas tá mudando muito isso [...], o respeito com o veterano tem que ter, se não o cara se ferra, eles sabem tudo como funcionam as coisas aqui dentro. Sabem também como ferrar a gente”*. Na esteira desse novo mundo hierarquizado de vários modos, onde os

veteranos têm mais direitos do que aqueles que chegam por último, não raro, os conflitos se anunciam como resultado de uma grande diversidade de situações as quais colocam os calouros em verdadeiras encruzilhadas. E7 (Entrevista, 03/05/2018) resume: “*ou a gente amadurece, ou não fica*”. Na opção por aguentar, em alguns casos, o sofrimento é inevitável, tanto para o jovem como para a família.

Esse problema vem sendo monitorado pelos servidores de diferentes setores que colaboram com a CGAE, prestando assistência ao educando. Sob diferentes olhares, eles vêm desenvolvendo atividades na busca da conscientização e do engajamento dos estudantes concluindo em um movimento de acolhida mais humanizada em relação aos calouros, na tentativa de romper com a tradição de os mais antigos intimidarem ou até mesmo agredirem os mais novos como forma de “*impor o respeito*”, pois cultivam a ideia de que “*aqui o sistema é bruto*”.

Diante disso, os estudantes entrevistados reconheceram a importância de desenvolver relações pautadas pelo respeito aos mais antigos (veteranos), a flexibilidade e a resiliência, especialmente quando estão em locais marcados pela ausência de servidores, a fim de alcançarem melhores condições de permanência. Dessa forma, reconhecem que o cenário institucional composto por estranhos, sejam servidores ou mesmo colegas, é muito menos tolerante do que as relações familiares no ambiente doméstico com a família.

Além disso, há uma série de regras previstas, que aos poucos vão sendo inculcadas, especialmente em relação ao cumprimento de protocolos institucionais para diferentes encaminhamentos vinculados às rotinas diárias, que envolvem os processos de aprendizagem. E4 (Entrevista, 03/05/2018) diz: “*eu não era acostumado às regras, mas me adaptei*”. O jovem que não estava acostumado a regras e horários percebe a necessidade de se adaptar às rotinas impostas por uma vida diferente da familiar, o que Goffman (2008) chama de “*vida administrada*”, isto é, pautada por regras preestabelecidas que regem o coletivo da comunidade escolar e que o estudante, em um movimento individual, necessita acompanhar.

Tais regras estabelecem, para E1 (Entrevista, 26/02/2018), “*uma rotina que judia bastante, 10 aulas por dia e um monte de tarefas pra fazer*”. Das 45 horas de aula semanais distribuídas em uma média de 24 componentes curriculares, entre as disciplinas técnicas e as do núcleo básico, fica uma série de atividades propostas pelos professores como extraclasse, engrossando ainda mais a quantidade de atividades a serem feitas para além dos estudos preparatórios para as provas.

E9 (Entrevista, 03/05/2018) expõe que “a cultura dos ‘serra acima’ é muito diferente da cultura dos ‘serra abaixo’”.⁶⁵ O encontro de jovens pertencentes a culturas diferentes resulta, em um primeiro momento, na dificuldade de adaptação, porém, posteriormente, essa condição se transforma em aprendizado, como consequência das interações sociais vividas de uma diversidade de ideias que oferecem ao convívio diferentes tipos de cultura, crença e formas de pensar, ser e estar no mundo.

6.4.2 Amizades

A segunda categoria que emergiu das entrevistas refere-se às *amizades*. A partir das falas, foi possível identificar sua importância para o fortalecimento de cada estudante, de acordo com suas especificidades, para a superação dos desafios presentes em todo o percurso formativo. Trata-se de um movimento marcado pela aproximação por afinidade que se inicia com a chegada, na condição de calouros, e vai ganhando sentido e significado na medida em que, entre pares, é mais fácil compreenderem-se, ajudando-se mutuamente na busca de alcançar objetivos comuns, superando as adversidades (Figura 56).

Figura 56 – O cultivo das amizades



Fonte: O autor (2018).

⁶⁵ No capítulo 5 encontra-se detalhada a diferença entre “serra acima” e “serra abaixo”.

Para E9 (Entrevista, 03/05/2018), *“só quem passa pelo que a gente passa sabe como é, e quem passa são os amigos, eles fazem sentido para quem está aqui, são o presente de uma outra família que a gente ganha todo o dia aqui dentro, ninguém aguenta ficar aqui sem amigos”*.

Dayrell (2007, p. 1111) explica que as amizades abrem os caminhos por onde é possível se construir a sociabilidade, trata-se de uma

dinâmica de relações com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (“a colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos numa mobilidade entre diferentes turmas e galeras. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, ou seja, no intervalo entre as “obrigações”, o ir e o vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres de lazer, na deambulação pelo bairro da cidade. Mas também pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando momento próprio da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder as suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

No caso dos estudantes internos do IFC – *campus* Rio do Sul, unidade sede agrária, congregar-se em pequenos grupos é uma forma de estreitar laços afetivos alicerçados na empatia e na confiança. É uma forma de transcender a “colegagem” e buscar formas de apoio recíproco por meio dos “amigos do peito”. Para E4 (Entrevista, 03/05/2018), *“as amizades são cordas salva-vidas, funcionam aqui como uma nova família que se constrói por escolhas”*. Assim, esses arranjos sociais integram um mundo vivido fora de casa que pode oferecer outras leituras da realidade, ou mesmo de si, até então desconhecidas.

E3 (Entrevista, 02/05/2018) considera as amizades mais importantes do que as notas: *“eu sempre tive notas boas, aqui tirar a média é o desafio, quando a gente consegue, é um estímulo, mas o que segura, são as amizades”*. Desse modo, os amigos parecem ser um presente mais valioso do que as boas notas, visto que elas não são garantia de permanência. As amizades também não são, pois problemas de relacionamento ou mesmo as diferentes formas de viver no alojamento podem implicar em desgastes diários os quais tornam-se inconciliáveis, daí a importância da CGAE para mediar tais conflitos em busca de soluções. Isso aconteceu com E10 (Entrevista, 03/05/2018): *“tive problemas com colegas, a gente não conseguiu se acertar com relação à higiene e limpeza do quarto, a parceria não dava certo, daí pedi para trocar de quarto, fiz novos amigos, agora tá legal”*.

Diante do exposto, emerge a importância da sociabilidade para além da capacidade de socialização. O cultivo de amizades pode oferecer a cada um o caminho para o fortalecimento de si, implicado em constituir sua identidade como pessoa diante dos desafios das rotinas institucionais. Associado a isso, chamou a atenção o anúncio da necessidade de autocrítica em favor da preservação das amizades, que, de acordo com as falas, consagram-se, talvez, no mais importante mecanismo que viabiliza a superação e a permanência.

A autocrítica é apontada na fala de E8 (Entrevista, 03/05/2018): *“há necessidade de fazer autocrítica para manter as amizades, pois os colegas não perdoam”*. Trata-se de uma imposição de ajustamentos derivados de críticas ou conflitos internos entre os componentes de cada grupo que podem resultar em autocrítica, gerando aprendizados positivos tanto para o indivíduo como para o coletivo, com o intento de que as amizades possam ser preservadas. Esse é um importante exercício de avaliação de si no sentido do reconhecimento de defeitos e qualidades do próprio caráter, que está em constante transformação, com base em erros e acertos nas ações entre pares que compõem as vicissitudes diárias. Talvez esse seja o principal movimento implicado em mudanças e permanências que envolvem o processo de constituir-se em um lugar fora do meio familiar, na medida em que, ao que parece, a tolerância ao erro é menor.

A busca constante pela manutenção das boas amizades foi colocada pelos entrevistados como uma possibilidade de sustentação emocional, considerando que a família, por estar fora daquele contexto, perde o sentido quando observada a necessidade de serem compreendidos para além de serem somente ouvidos. E4 (Entrevista, 03/05/2018) afirma: *“aqui os amigos são a família que faz sentido, só eles sabem o que a gente passa”*. Nessa situação, torna-se imperiosa a autocrítica para a manutenção dessa benéfica simbiose entre pares que se compreendem e se fortalecem com afetos que compõem o complexo mosaico da sociabilidade.

De outro lado, a família, especialmente a mãe, oferece um suporte, mas, ao que parece, diante de universos tão diferentes, sua capacidade de ajuda torna-se limitada. Logo, nesse cenário de dilemas entre continuar e desistir, nos caminhos que se entrecruzam no pensamento, o custo do ficar se contrapõe à vergonha da fraqueza de desistir. Na lógica de resistir até o próximo final de semana, um possível convite de si mesmo, de colegas, de veteranos, de alguns servidores e de familiares dos estudantes, que também passaram ou passam por dilemas semelhantes, pode ser o motivo que vai sustentando sua permanência.

Desse modo, uma nova família resultante do processo de socialização vai se estabelecendo nesse lugar, que, aos poucos, se configura e reconfigura no imaginário de cada

discente, ganhando novos sentidos e significados em favor da construção de um senso de pertencimento implicado em um processo crescente de sociabilidade.

6.4.3 *Bullying*

A terceira categoria que emergiu das falas foi o *bullying*. Para compreender o que essa palavra significa, recorreu-se a Lopes Neto (2005, p. 165), que esclarece:

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade de traduzi-lo para diversas línguas. Durante a Conferência Internacional Online School Bullying and Violence, de maio de 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como a Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros.

Bullying, portanto,

compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequência da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional ou do maior apoio dos demais estudantes. Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são admitidos tradicionalmente como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores como pelos pais. A agressividade nas escolas é um problema universal. O *bullying* e a vitimação representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e a adolescência. O *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimação ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de outra mais poderosa (LOPES NETO, 2005, p. 165).

De acordo com o autor, o *bullying* caracteriza-se por ser uma marca nas relações escolares. No caso do IFC – *campus* Rio do Sul, unidade sede agrária, as falas das entrevistas apontaram para sua existência de forma naturalizada nas relações hierárquicas, partindo dos próprios apelidos envolvendo estudantes das diferentes séries. O apelido que mais chama a atenção é o do primeiro ano: *lacaio*. Segundo o *Dicionário Houaiss*, uma das acepções de *lacaio* é: “homem sem dignidade, que se humilha para obter vantagens; sabujo” (LACAIO, 2009).

Quando os estudantes dos primeiros anos não aceitam a autoridade de mando dos veteranos, não tardam para as rixas se estabelecerem, mas raramente ocorre alguma agressão. E1 (Entrevista, 26/02/2018) declara: “*eu nunca fui agredido, mas já vi agressão, a CGAE e o Colégio fazem um auê, é bem difícil acontecer*”. Por outro lado, E12 (Entrevista, 26/02/2018) afirma: “*há muito mais ocorrência do bullying silencioso, não tem como denunciar, daí tem*

que resistir. São pequenos gestos, olhares, risadinhas debochadas, enfim.” Inúmeras formas de intimidação surgem de acordo com as características do agressor, com o propósito de fazer o sujeito agredido, nas palavras de E9 (03/05/2018), *“sentir-se rebaixado”*.

Contudo, é possível identificar que os estudantes estão percebendo modificações no sentido da melhora nas relações, quando lembram de como foi seu primeiro ano, visto que estão no terceiro. Segundo E6 (Entrevista, 03/05/2018):

“Agora tá beleza, quando eu cheguei era muito mais bruto, faltava luz, e os leiteiros invadiam nossos alojamentos, levando tudo o que podiam, uma vez me botaram uma faca na barriga pra me intimidar, daí pelas câmeras a CGAE identificou, no início a gente se sentia vigiado, mas a gente acostuma, elas são bem importantes”.

Ao que parece, as campanhas contra o *bullying* desenvolvidas pelas servidoras dos serviços de Psicologia e Enfermagem, com o apoio de alguns servidores e do diretor de Desenvolvimento Educacional, têm dado resultado. O trabalho começa desde a acolhida aos calouros e tem sido desenvolvido em momentos oportunos, ao longo do ano, inclusive não naturalizando atitudes marcadas por tais práticas no dia a dia.

Desse modo, o *bullying* vem sendo combatido e mitigado com trabalhos de conscientização, palestras e encontros para discussões. No caso do IFC – *campus* de Concórdia-SC, onde também há estudos sobre o tema, a hierarquia entre estudantes e o conseqüente *bullying* são considerados, pela Instituição, como algo mais naturalizado nas relações entre os discentes, de acordo com os apontamentos tanto de Espit (2014) quanto de Vendruscolo (2013).

6.4.4 Alimentação

A alimentação constitui-se em um outro desafio para a adaptação, visto que a comida servida no refeitório é muito diferente da comida caseira feita normalmente pelas mães, em pequenas quantidades, com o jeito e os temperos de costume no âmbito da família. E1 (Entrevista, 26/01/2018) destaca: *“tem que comer na hora e o que tem, se não a gente fica com fome”*. Outro ponto que apareceu nas entrevistas é que, a exemplo das diferenças culturais, a comida na região do Alto Vale é diferente da comida da região Serrana, gerando, para E9 (Entrevista, 03/05/2018), *“mais uma coisa que tem que acostumar, a comida é muito diferente daquela que a gente come na minha região”*.

Nesse cenário, em que as refeições são produzidas em grande quantidade no refeitório, o tempero é usado de forma moderada, originando para alguns a necessidade de complementar o tempero a fim de que a refeição fique mais palatável. E9 (Entrevista, 03/05/2018) explica que, “[...] *para conseguir comer, tenho que botar um sazon, se não, não desce, estou muito enjoado dessa comida, não dá*”.

Como não é possível cozinhar nos quartos, especialmente ao meio-dia, não há como escapar do almoço, salvo algum lanche pago na cantina. Some-se a isso o horário previsto para o jantar, entre 18h30 e 19h15, que, para E1 (Entrevista, 26/02/2018), “*é servido muito cedo, daí a gente fica com fome mais tarde*”. Em razão disso, há necessidade de levarem para o alojamento complementos de casa, como guloseimas, pães, café com leite de caixinha, bolachas, queijo e doces para passar no pão. Há casos em que cada um leva alguma coisa previamente combinada e tudo é compartilhado. Outra opção é comprar lanches para a noite na cantina, até as 17h, horário em que o estabelecimento fecha.

Por fim, a falta de opções de cardápio para quem tem restrição alimentar torna a vida de quem é acometido por esses problemas ainda mais difícil. E12 (Entrevista, 26/02/2018) declara: “*sou celíaco e diabético, sofri muito com a alimentação aqui*”.

Sempre há pontos a serem melhorados em um refeitório, no entanto, apesar das críticas, existe a preocupação de gestores e da equipe de trabalho do refeitório no sentido de que possam ser oferecidas refeições que estejam adequadas aos cuidados necessários exigidos pelos protocolos de segurança alimentar, com um cardápio balanceado.

6.4.5 Doença

Por fim, a última categoria de análise identificada foi *doença*. Com base nas falas, é possível identificar muitas questões que merecem ser abordadas. A primeira, por ser um local de altitude elevada, em torno de 600 metros acima do nível do mar, frio e úmido no inverno, faz com que a incidência de resfriados, gripes e infecções de garganta sejam frequentes, sobretudo diante do convívio em locais fechados, como os alojamentos e, principalmente, o refeitório, onde todos se reúnem para as refeições diárias.

Para E4 (Entrevista, 03/05/2018),

“Além da altitude que dá dor de cabeça, o inverno aqui é muito úmido, rigoroso, muito frio e chuva, tive muita gripe, inflamação na garganta e febre num local sem remédio, longe de casa, fiquei sem dormir muitas noites, com fome, é muito

difícil ficar doente sem a mãe, dá uma saudade do chá que, muitas vezes, me neguei a tomar.”

Além disso, alguns relatam o fato de não trazerem de casa agasalhos adequados, especialmente nos primeiros frios de cada ano ou não dispor deles nem em casa, tendo que compartilhar o uso com outros integrantes da família, o que impede que sejam trazidos para o alojamento. E11 (Entrevista, 24/05/2018) afirma: *“frio, chuva e aulas práticas não combinam, a gente adoece com mais facilidade, nem sempre a gente está com o agasalho adequado”*. E2 (Entrevista, 02/05/2018) revela:

“Eu até queria esquecer a roupa, mas, no meu caso, eu não tenho mesmo [risos]. Por isso já passei muito frio aqui, pra mim é normal, já nem fico mais doente. Quando a gente tá em casa, daí a gente divide as roupas mais grossas, mas eu não posso trazer e deixar meu pai e meus irmãos na mão, mas a gente acostuma.”

Chama a atenção a expressão de cada entrevistado ao relatar a experiência individual ao ficar doente longe de casa, especialmente da mãe. Em conversa informal com uma estudante egressa, ela informou que o que mais marcou a passagem dela no alojamento da Instituição foi ter ficado doente, com febre, infecção de garganta e problemas respiratórios (bronquite e asma) sem remédio e com vergonha de chamar alguém para socorrê-la à noite. Ressaltou a egressa (DI, 09/02/2018):

“Aquela noite foi a pior da minha vida, nunca vou esquecer... de tudo o que eu vivi lá, foi o que mais me marcou, não desejo isso nem pro meu pior inimigo, ao acordar pelas duas da manhã com falta de ar, febre e dor em todo o corpo, chorei sem parar, numa sensação de abandono, durante a noite mais longa da minha vida, tinha vergonha de estar ali, não sei... pra mim foi muito ruim, depois disso algo mudou em mim.”

Quando nos deparamos com relatos desse tipo, fica evidente uma série de transformações pelas quais passam os estudantes, com base nas vivências e experiências de viver fora de casa, enfrentando as adversidades que levam a mudanças íntimas muito significativas, tanto para o presente quanto para o futuro.

E2 (Entrevista, 02/05/2018) acrescenta: *“foi a primeira vez que eu fiquei doente longe de casa, a gente se abala, mas tem que se controlar, graças a Deus que hoje tem celular, daí a gente fala com a mãe e consegue se acalmar, não é fácil”*.

Experiências vividas pelos estudantes no alojamento, como ficar com frio, com febre e doente, longe de casa e sem disponibilidade de remédio, considerando que não há médico no

campus, logo medicações específicas não podem ser ministradas ou prescritas, revelam alguns sofrimentos que necessitam ser enfrentados pelos estudantes e, necessariamente, superados, gerando aprendizados para a vida. Nesses casos, a CGAE normalmente encaminha o estudante para os pais, solicitando que venham buscá-lo. Em casos mais graves, o encaminhamento é feito ao hospital e, paralelamente, os pais são avisados.

Outro ponto que merece ser analisado é a questão da potabilidade da água consumida na Instituição. Por não ter acesso à água potável fornecida pela rede convencional que abastece a cidade, alternativas como captação em vertentes necessitaram ser adotadas. Os entrevistados referiram que no passado era comum disenteria e dores de barriga supostamente provenientes da má qualidade da água consumida, principalmente depois de períodos de chuva, em que as nascentes podem ser contaminadas pelas enxurradas.

Para SI (DI, 02/05/2018), a água era um problema sério que carecia de solução, correspondendo a antigos problemas que sempre marcaram a história das instituições que compõem a Rede Federal. Diante disso, um setor de controle da qualidade da água foi criado por SI quando era diretor com o objetivo de melhorar a qualidade da captação, como a instalação de novas mangueiras, reservatórios menores antigos foram substituídos por maiores em inox (Figura 57) e intensificou-se o cuidado com o tratamento da água por meio da observância ao rigor do protocolo de cloração da água. Desse modo, semanalmente, amostras são coletadas e encaminhadas para análise, formando um banco de informações sobre a água consumida, a fim de oferecer as garantias necessárias para que estudantes e servidores não ficassem mais doentes diante da contaminação pelo consumo da água de má qualidade. O resultado disso foi identificado por E2 (Entrevista, 02/05/2018), quando afirma: “a qualidade da água melhorou bastante, não era difícil ficar doente por causa de água contaminada, meu irmão que estudou aqui sempre falava isso, acho que não era tratada, eles pegavam de vertente”.

Ao que pareceu, os resultados foram alcançados, pois não foi identificado nenhum relato de indisposição por suspeita de água contaminada.

Figura 57 – Novos reservatórios em metal inoxidável



Fonte: O autor (2018).

Cabe ressaltar que dois dos entrevistados portavam doenças como diabetes e intolerâncias a glúten e lactose, que também apareceram como desafios à permanência em regime de internato, longe dos cuidados familiares, com relação ao uso de medicamentos ou diante das restrições alimentares. Nesse sentido, E12 afirma: *“sou diabético e celíaco e isso piora meu processo de adaptação diante da falta de opções para minha alimentação, também sou muito ansioso, muita coisa para fazer, acabo ficando sem comer, o que pra minha saúde é ruim”*.

Foi identificado o caso de um jovem que só ao final do curso descobriu que tinha intolerância à lactose. E13 (DI 24/05/2018) disse: *“tive que aguentar as dores e as indisposições intestinais como meus maiores problemas ao longo de quase todo o curso, embora a primeira impressão tenha sido de que seria o grande número de matérias e atividades propostas pelos professores a serem vencidas”*.

Por fim, ao conversar com S15 (DI, p. 30), esta relatou que fica preocupada com a quantidade de estudantes com transtornos de humor e ansiedade, que decorre da série de mudanças enfrentadas pelo discente ao sair de casa, viver em um alojamento coletivo e ter que atender a uma série de demandas que resultam de um currículo composto por 24 componentes em cada série, perfazendo um total de 10 horas-aula assistidas por dia, além de

outras responsabilidades, o que não é uma tarefa fácil. Para S15, esse conjunto de coisas pode reunir as condições favoráveis para um “start”, que pode resultar em sintomas e transtornos comportamentais. Declarou que procura atender dentro de uma lógica ligada à psicologia escolar, mas são casos para psicologia clínica, no entanto o ambiente não está adaptado para tal atendimento.

6.5 AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES

As trajetórias dos estudantes de um curso técnico integrado de nível médio, que vivem em regime de internato, assemelham-se, guardadas as devidas proporções e os contextos, as três fases apresentadas por Coulon (2017), de acordo com os estudos de Van Genep em 1909, em relação aos estudantes universitários. A primeira delas anuncia que

Os novos estudantes experimentam um *tempo de estranheza*, ao longo do qual sentem-se separados de um passado familiar que eles devem esquecer. Em seu novo universo, tudo lhes parece estranho: o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer;

Em seguida é *tempo da aprendizagem*, frequentemente vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades. O estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro universitário ou profissional: ele está entre os dois. Uma aprendizagem complexa deve se realizar rapidamente, pois ela condiciona a continuidade de seus estudos;

Enfim, chega o *tempo da afiliação*: os estudantes descobrem e aprendem numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis ao seu ofício de estudante. Eles começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado deve ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. [...] ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, orotografia, presença de referências [...] (COULON, 2017, p. 1246-1247).

Coincidindo com a perspectiva do autor, S2 (DI, 02/05/2018, p. 23) divide a trajetória do estudante no curso técnico em três fases: a primeira delas, que corresponderia ao estranhamento de Coulon (2017), seria a *adaptação*. Eles chegam no primeiro ano buscando um Ensino Médio, que é uma realidade mais próxima do que eles conhecem, tendo como referência o Ensino Fundamental. É nessa fase que as amizades se formam num processo lento de maturação (S2, DI, 02/05/2018, p. 23).

A fase seguinte, que para Coulon (2017) seria a *aprendizagem*, se caracteriza, no caso dos cursos técnicos, para S2, como sendo o segundo ano, a *fase dos desafios e das amizades*. Ela é marcada pelo aumento dos desafios no processo formativo em relação ao núcleo básico

e, principalmente, quanto aos saberes da área técnica. O fortalecimento dos laços de amizade é que sustenta o desenvolvimento de um espírito de corpo indispensável diante da necessidade de superação desses desafios. Algumas amizades, não raro, são cultivadas pela vida inteira, com a organização de encontros entre egressos, algo que foi favorecido com o avanço das redes sociais (DI, 02/05/2018, p. 23). Tais encontros são organizados, eventualmente, por egressos que estão trabalhando na área em determinada cidade, trata-se de um almoço, ou um jantar num determinado local, quase sempre ligado à instituição em que estudaram, a fim de que o encontro aconteça. Além dos integrantes das turmas daquele ano, servidores, especialmente professores da época em que estudavam, também são convidados. Para a divulgação do evento e a localização atual das pessoas que poderiam por ele se interessar, as redes sociais têm sido fundamentais. A amizade também fica preservada em muitos casos em que os egressos moram em lugares próximos e continuam cultivando-a. E13 (DI 24/05/2018, p. 32) declara:

“As amizades que eu fiz aqui dentro não acabaram mais, toda a semana a gente se encontra para jogar bola, os assuntos que conversamos do tempo em que vivíamos aqui são recorrentes. Foi sem sombra de dúvida os melhores anos das nossas vidas! Falo isso porque é uma oportunidade única de se construir outra família através de escolhas por empatia, por gostar das mesmas coisas, por passar por problemas semelhantes, por um entender o outro de maneira ímpar. Eu tinha intolerância à lactose e nem sabia disso, sofri horrores aqui dentro por causa desse problema, achei que minha dificuldade seriam as matérias, mas pelo contrário, foi a comida. Foram as amizades que não me deixaram desistir, elas são forjadas em um espírito de corpo que precisa ser cultivado para a gente conseguir superar as coisas, essas amizades não acabam mais, são para o resto da vida, pelo menos foi o que aconteceu comigo!”

A terceira e última fase que Coulon (2017) chama de *tempo de afiliação*, S2 chama de *descoberta do ser agricolino*, trata-se do terceiro ano, cuja marca é a necessidade de viver com intensidade o último ano de permanência juntos, seja pela rotina de atividades previstas no currículo, seja pela organização de promoções e festas com o objetivo de arrecadar fundos para a formatura, além da oportunidade de fazer estágio como técnico em Agropecuária ou Agroecologia (DI, 02/05/2018, p. 23).

Com base nessa análise, pode-se compreender por que o *Hino do Agricolino* ganha sentido nessa fase, em que pese ser combatido pela Instituição por conta de seu vocabulário e das ideias que cultiva. Tal hino, cantado eventualmente pelos estudantes do IFC – *campus* Rio do Sul, é de autoria desconhecida, compondo-se dos seguintes versos:

Hino de Agricolino

Somos agricolinos, **fiéis paus d'água**
Nosso lema é **cerveja Brahma, mulher na cama**, toda semana!

Arroz se come com **feijão, feijão!**
Cachaça se bebe com limão, limão!

Se a Pátria depender da lacaiada, tá *fudida*, tá lascada,
Putá merda, que cagada!

Arroz, feijão, cachaça e putaria,
Somos agricolinos da melhor categoria!
(E12, grifos nossos).

Importa destacar os valores ancorados na tradição quanto à rusticidade vinculada ao uso do álcool, da alimentação simples, da atividade sexual, das relações hierárquicas do curso e das amizades que envolvem a vida cotidiana dos estudantes internos. Ao analisar a letra do hino, cantado especialmente pelos estudantes dos terceiros anos, o que chama a atenção, conforme grifos, é a recorrência ao destaque do uso do álcool, tanto em bebida destilada, cachaça, quanto fermentada, cerveja, depois segue-se a valorização da atividade sexual, da comida simples e da hierarquia, trata-se também de uma construção astuciosa, alheia aos protocolos institucionais, constituindo-se um uma tática de resistência que anuncia um movimento contrário ao idealismo institucional.

O fato de o hino ser cantado de forma mais evidente no terceiro ano remete à ideia de afiliação, de descoberta do campo profissional como resultado do processo formativo que culmina com a preparação, efetivação e posterior defesa do relatório de estágio. Sobre essa etapa, cabe destacar que, ao longo dos mais de 20 anos de existência do IFC – *campus* Rio do Sul, o tempo de estágio vem se reduzindo. No início era de 420 horas, depois passou para 240 horas e, atualmente, está em 160 horas. Nas regulamentações anteriores, o estudante só poderia sair para o estágio depois de estar aprovado em todos os componentes curriculares. Atualmente, há possibilidade de sair ao final do segundo ano, vinculando-se a uma propriedade ou empresa de qualquer atividade ligada às atribuições previstas no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) em que está matriculado e que tenha um responsável técnico para ser seu supervisor.

De acordo com as regras previstas no PPC, depois de escolhido o local onde se realizará o estágio, tendo um professor como orientador na Instituição, o estudante precisa elaborar um Plano de Estágio. Ao desenvolver as atividades, deve produzir um diário de campo, que será a base para a elaboração de um relatório de estágio. Anteriormente, era previsto um referencial teórico para a atividade desenvolvida, na atualidade não é mais

necessário, compondo-se o trabalho do relato sistemático das atividades que foram desenvolvidas durante o tempo do estágio. O relatório, depois de pronto, é submetido à apreciação de uma banca de três professores, que fazem suas contribuições para a produção do texto final.

Ao conversar com o estudante egresso E14 (DI, 03/05/2018, p. 33) sobre de que forma o estágio contribuiu ou não para sua formação, ele afirmou:

“Tudo depende de onde o estudante escolhe fazer o estágio, tem gente que faz em loja de produtos agropecuários, eu não! Como meu curso era Agroecologia, fui para uma unidade de conservação. Deu muito mais trabalho, mas a ida a campo te coloca em um outro patamar de compromisso com a profissão, que vai para além do dinheiro. Acho que pela escolha de onde fazer o estágio já dá pra ter ideia de que tipo de técnico está saindo! Meu estágio foi muito ralado, por opção minha fiz no final do curso, a gente demora mais, mas também aprende mais, me dediquei ao máximo, não fiz para cumprir horas, fiz para aprender. Desse jeito a gente trabalha tanto pra fazer o nome do Colégio como da gente mesmo, através de amizades com profissionais atuantes na área, e eles me estimularam a continuar estudando. No meu caso, o estágio me abriu portas para novos mundos com alternativas de trabalho que eu nem imaginava, hoje tenho uma empresa de consultoria e sigo estudando.”

O terceiro ano é entendido como um prelúdio à libertação do sistema de internato e, em contrapartida, o fim das relações cotidianas de amizade, conquistadas ao longo do tempo de permanência no cenário institucional.

Nessa perspectiva, retomando a fase inicial do percurso formativo, o estranhamento inicial vai sendo, gradativamente, substituído por uma familiaridade social, cujos eleitos que compõem essas relações são escolhidos por afinidade. Dessa forma, garantem-se novos significados e sentidos para si naquele contexto, transformando insegurança em superação, fortalecendo a vontade de ficar e enfrentar os desafios da adaptação que envolvem um sem-número de situações, que cada um enfrenta como consequência da influência do meio na sua forma única de ser e estar no mundo. Esse movimento é manifestado por E15, estudante egresso do curso de Agroecologia que atualmente faz faculdade de Agronomia no IFC. Ele assim declarou em um depoimento publicado em uma rede social no dia 9 de dezembro de 2017, ano de sua formatura no curso técnico em Agroecologia.

“Entramos ainda crianças, imaturos, mas crescemos e vimos nossos amigos crescerem. Não foi um dia, foram três anos! Vivemos muitos momentos, lembranças muito boas, brincadeiras, longas noites, brigas, zoeiras, ver os amigos podres de bêbados, defender nossos próximos, ou ainda brigas pelo

melhor curso (Agroecologia é o melhor!!!! kkkkk). Quem diria que o lugar que odiávamos hoje pudesse se tornar o lugar que mais amamos. [...] Vivemos, criamos um lar, uma nova família, convivemos 24h por dia durante a semana, lembro de cada pôr do sol neste lugar, cada conversa no quiosque, cada prática [...] Enfim... sobrevivemos três anos e diante dos desânimos em vários momentos, garanto que cada um valeu a pena, pois entramos crianças e saímos adultos! O que tínhamos para aprender aqui, aprendemos e... o até logo aperta o peito! Hoje os alojamentos deixam saudades, tornaram-se vazios e deixaram dentro de nós o mesmo vazio, um lugar que há pouco estava cheio de sorrisos e risadas é invadido pelo silêncio, o mesmo silêncio que nos convida a caminhar para outros lugares sem deixar de lembrar do que se aprendeu aqui enquanto se conversava a cada pôr do sol. [...] Eu sei que foram anos únicos na minha vida, independente de tudo o que vivemos, cada um arrancou um pedaço de mim e deixou um espaço que jamais irá se fechar [...].”

Acerca do depoimento dos estudantes, alguns pontos chamam a atenção e merecem ser analisados. Ao ler todo o depoimento, em nenhum momento a sala de aula foi citada, salvo as aulas práticas, demonstrando que tudo o que ocorre fora da sala de aula tem importância para a formação do sujeito, especialmente nas situações que não contam com a mediação da autoridade de um professor. A ideia de entrar criança, mesmo sendo adolescente, e sair adulto, mesmo sendo jovem, parece anunciar o reconhecimento do despreparo e da inocência na chegada e, depois de muito aprendizado diante de todas as adversidades enfrentadas, que geraram aprendizados para a vida, a saída como “adulto”.

A subversão à regra pelo consumo do álcool não poderia ter ficado de fora, para os estudantes internos parece ser uma espécie de rito obrigatório de resistência às regras e, ao mesmo tempo, de acesso à libertação da sonhada “adulterez”, cujo consumo está ancorado na tradição das relações familiares que reverberam no convívio institucional. Interessante observar a transformação do ódio inicial àquele lugar estranho que, aos poucos, foi se transformando em amor, diante da construção de um senso de pertencimento, necessário para a sobrevivência, associado às relações que vão se constituindo em uma segunda família pelo convívio no cotidiano eivado de conflitos e contradições.

Por fim, fica claro que o tempo, o lugar e as pessoas transformaram sua vida, deixando saudade diante de um “até logo” em que sorrisos e risadas passam a ser substituídos por um silêncio que o convida a caminhar para novos lugares com novas pessoas, com novos desafios para viver novos tempos. Fica claro o reconhecimento de que foram anos únicos que deixaram marcas para sempre.

Talvez por não conhecerem de forma clara os regulamentos e devido à tradição reprodutivista do sistema de internato, cuja gênese remonta aos antigos patronatos, ginásios e

colégios agrícolas, sem esquecer as escolas agrotécnicas, é que se mantêm vivas, no discurso e nas atitudes, as manifestações que buscam valorizar a rusticidade das práticas campesinas nas atividades cotidianas da Instituição, pois o discurso de que “*o sistema aqui é bruto*” é recorrente nas escutas dos entrevistados e nos discursos diários, especialmente nas atividades práticas.

Na esteira das relações herdadas do modelo de escola-fazenda, de inspiração militar, com apogeu na década de 1970, é que se cria um contexto favorável para a hierarquização das turmas, prática facilmente identificada entre os estudantes na atualidade. Os apelidos de *lacaio*, *suíno* e *leiteiro* para os discentes do curso técnico em Agropecuária e *vira-bosta*, *esterco* e *composto* para os discentes do curso técnico em Agroecologia, relacionados, respectivamente, com primeiros, segundos e terceiros anos, anunciam o lugar de cada um dentro do cenário institucional.

No caso dos primeiros apelidos (Agropecuária), chama a atenção a palavra “lacaio”, cuja semântica remete a um indivíduo servil, subserviente, não havendo identidade com o curso, mas, sim, com um papel de subalternidade em relação aos veteranos. Os apelidos que se sucedem, *suíno* e *leiteiro*, têm relação com disciplinas estudadas nas áreas técnicas do segundo e terceiro anos.

Sobre os apelidos, E11 (24/05/2018) destaca:

“[...] acho que a hierarquia no técnico em Agropecuária entre primeiros, os lacaios, segundos, os suínos, e terceiros, os leiteiros, é uma tradição dos colégios agrícolas, meu pai me disse que no tempo dele também era assim, eu até acho legal, na verdade fica mais legal no terceiro ano quando a gente fica os mais antigo dentro do colégio. Eu não dou muita bola pra isso, mas tem piá que se cresce com os lacaios. Na verdade, esse apelido é pra colocar cada série no seu lugar aqui dentro de acordo com as UEPs, só a lacaiada que não tem apelido do curso porque eles tão chegando. O pessoal do colégio tem feito muita campanha para nós do terceiro não zoar mais os do primeiros, eu acho certo, porque eu passei muito trabalho aqui quando eu entrei, sou filho único e meu pai me proibiu de desistir, daí eu tive que aguentar, mas agora a zoação tá menos da metade do que já foi.”

Quanto ao segundo grupo de apelidos (Agroecologia), eles têm uma relação direta com a formação técnica, considerando que se trata de uma profissionalização que busca a valorização do cultivo de plantas pelo uso de adubos orgânicos. Desse modo, tais apelidos são uma referência às fases que envolvem a produção desse adubo.

Para S16 (DI, 07/02/2018, p. 6), “*há uma herança passada de geração em geração de que o sistema é bruto, isto é, os alunos do terceiro arrogam-se o direito de impor aos novatos*

algumas das práticas que foram submetidos quando estavam no primeiro ano. O próprio apelido já anuncia isso”.

Por conta dessa herança, é possível observar que o uso dos apelidos é muito mais recorrente entre os discentes do curso de Agropecuária quando comparado com os de Agroecologia. Ao que pareceu, os segundos são mais desapegados das tradições que se mantêm vivas entre os primeiros, considerando que a Agroecologia é um curso bem mais novo, não tendo passado pelo sistema de inspiração militar do modelo escola-fazenda.

Ainda sobre os apelidos, E5 (Entrevista, 03/05/2018) conta que

“[...] quando estava no primeiro ano, recém-chegado, acho que no terceiro dia, eu e mais dois gurus da minha cidade saímos caminhando num final de tarde para conhecer o campus, a gente nem sabia nada de como funcionava os setores de produção, quando chegamos perto da Zoo III, levamos um corredão dos leiteiros que estavam lá. Disseram que não era mais pra nós voltar lá sem ser convidados [...]. A gente pensou que ia apanhar, mas agora que a gente tá no terceiro, a gente sabe que é só zoação, é sempre assim [...].”

Sobre a questão da hierarquia, há regras tácitas que precisam ser respeitadas, cuja imposição vem dos mais antigos para os mais novos. Exemplo disso são as UEPs, Zoo I (pequenos animais) para os primeiros anos, Zoo II (suinocultura/ovinocultura) para os segundos anos e Zoo III (bovinocultura) para os terceiros anos. Não é comum a presença de discentes do primeiro ano no Zoo II ou Zoo III. Cada UEP é um reduto pertencente a sua respectiva série, e os acessos, salvo casos pontuais, são de forma crescente.

Sobre a hierarquização, de acordo com S15 (DI, 24/05/2018, p. 30),

“Há uma hierarquização também no namoro [...], gurias do primeiro ano que namoram gurus do terceiro, as do terceiro reagem, intimidando-as e impondo represálias e perseguições, elas não aceitam [...] O mesmo acontece em relação ao acesso às UEPs. Abriu um edital de monitoria para a Zoo III que é um reduto do terceiro ano, bovinocultura, foi classificada no edital uma menina do primeiro ano, as do terceiro não aceitaram, causando mal-estar e perseguição. A situação precisou de intervenção nossa e até hoje é monitorada [...].”

Outro ponto que merece ser abordado é a “*furada de fila no refeitório por parte dos veteranos*”. Normalmente, há duas filas (Figuras 58 e 59), uma paralela à parede, para servidores e acadêmicos da Agronomia, cujo acesso é com “ticket”, adquirido previamente, e a outra, localizada na parte mais externa, para os estudantes dos cursos técnicos de nível

médio, os quais almoçam gratuitamente. É nessa fila que os furos acontecem, de forma velada e recorrente.

Figura 58 – Fila para o acesso ao refeitório ao meio-dia



Fonte: O autor (2018).

Figura 59 – Local da furada de fila, próximo ao acesso ao refeitório



Fonte: O autor (2018).

Para E1 (Entrevista, 26/02/2018), *“a furada de fila é normal, porque os leiteiros já estão aqui há mais de dois anos. Quando eu estava no primeiro ano, não me importava, mas agora o Colégio tá batendo muito em cima, daí não tem acontecido muito [...]”*. Sobre esse aspecto, E12 acrescenta:

“Eu confesso que já furei fila, foram poucas vezes, mas sério, hoje isso me pesa tanto na consciência. Fico pensando, não tem nenhum sentido a gente fazer isso, a não ser reproduzir o que a gente viveu, e pior que nos incomodava. Não precisa ser assim... reproduzir o sofrimento para os outros não torna a gente feliz, e se torna é porque é babaca. Há pouco tempo que eu me dei por conta disso, porque quando a gente chega, a gente chega com medo, é um mundo diferente, com pessoas diferentes, com histórias diferentes, um mundo totalmente novo pra gente e, claro, a gente tá despreparado pra isso.”

Para Rios (2010), tanto a fila quanto as passarelas podem ser consideradas um símbolo de ordenamento social na relação entre calouros e veteranos. A furada de fila, por parte dos veteranos em relação aos calouros, integra uma série de ritos que se distribuem nas rotinas do dia a dia, colocando cada um no seu lugar em uma estrutura social hierarquizada que se organiza pela força da tradição.

No caso das passarelas, por serem estreitas, elas também são usadas como forma de intimidar os novatos, lembrando-os do seu lugar na hierarquia, pois eles precisam, quando encontram um veterano em sentido contrário, dar passagem, caso contrário, *“toma uma peitada e vai para a grama”* (E11, Entrevista, 24/05/2018). De acordo com os relatos, as “peitadas” normalmente acontecem dos mais antigos para os mais novos, quando estes não correspondem à regra tácita de dar lado ao mais antigo, cedendo a passagem.

Ocorre que essas atitudes não estão imunes ao sofrimento por parte dos calouros, por isso os servidores têm feito um movimento que busca valorizar uma acolhida mais humanizada, com menos ênfase para as questões estruturais pautadas pela tradição que norteiam as relações entre os estudantes. Esse movimento tem gerado reflexões, como é possível observar na fala de E12 (Entrevista, 26/02/2018):

“Por eu ter sofrido muito no primeiro ano, eu queria fazer um terceiro ano diferente, eu acho que até consegui... um pouco eu consegui ainda puxar uma mudança... uma ideia de que pode ser diferente, tipo ‘gente vamos acolher melhor o pessoal que chega, vamos fazer coisas diferentes do tradicional, vamos interagir de outra forma’ [...]. Eu acho que vem melhorando muito, mas eu ainda acho que a taxa de desistência é grande. Claro que tem a saudade de casa também, mas a forma como a gente é tratado impacta, como na passarela, eu nem sabia que tinha que dar lugar e o cara chegou e me empurrou pra grama, via

muita furada de fila, às vezes a gente tá estressado com outras coisas e isso piora o estado emocional da gente!”

Quando pensamos na trajetória da Rede Federal e suas instituições, criadas no século passado com o propósito de dar serventia produtiva aos menos favorecidos, buscando enquadrá-los no lugar que interessasse às minorias, convencendo-lhes de que esse era o caminho para uma vida digna, o papel dos veteranos ganhou destaque quando foi pensada a hierarquização como uma forma de vigilância, para além dos olhos dos instrutores, professores e diretor.

Sobre esse aspecto, ainda hoje é possível identificar essa tradição nas relações entre veteranos e calouros, visto que os professores têm menos envolvimento com os estudantes fora da sala de aula. Na tentativa de oferecer mais subsídios para a compreensão dessas relações que se estabelecem, pautadas pela hierarquia, que pode se servir da violência para alcançar seu objetivo de colocar o calouro no lugar em que o veterano entende que seja seu, transcrevo, a seguir, um trecho do DI (20/02/2018, p. 13)

“Ao final da tarde, retornando aos alojamentos para aguardar a chegada dos estudantes que saíam das suas últimas aulas do dia, acompanhei suas respectivas chegadas, alguns chamavam a atenção por estarem com roupas de prática, ou seja, roupas mais velhas e sujas de barro decorrentes da lida, chapéu e botas de borracha embarradas. Era um dia quente, estavam muito suados e vermelhos do sol. Perguntei sobre o uso de protetor solar, eles informaram que a escola recomenda que seja sempre usado, mas, segundo eles, ‘tem sempre os que não trazem’. Quando perguntei sobre o uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI), afirmaram que a escola oferece quando há necessidade. Fiquei observando o movimento deles, uns tomando banho, a agitação de cada quarto que em alguns casos reunia vizinhos para conversar, tocar algum instrumento musical ou jogar truco. Aproximei-me de um grupo que conversava ao pé de uma escadaria de acesso aos quartos, eram estudantes do terceiro ano. Tentando me ambientar, perguntei sobre suas rotinas, seus projetos de vida quando finalizassem o curso, enfim... Quando olhei para um jovem discente que estava sentado nos degraus da escada de acesso ao pavimento onde fica seu quarto, perguntei: ‘o que houve nessa perna que tem essa cicatriz aí no joelho?’ Ele respondeu que fora ainda quando estava no primeiro ano, ‘levou uma tesoura de um guri do terceiro’. Perguntei por quê. Ele explicou que ‘às vezes os guris do terceiro colocam os do primeiro no lugar deles, foi o que aconteceu comigo’. Como assim, perguntei. Ele respondeu: ‘estávamos jogando futebol e eu consegui tomar a bola de um guri do terceiro e tive sorte de fazer um gol, pensei que tinha sido sorte, mas foi azar, porque depois de eu fazer o gol, ele veio por trás de mim e me deu uma ‘tesoura’ fazendo uma fratura que gerou essas marcas’. Como eles estavam em aula quando aconteceu, perguntei ‘e o professor o que disse?’ Um dos colegas que estava junto no grupo se apressou em responder: ‘olhou para o outro lado para não se incomodar, o guri que agrediu era atleta queridinho do professor, deve ter

ficado puto porque perdeu a bola e levou um gol'. Ponderei, mas a 'tesoura não foi dada em marcação?', o estudante que tinha a cicatriz respondeu: 'não... a bola estava parada no fundo do gol'. Resumindo a história, o agressor não foi punido porque o professor disse que não viu o lance.'

Talvez o propósito do agressor não fosse causar tanto dano, mas causou. O que ocorre no dia a dia, normalmente em menor escala se comparado a esse fato, são atitudes de intimidação que contribuem para desestabilizar os calouros. O caso em tela caracteriza-se por ser um exemplo clássico de naturalização da violência, que tem o propósito da intimidação, pois, segundo os estudantes que relataram o caso, a situação foi banalizada pelo professor, corroborando para que tais episódios sejam naturais. Como resultado da agressão, que não teve a responsabilidade apurada, tampouco o autor foi punido, o agredido ficou afastado das atividades letivas por mais de dois meses, fazendo atividades domiciliares.

Embora não tenham sido identificados casos de violência recorrentes, narrados nas entrevistas nem registrados na CGAE, o silêncio em relação a casos assim pode ser visto como submissão à hierarquia ainda presente. A possibilidade bem-sucedida de um calouro fazer um gol contra o time dos veteranos, a partir de um drible de bola bem-feito, não foi tolerada. Como identificado, nem sempre os conflitos entre estudantes são encaminhados ou mediados da forma mais adequada. Nesse caso, o servidor, segundo o relato dos estudantes que ali estavam no grupo, em torno de seis, fez de conta que não viu.

Ao que parece, o arranjo hierárquico entre discentes, norteado por regras tácitas de convivência, está presente em todas as ambiências da instituição onde existam novatos e veteranos, inclusive nas atividades pedagógicas, sobrepondo-se, talvez, em casos pontuais, à própria autoridade do servidor (professor ou técnico), conforme o relato do estudante. Trata-se de um mecanismo de vigilância velada que pode guardar em si a surpresa e, até mesmo, a penalidade aplicada de forma instantânea. Ele é muito mais eficaz do que câmeras ou mesmo servidores, cujos olhos atentos buscam registrar, regular e enquadrar o sujeito, num modelo institucional de vida administrada.

Não obstante a isso, formas de subordinação imposta aos novatos, por parte dos veteranos, especialmente no decorrer do primeiro semestre de cada ano, também foram identificadas na alimentação.

Num cenário regulado, em que a alimentação é produzida em larga escala e oferecida em horários predeterminados, seguindo um cardápio previamente pensado e estabelecido de acordo com as necessidades nutricionais dos jovens, suas características afastam-se da alimentação produzida pela família, que atende a gostos pessoais e é resultado também de

hábitos locais. Some-se a isso o horário do jantar, servido, na concepção dos discentes, muito cedo, a partir das 18h30 até as 19h15. Para minimizar esses efeitos, os estudantes, especialmente os mais novos, levam alimentos e guloseimas de casa para serem consumidos à noite, como um lanche, após o jantar, no alojamento. É exatamente nesse período que se abrem possibilidades de diálogos entre grupos menores, em torno de 4 integrantes, os quais, partilhando alimentos de casa, têm oportunidade de conhecerem-se melhor, trocando saberes que retratam um pouco de cada um e de seu lugar de origem. Nos momentos de convívio à noite, partilhando alimentos entre si, que se pode verificar, a partir da intensificação da interação entre pares, a formação dos primeiros laços que darão origem às amizades evidenciadas nas entrevistas, as quais se fortalecem e se constituem com o passar do tempo em uma “nova família”.

Em alguns casos, os veteranos visitam os quartos dos calouros à noite, especialmente para pedir bolacha ou serem convidados na partilha de alimentos e guloseimas pelos calouros integrantes do quarto. Com isso, acabam se aproximando mais dos calouros e conversando sobre a vida no internato, trazendo informações valiosas. Outras vezes tomam as bolachas, vão embora e deixam o aviso de “*bico calado, se não...*”!

Nas entrevistas, há falas recorrentes acerca desse tipo de atitude, como revela E11 (Entrevista, 24/05/2018):

“[...] tanto eu quanto outros colegas trazíamos bolachas recheadas pra nós e outras só para dar para os ‘leiteiros’, teve vezes que tivemos que entregar as nossas também, isso quando não faltava luz e eles vinham e levavam tudo o que tínhamos para comer, daí aquela semana parecia que não passava nunca, mas agora isso não acontece mais [...].”

Vale registrar que não era raro estudantes do segundo ano, os *suínos*, passarem-se por *leiteiros* na tentativa de conseguir bolachas, sobretudo nas primeiras semanas de adaptação. Além dos alimentos, os estudantes podem levar, por exemplo, uma televisão, objeto presente em poucos quartos, e outros eletrodomésticos, como ventilador, torradeira e jarra elétrica.

Observei uma mesa cuidadosamente posta para o lanche, com uma toalha, caixinhas de leite de marcas distintas, o que sugere que tenham sido trazidas por pessoas diferentes, pão caseiro, bolachas, açúcar, jarra elétrica, pote de doce de leite e um queijo colonial. Essa não é uma prática presente em cada quarto e há adaptações por afinidades. Acontece de o estudante de um quarto fazer lanche com estudantes de outro quarto, e, claro, contribuir sempre com o grupo que ele faz o lanche, ao que parece, tudo é negociado.

Essa ideia de ampla negociação no cotidiano, especialmente no final de cada dia, entre os estudantes, sem a mediação de um servidor, nas ambiências de convívio coletivas de um alojamento mantido por uma instituição pública de ensino, onde quase tudo é compartilhado entre pares, é que parece ser, segundo as entrevistas e percepções registradas no diário de itinerância, o grande diferencial formativo, no sentido do desenvolvimento de habilidades que envolvem a renovação de conceitos e atitudes para que se possa alcançar uma condição favorável no cultivo de boas práticas de convivência, norteadas pelo respeito aos colegas, aos contextos e aos limites individuais.

Por outro lado, as dificuldades com os 24 componentes curriculares, que oferecem um largo espectro de conhecimentos a serem aprendidos e condutas a serem inculcadas, estimulam uma mobilização de si na busca de atender a tais demandas. Desse modo, o fortalecimento das amizades tem figurado como resultado de percepções ímpares que resultam dessas formas de convivência eivadas de desafios a serem superados, implicados em experiências vividas que podem se traduzir em saldos positivos no sentido do devir, para muito além de um caminho a ser percorrido, com o propósito de garantir determinada formação profissional com base em um currículo prescrito.

Na entrevista de E12 (26/02/2018), há uma explicação sobre a mudança de si:

“Eu sou da cidade, moro bem no centro da cidade, mas nunca tive tanto contato com gente como aqui, meu tempo de alojamento mudou minha forma de pensar, algumas coisas que eu nem imaginava que eu podia pensar, imaginar, eu descobri aqui, tipo abriu minha cabeça para o mundo da produção. A experiência de estar aqui me fez mudar muito sobre questões envolvendo o social, o ambiental, dentre tantos outros problemas que a gente tem... desmatamento, maus-tratos com os animais, a gente fica sabendo como são organizadas essas grandes produções, em que a vida é um negócio, isso me deixou mais sentimental, talvez fragilizado, isso é uma mudança notável em mim repercutindo positivamente na minha família e nos meus amigos. Não sei... eu não sou mais o mesmo.”

E7 (Entrevista, 03/05/2018) acrescenta:

“Quando eu morava em casa, eu era muito egoísta, até a pasta de dente eu tinha só a minha, não emprestava para ninguém e, ao mesmo tempo, eu não cuidava das minhas coisas. Hoje sou bem diferente em muitas coisas, acho que se não tivesse vindo para cá, eu não seria assim como eu sou hoje. Aqui a gente tem que saber negociar as coisas, compartilhar, porque tu precisa do outro e tu tem que merecer a atenção dele, se não ele não te dá a mão. Em casa com a mãe é totalmente diferente! Aqui aprendi a valorizar minhas coisas e também compartilhar. Foi a primeira vez na minha vida que eu precisei pedir comida dos

outros porque eu tinha esquecido a minha em casa e mesmo eu nunca tendo dividido as minhas coisas com meus colegas de quarto, eles dividiram comigo durante toda aquela semana.”

Nos últimos três ou quatro anos, depois da instalação dos geradores de energia e de praticamente não faltar mais luz com frequência, as práticas nocivas ao bom relacionamento entre todos foram diminuindo muito. Além disso, há uma atuação mais intensa da instituição quanto à valorização da mudança no hábito de receber os novos, estimulando uma acolhida mais humanizada dos calouros por parte dos veteranos no sentido de quebrar rituais antigos que tinham o propósito de classificar o calouro como um *lacaio*.

Nas entrevistas, fica claro que as práticas de hierarquia vêm perdendo força por vários motivos, dentre os quais destacam-se alguns pontos. Eventualmente, há reação dos mais novos, quando se sentem atingidos pelos veteranos, e a Instituição tem se proposto a ouvi-los de forma mais atenta. Por um lado, valorizando o discente que busca ajuda, inclusive estabelecendo pontes de contato com familiares, especialmente a mãe, e, por outro lado, desnaturalizando ou mesmo reprimindo práticas tradicionais nocivas ao bem-estar do novo discente, como o trote, que se somam a outras questões, algumas colocadas anteriormente, e que resultam em altos índices de evasão.

Com base nas observações, constatou-se um forte engajamento dos servidores de diferentes setores de assistência (psicologia, orientação educacional, assistência social e enfermagem) em oferecer suporte, especialmente ao calouro. O objetivo é desenvolver um trabalho em favor da melhora das condições oferecidas pela Instituição aos discentes também quanto ao aspecto estético de ambiências, tornando-as mais acolhedoras. Dessa forma, buscam atender de forma mais personalizada os discentes novos, escutando-os, orientando-os num movimento que inclui a aproximação com a família, por meio de visitas – um trabalho que tem resultado na redução dos índices de evasão.

Com relação às atividades diárias, depois da última refeição do dia, há o chamado terceiro turno. Trata-se de um tempo, à noite, utilizado para fazer as atividades extraclasses que foram pedidas pelos professores durante o dia. Para isso, tanto a mesa do dormitório como o espaço da biblioteca podem ser utilizados, sendo que esta permanece aberta até as 21h. Outras atividades também são desenvolvidas à noite, como a possibilidade de aprender a tocar violão ou estudar teoria musical (poucos estudantes pretendem fazer vestibular para música). Além disso, é possível participar dos ensaios da banda (Figura 60), ou ainda de danças alemãs (Figura 61) e gaúchas (Figura 62), visto que dentro da Instituição há um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) chamado Rincão dos Guris, no qual, além de danças, há

treinamentos e campeonatos de laço de vaca parada, a exemplo da atividade de integração que aconteceu no primeiro dia de aula.

Figura 60 – Banda Marcial do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: IFC (2013).

Figura 61 – Grupo de Dança Alemã do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: IFC (2014).

Figura 62 – CTG Rincão dos Guris do IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: IFC (2017b).

Para os estudantes que gostam de esporte, existe a possibilidade de jogar futebol e voleibol. No entanto, há estudantes que se ressentem de não haver um espaço de convivência, como revela E12 (Entrevista, 26/02/2018):

“As pessoas falam que a gente tem que estudar, mas a gente tem que ter um pouco de lazer, e a escola não proporciona muitos lazers, só futebol e vôlei, e se a gente quer fazer outra coisa, ou ir em outro lugar é escuro, ou o lugar pega muito vento e era frio, daí a gente tem que ficar dentro dos alojamentos, porque só funcionam os lugares onde tem uma atividade da instituição acontecendo, não tem um lugar legal pra gente ficar que pegue Internet e a gente possa conversar, então, pra mim, lazer era algo que dificilmente acontecia.”

Na perspectiva de que há poucas opções de lazer institucionalizadas no terceiro turno, o namoro torna-se uma delas. Ao andar pelos diferentes ambientes que compõem o *campus*, pode-se identificar casais de namorados (Figura 63), alguns buscando lugares mais discretos ou até mesmo escuros para ficarem juntos. Os relacionamentos não estão imunes à tradição hierárquica, sobretudo em relação às meninas mais novas, que sofrem pressão por parte das mais velhas para que a iniciação na vida sexual aconteça.

Figura 63 – Casal de namorados no IFC – *campus* Rio do Sul



Fonte: O autor (2018).

Há uma relação entre a vinda para o IFC e a iniciação na atividade sexual, caso ela não tenha ocorrido anteriormente. As relações, de acordo com S15 (DI, 24/05/2018, p. 31),

“[...] se caracterizam pela liquidez, através da troca de parceiros com casos de vida sexual ativa de risco. Acontece eventualmente a suspeita de gravidez, o que demonstra a despreocupação com relações protegidas. As estudantes do primeiro ano sofrem pressão das demais para perder a virgindade. Há uma hierarquização também no namoro. Os relacionamentos entre estudantes do técnico e acadêmicos da Agronomia são pontuais, mas existem. O problema maior acontece quando uma menina do primeiro namora um menino do terceiro, as meninas do terceiro não aceitam, reagem e perseguem a do primeiro ano. Fazem todo o possível para o namoro acabar. [...] Outro aspecto que merece ser destacado é a marcação de corpos. É comum manchas roxas nos pescoços dos meninos feitas pelas meninas. Trata-se de uma forma de demonstrar poder. O menino, por sua vez, permite, atendendo a uma lógica de que é namorador, e as meninas competem entre si pelo direito de marcá-los.”

De acordo com S10 (DI, 08/02/2018, p. 9), há preocupação por parte da Instituição em monitorar as relações que se estabelecem entre os acadêmicos da Agronomia, que são maiores de idade, com as estudantes dos cursos técnicos, menores de idade. Embora estudem em prédios diferentes, eles têm a oportunidade de conviver no âmbito da Instituição, gerando

ressentimentos por parte dos estudantes dos cursos técnicos. Trata-se de uma disputa desleal, pois os acadêmicos têm menos quantidade de aulas e horários mais flexíveis, podendo circular de forma mais efetiva no pátio. Além disso, alguns possuem carro e são mais velhos, tornando-se num atrativo para as meninas. S1 (02/05/2018, p. 26) salienta que em todo o tempo de existência do IFC – *campus* Rio do Sul, não houve nenhum caso de gravidez não planejada de estudante cujo suposto pai fosse discente.

Quando perguntado sobre namoro aos entrevistados, somente E1 (Entrevista, 26/02/2018) se propôs a falar sobre o tema, afirmando que

“são poucos os que namoram fixo aqui, eu sou um deles, minha gurua faz Agronomia, ela é mais velha do que eu três anos, mas no geral a gurizada aí não namora, eles ficam, eu já fiquei bastante também, ficar é bem melhor que namorar, porque um não tem compromisso com o outro, daí é melhor e também aqui a gente não pode bobear porque é muita coisa pra fazer, se o cara começa a se envolver muito em namoro já não acompanha mais, e os professores caneteiam. Mas tem muita gente que vem pra cá mais pra namorar do que pra estudar, principalmente as gurias.”

O relato do estudante demonstra que os namoros entre discentes internos são, em sua grande maioria, relações caracterizadas pela fluidez, quer dizer, pouco duráveis com prazo de talvez o tempo de uma festa ou até menos. Ao que pareceu, o objetivo é aproveitar o momento, sem compromissos para ambos os lados. Nesse contexto, também foram identificadas relações homoafetivas, tanto de meninas como de meninos. Embora E11 (Entrevista, 24/05/2018) tenha afirmado ser mais frequente com meninas, tal informação não foi verificada, visto que a proposta deste trabalho era entrevistar meninos e conviver no alojamento masculino, pois, salvo exceções, não é recomendado pela Instituição o acesso de homens no alojamento feminino.

No caso dos meninos, E4 (Entrevista, 03/05/2018) declarou ter vindo para o IFC – *campus* Rio do Sul para poder acompanhar um amigo, pois na sua pequena cidade de origem a pressão estava grande pela desconfiança do relacionamento entre ambos. Foi uma espécie de fuga para poder viver algo que sua família não permitia. No entanto, seu suposto companheiro foi reprovado no primeiro ano, voltando para sua cidade natal. O entrevistado, sendo aprovado, optou por ficar. Era uma forma de viver fora dos moldes esperados pela família, o que implica, em certa medida, numa preocupação quanto ao retorno no final do curso. O estudante, semelhante a outros casos, pelos mais diversos motivos, buscará meios para não retornar mais para casa, a menos que seja como visita.

Outro ponto que merece ser abordado é a dependência química, considerando que as drogas têm sido um dos maiores flagelos sociais enfrentados pelas famílias, que não encontram no Estado o comprometimento necessário com políticas públicas que possam operar na prevenção. A região do Alto Vale e outras regiões interioranas de onde se originam os jovens que vão estudar no IFC em regime de internato têm como característica a vida pacata de cidades pequenas, com economia ligada ao setor primário, ou a vida campesina em seus interiores. Embora considerando tais aspectos, seria um equívoco afirmar que a droga não esteja presente nas relações entre os jovens que partilham de espaços e convivem entre si na vida institucionalizada do IFC.

A regulação vigiada por olhos e câmeras não dá conta de vencer tais desafios, implicados com a intimidade de cada sujeito que ali vive. Assim sendo, pode-se perceber nas entrevistas que falar em drogas é um tabu. Com exceção de dois entrevistados, os demais demonstraram desconforto em falar sobre o tema. Na conversa com servidores, pode-se identificar a crença de que o problema existe e pode

“ser maior a incidência do que se imagina, levando em conta maconha, cogumelos, cocaína e crack. Relatou que não chega a escutar denúncias ou comentários diretos, mas é possível capturar em falas de estudantes que abordam condutas de terceiros, é uma suspeita. Há situações em que a alteração de comportamento de algum discente assistido leva à inferência de que pode ter sido pelo uso de drogas, mas tudo é muito velado, escondido!” (S15, DI, 24/05/2018, p. 31-31)

Quando perguntado sobre o uso de drogas na Instituição, E11 (Entrevista, 24/05/2018) relatou que as duas drogas que presenciou sendo usadas pelos estudantes foram maconha e balinha⁶⁶ em dia de festa.⁶⁷ Quanto a outros tipos, declarou que pode existir, mas não sabe maiores detalhes. Um dos poucos que se posicionou claramente sobre o uso de drogas foi E6 (Entrevista, 03/05/2018):

“Olha, aqui eu não vejo muito... Mas isso tem, no meu alojamento tem, eu sei a pessoa que tem! Ela me mostrou, eu peguei na mão, olhei, porque nunca tinha visto. Mas o colégio marca em cima direto, tem gente que foi expulsa há poucos

⁶⁶ A gíria “balinha” se refere a qualquer uma destas drogas: Ecstasy, MDMA, pílula do amor, Helena, cristal, ice, entre outras. Essas são drogas produzidas em laboratórios clandestinos e possuem como base a anfetamina.

⁶⁷ Eventualmente, saem algumas festas coordenadas pela CGAE envolvendo a comunidade escolar, ela pode ser junina ou de arrecadação de fundos para formatura. Tais festas acontecem num salão coberto que fica em frente à cantina. Não são abertas ao público, mas o semi-internos (estudantes que moram nas pensões próximas ao *campus* e são discentes regulares) também podem participar.

dias do colégio por causa de drogas... A Instituição se preocupa bastante com a conscientização e com o combate.”

A expulsão dita por E6 não foi confirmada nos setores responsáveis, que deram a seguinte informação: os pais dos estudantes envolvidos foram chamados, e a primeira reação foi negar, depois tentaram responsabilizar a Instituição, na tentativa de se isentarem e, por fim, quando as primeiras tentativas de minimização fracassaram, especialmente diante da perda de vaga no alojamento, optaram por retirar o estudante da escola. Esse é o principal motivo que leva os pais a tirarem o jovem que, comprovadamente, tenha se envolvido com drogas na Instituição.

A fala do E6 vem ao encontro das declarações de S10 (DI 08/02/2018, p. 9), quando este afirma que

“os problemas com drogas são enfrentados dentro da Instituição. São pontuais, mas têm sido atacados de frente com equipes de trabalho com diferentes abordagens, buscando atender caso a caso, criando estratégias para descobrir como acontece, quem traz, enfim...”

Para S10, a ideia é buscar conscientizá-los e ajudá-los, alertando sobre os riscos quanto às penalidades previstas, que incluem a perda de vaga no alojamento, o que implica, em alguns casos, no retorno para casa, pois os pais ficam inseguros em deixá-los fora da Instituição diante da situação apresentada. Ademais, são mostradas as possíveis consequências para a vida futura diante das reais possibilidades de ampliação da dependência.

Segundo S10, já foram constatados casos de traficantes e usuários, mas é necessário cautela, observância aos cuidados éticos para os melhores encaminhamentos, pois cada caso é um caso na busca das melhores soluções. Trata-se de um assunto muito delicado, tanto em relação ao discente quanto em relação à família. Quando esta é chamada, a tendência é sempre negar, talvez por vergonha, decepção, enfim, ou afirmar que o hábito foi adquirido na Instituição. No entanto, com o avanço do diálogo entre as profissionais e a família, na maioria dos casos, os pais ou responsáveis acabam reconhecendo os sinais que antes negavam em identificar. De acordo com cada situação, há recomendação para que o jovem retorne ao cotidiano de convívio familiar, a fim de que possa ser assistido de forma mais próxima, inclusive recomenda-se apoio profissional. De acordo com S9 (DI, 03/05/2018, p. 29),

“Até agora, a única droga ilícita que conseguimos pegar foi maconha. Álcool e cigarros são mais frequentes, mas é igualmente combatido pela Instituição, com

penalidades previstas no regulamento⁶⁸. Mas, embora não tendo encontrado crack, já foi encontrado um cachimbo! Quando a gente pega alunos mais suspeitos e começa a marcar em cima, eles nunca falam de onde vem, tudo é muito velado e escondido, acho que morrem e não contam, daí preferem desistir. Há tráfico, a gente sabe, mas é muito velado, é difícil a gente descobrir, porque não dá pra ficar assediando sob pena de também nos comprometermos. Para nós é uma faca de dois gumes.”

Ao perguntar sobre o uso de drogas pelas meninas, S9 (DI, 03/05/2018, p. 29) declara:

“As drogas também invadem o universo feminino, mas é bem menos, boa parte vem de casa ou namora com menino que usa. Quando os pais são acionados, a partir da identificação por parte da Instituição, os movimentos por parte da família, salvo casos pontuais, estão relacionados às estratégias de negação, negam o quanto podem, mas quando a situação fica mais aguda, retiram do Colégio.”

Diante do que foi possível capturar em entrevistas ou na observação, as drogas, especialmente as ilícitas, se constituem em um tabu, tema difícil de ser abordado, principalmente pela postura combativa da Instituição, que não tolera o seu uso. Quanto às drogas lícitas, o cenário é bastante diferente, cujo destaque é o tabaco e o álcool. Ambos são usados no meio familiar, o que acaba repercutindo nas relações entre os internos. No caso do primeiro, dos doze estudantes entrevistados, oito experimentaram, como mostra a fala de (E11, Entrevista, 24/05/2018): *“ah... gente começa a fumar de frescura, e tem gente que pega o vício”*.

Nas entrevistas, foi possível constatar que há duas formas principais de eles conseguirem cigarros: ou levam de casa escondido, normalmente em unidades, e não em carteiras fechadas (mais fácil de esconder), salvo alguma exceção, ou conseguem com estudantes fumantes do Curso Técnico em Agropecuária, matriculados na modalidade subsequente. São estudantes maiores de idade que moram em um dos sobrados que compõem o alojamento masculino. Por serem mais velhos, normalmente são mais tranquilos, porém têm essa característica negativa. A Instituição sabe disso e procura combater tal prática, porém ela acontece de forma bastante velada.

O uso tanto do tabaco quanto do álcool é considerado no RDD como falta grave, passível do cumprimento de medidas disciplinares, conforme decisão da Comissão

⁶⁸ De acordo com artigo n. 46 do RDD, é considerado falta gravíssima “Usar, portar ou depositar entorpecentes, drogas ilícitas ou outras substâncias potencialmente perigosas nas dependências da Instituição”. A falta, classificada nessa condição, implica em perda do direito de moradia em caso de estudante interno.

Disciplinar Discente, com base no artigo 41, que prevê medidas disciplinares após apuração dos fatos e comprovação de envolvimento do estudante no acontecimento em questão.

Contudo, em que pese a proibição prevista em regulamento, o maior desafio de combate ao consumo na comunidade escolar é o do álcool, principalmente porque ele faz parte de ritos sociais familiares. As bebidas, *grosso modo*, dividem-se em dois grupos que cumprem diferentes funções na família, a saber: as fermentadas e as destiladas.

Entre as fermentadas ganha destaque a cerveja, muito usada em confraternizações e consumida em larga escala. Favorece o processo de naturalização do seu consumo a grande quantidade de propagandas, inclusive com apelos eróticos, sendo também associada ao futebol. Além disso, é comum a produção familiar de cerveja artesanal e vinho, que se tornam uma das fontes de renda da propriedade.

O outro grupo é o dos destilados, em que se destacam a cachaça e a vodca. Embora tendo um papel bastante relevante nas confraternizações familiares na forma de caipirinha, o que chama a atenção é seu uso diário, sobretudo “depois da lida”. A manutenção produtiva na pequena propriedade de subsistência requer uso intenso da força muscular, e o álcool é usado como um compensador para aplacar dores e tensões resultantes da jornada de trabalho, especialmente no final do dia.

O estudante, herdeiro desse pensamento e hábito familiar, passa a também buscar no efeito do álcool uma forma de aplacar dores e ansiedades, decorrentes da sua longa jornada diária dentro da Instituição. Já houve casos de bebidas alcoólicas serem adquiridas no caminho, quando os ônibus de prefeituras que transportam os estudantes fazem paradas em comércios que oferecem lanches e banheiros, mas, na maioria dos casos, as bebidas são adquiridas em casa.

E1 (Entrevista, 26/02/2018), por exemplo, revela que o uso do álcool é feito diariamente em sua família e em outras famílias próximas, vizinhos ou parentes, especialmente entre homens que têm seu sustento ligado à atividade agrícola, vinculada à pequena propriedade.

“Lá em casa, meu pai sempre me fala, nunca bebe no colégio, lá é lugar de estudar, se tiver que beber, bebe em casa. Cerveja, vinho, cachaça, nada faz mal se beber com limite! Se tivesse que morrer eu já tinha morrido, não tem nada melhor do que um trago depois da lida! [...] eu não consigo imaginar uma festa, um almoço de família, festa de igreja ou qualquer confraternização sem cerveja, na minha família todo mundo bebe, mas não tem borracho, quando começam a ficar alegre, eles param [...], não acho que seja errado beber com limite, lá em casa é assim, a gente trabalha, tem que aproveitar um pouco, né? [...]”

A fala de S15 (DI, 24/05/2018, p. 31) vai ao encontro do relato anterior:

“Quanto às drogas lícitas, dentre elas o álcool, principalmente, percebe-se a anuência da família nas entrevistas de matrícula, onde é colocado que o jovem bebe socialmente, mas nunca usou drogas. Dizem que aqui há um cemitério de garrafas, mas eu não sei bem onde é. O álcool é difícil de controlar porque tem o apoio da família, que acha o hábito normal a ponto de afirmar: ‘aqui não, deixa pra beber em casa’. A própria família não entende que isso possa ser um problema.”

Nessa mesma lógica, S9 (DI, 03/05/2018, p. 28) expõe:

“O consumo de álcool acontece em grande parte dos casos com a anuência da família, o consumo é banalizado e isso, para o controle da escola, é muito ruim. Antigamente a escola era vista como reformatório, hoje não é mais essa a minha percepção. Ela, em alguns casos, funciona como um lugar para deixar o filho, se livrar da responsabilidade de encaminhá-lo para uma profissão. Na minha opinião, o perfil do jovem que vem pra cá está mudando, e o perfil das famílias também, é uma espécie de descompromisso por considerar que ao deixar o filho aqui, a responsabilidade de encaminhá-lo agora é da escola. Aconteceu há pouco tempo o caso de uma menina que bebeu muito e entrou em coma alcoólico, os colegas se assustaram e um deles teve a feliz ideia de dar água com detergente na esperança de neutralizar os efeitos do álcool. Ela, claro, não voltou a si. Daí chamaram o responsável, que imediatamente providenciou sua remoção para o hospital. O primeiro diagnóstico foi de envenenamento, pois a estudante espumava pela boca e ninguém contou que ela tinha bebido, tampouco que haviam dado detergente a ela. Na emergência do hospital, fizeram vários exames, procedimentos de lavagem e ministraram medicamentos. Descobriram que era coma alcoólico. Aberto um Processo Administrativo Disciplinar, foi apurado através de depoimentos, que haviam ministrado água com sabão, o que gerou o falso diagnóstico de envenenamento. [...]”

Tanto o hábito do consumo de álcool quanto do consumo de tabaco têm relação com as questões que envolvem a sociabilidade, isto é, os sentidos que as amizades podem representar nas subjetividades de cada estudante. Nessa direção, fica claro que, considerando os colegas uma família, os ritos sociais de uso e compartilhamento de bebidas alcoólicas são reproduzidos dentro da instituição.

Nas escutas, pode-se identificar que as bebidas destiladas são as preferidas, pois o efeito é mais rápido. Ficava, no entanto, uma dúvida: como as bebidas entram na Instituição e de que forma são armazenadas? A primeira dúvida foi mais fácil, as garrafas são levadas de casa, entram dentro das malas juntamente com a roupa. Quem tem mais acesso, leva em maior quantidade. Quanto ao armazenamento, disseram que há vários lugares para esconder, mas

nenhum entrevistado declarou onde. Nas festas ou nos locais combinados previamente para beber, a bebida é colocada em garrafinhas de refrigerante ou de água, depois transferidas/misturadas em latinhas de refrigerante, pois não dá para ver o que tem dentro. Ficou claro que essa prática não é de rotina, mas a bebida é acumulada para ser consumida em dias definidos, especialmente quando há alguma festa. Também recorrem ao álcool diante de problemas com relacionamentos ou mesmo notas, mas essa prática não é comum. Percebe-se que o uso de álcool está muito relacionado a comemorações.

Há também os estudantes que, por medo de serem pegos, ou por opção, não bebem nenhum tipo de bebida alcoólica. Contudo, a dúvida sobre o armazenamento ainda persistia, por isso, para obter tal resposta, fui conversar com um egresso que continua na Instituição, agora cursando bacharelado em Engenharia Agrônômica. Depois de conversar amenidades, fiz a pergunta, e ele respondeu (DI, 24/05/2018, p. 31): “*boa parte é guardada num sótão*”.

Esse é um exemplo claro do pensamento de Certeau (2014), quando afirma que as táticas de resistência às estratégias de controle brotam de astúcias que se criam com base no conhecimento acumulado pelo sujeito que quer subverter a ordem estabelecida, no intuito de atender a seus interesses pessoais ou interesses do grupo a que pertence.

É relevante destacar que no segundo andar de cada sobrado há uma abertura de acesso para cima da laje, um espaço que raramente é acessado por algum servidor ou funcionário terceirizado, salvo quando da necessidade de fazer algum reparo no telhado ou encanamento. A porta de acesso desse alçapão é trancada com um cadeado colocado num trinco. Os alunos serram o cadeado usando uma serrinha da própria Instituição, pois tomam emprestado da CGAE, argumentando que bateram o cadeado do seu armário com a chave dentro e necessitam serrá-lo para poder abrir. Depois, no local onde estava o cadeado da Instituição, colocam outro que só eles têm a chave. Desse modo, eles têm um local seguro para guardar as garrafas de bebidas sem correrem risco de serem descobertos.

De acordo com os dados levantados, a Instituição, em que pese todo o esforço no combate ao uso de drogas, tanto lícitas quanto ilícitas, não está imune a que seus discentes façam uso dessas substâncias em ambiências específicas do *campus*. Olhos atentos, tanto eletrônicos quanto humanos, não têm sido suficientes para uma vigilância eficaz no sentido do efetivo combate.

Considerando esse um desafio difícil de ser superado, as alternativas que sobram recaem sobre a conscientização no sentido da prevenção. Nessa lógica, a família tem um papel fundamental no processo de constituição dos hábitos que sustentam as escolhas de cada um enquanto partícipes de uma “nova família”, que emerge do convívio institucionalizado

entre pares. Os estudantes, nas entrevistas, demonstraram a grande importância dos amigos como fonte de fortalecimento que favorece a superação de obstáculos formativos e agrega sentidos para constituição de si, considerando os processos de sociabilidade.

6.6 ESTUDANTES NA “RETA FINAL”: ENTRE O SONHO E A REALIDADE

O último ano do curso, especialmente o segundo semestre, é marcado por um tempo de cultivo das amizades e de afiliação no sentido de acolher para si as características que marcam um agricolino. Trata-se do fim de um recorte temporal marcado pela *“adaptação, diversidade e flexibilidade, que só pode ser sustentado por pessoas que têm amizades, pois elas são as cordas salva-vidas que nos sustentam aqui”* (E13, DI, 24/05/2018, p. 33). Nesse cenário, em que *“Entramos ainda crianças, imaturos, mas crescemos e vimos nossos amigos crescerem [...] no lugar que outrora odiávamos, hoje é o que mais amamos [...] vivemos e criamos um novo lar, uma nova família convivendo 24h por dia”* (E15, 2017).

Com base nessas afirmações, é possível abrir algumas discussões sobre uma formação que carrega consigo aprendizados, que se constroem de forma diferenciada nos alojamentos, visto que a presença de servidores diminui e, conseqüentemente, a mediação e mesmo o controle se fragilizam. É nesse cenário que se abrem as possibilidades de compreender os sentidos para a constituição de si das palavras que foram destacadas na citação de E13 acima.

O cotidiano constitui-se em uma espécie de tessitura que resulta em um complexo tecido social no espaço institucionalizado, onde tudo acontece, cujas implicações entre passado e presente se manifestam nas vicissitudes do dia a dia, por meio de mudanças e permanências que caracterizam os cenários regulados e administrados.

O primeiro grande desafio do estudante depois de optar em estudar no IFC – *campus* Rio do Sul é desenvolver sua capacidade de *adaptação*, considerando os diferentes problemas que necessitam ser enfrentados para que sua permanência seja viabilizada. É nesse sentido que a *flexibilidade* auxilia como fator estratégico para a superação de cada desafio. Por outro lado, a diversidade de pessoas oriundas de vários locais cria um mosaico de diferentes formas de ver, viver e interpretar o mundo, de modo que todas elas, em maior ou menor escala, se afetam reciprocamente.

Nas escutas das entrevistas, foi possível identificar a importância dos servidores, que, tendo origem em diversas regiões do Brasil, e alguns deles tendo vivido fora do país, oferecem suas visões de vida e de mundo, que se caracterizam por serem diferentes das até então conhecidas pelos estudantes em seus colégios estaduais de origem. Assim, os servidores

do IFC – *campus* Rio do Sul, dispondo, *grosso modo*, de formas mais alargadas de interpretação do mundo como resultado dessas trajetórias formativas, podem se associar aos conteúdos dos componentes curriculares, gerando formas diferenciadas de interpretar cada realidade com base nos saberes adquiridos nessas ecléticas experiências. Isso pode ser observado na fala de E13 (DI, 24/05/2018, p. 32):

“Quando vim pra cá, perdi a referência de casa, acabei me separando de ex-colegas, a gente pega o jeito daqui, do professor, em alguns casos, acaba aderindo a novas formas de ser e pensar, pautadas em outros tipos de pensamentos, diferentes daqueles que antes tínhamos quando morávamos nas nossas cidades de origem.” (grifo nosso)

A ideia de ter perdido a referência de casa é uma alusão à influência, segundo o entrevistado, dos professores, pois com o passar do tempo passou a se sentir meio estrangeiro em casa, diante das novas maneiras de se expressar, coisas diferentes que passou a gostar, enfim uma nova forma, um novo jeito de ser e estar no mundo, decorrente do convívio com os professores, em sua grande maioria, originários de regiões longínquas do Alto Vale, especialmente do Rio Grande do Sul. Tal convívio o influenciou muito, diferindo-o daquele modelo familiar aprendido inicialmente, implicando inclusive nas escolhas profissionais para a vida futura.

As entrevistas apontam para a importância da qualificação dos professores como um diferencial, na medida em que oferece novas ideias e posturas diante de fatos corriqueiros, naturalizados no dia a dia, tendo como base seus percursos formativos em mestrados, doutorados e pós-doutorados, além de outros estudos realizados em instituições fora da Região do Alto Vale do Rio Itajaí-SC, em grandes centros urbanos no Brasil, sanduíches no exterior ou cursos plenos em outros países.

Nesse cenário, os estudantes identificaram abordagens, por parte dos professores, menos comprometidas com os valores culturais locais, oportunizando formas de alargamento da sua visão de mundo, antes ancorada na tradição da família e da escola vinculada à pequena comunidade ou cidade onde residiam. Esse movimento, diluído no cotidiano, permite a criação de novos olhares que se projetam na fusão de horizontes, agregando ao seu mundo diferentes descobertas e, a partir delas, o aparecimento de novas oportunidades, o que implica diretamente no constituir-se como pessoa, pois desse exercício pode resultar a escolha de opções antes não consideradas, abrindo possibilidades de mudanças quando vislumbrado um planejamento de futuro.

As ideias acima foram identificadas em algumas entrevistas e momentos de conversa, como mostram os dois excertos a seguir. E11 (24/05/2018) revela:

“[...] eu não era nada, ia para o colégio que era muito fraco, então eu nunca tive que estudar, jogava videogame o dia inteiro, e minhas amizades eram virtuais, não me relacionava com ninguém, era um viciado em jogo e tinha certeza que o mundo era Ituporanga. Meu pai disse que era pra mim vim pra cá, eu até aceitei, mas na hora de vim quis desistir. Minha mãe me apoiou, sou filho único, mas meu pai insistiu, ele também é técnico agrícola, então ele sabia o que eu ia enfrentar aqui. O convívio com gente de tudo o que é lugar, colegas e, principalmente, professores que têm ideias bem diferentes me fizeram eu me tornar outra pessoa. Antes eu não buscava um copo d’água! Chorei muitas vezes, ligava sempre pra minha mãe, o meu pai não me dava conversa [...]. Com o tempo, eu fui me fortalecendo nas ideias que os professores traziam, comecei a me dar por conta que isso um dia ia terminar e que eu ia sair pro mundo, seguindo o exemplo deles e talvez sendo o que o meu pai não conseguiu ser. [...] Meu mundo ficou maior que Ituporanga. [...] Hoje meu pai tem orgulho de mim!”

Outra fala que remete às ideias acima foi a de S6, servidor concursado como técnico e egresso do curso de Agroecologia. A conversa com ele foi registrada no DI (24/05/2018, p. 32):

“O curso e a vida no internato me deram oportunidade de continuar estudando, uma influência dos professores com mestrado e doutorado, coisa que eu nem sabia que existia! Daí eu pensava... sendo de Agrolândia, era a única referência profissional que eu tinha, pensava... eu quero isso pra minha vida! A influência dos professores foi tanta na minha vida que eu mudei até meu jeito de falar, mas não foi uma coisa forçada, a mudança se operou na minha vida pela força com que eu permiti e até persegui do exemplo deles pra mim! Pra além disso, as amizades são fundamentais para conseguir continuar, e com elas vem uma diversidade de coisas que te impõe o desenvolvimento de flexibilidade. É gente de várias cidades com culturas diferentes. É um desafio a gente aceitar a forma de vida do outro como válida quando tu não gosta dela diante daquilo que tu aprendeu em casa. Por outro lado, muitas coisas vieram ao encontro daquilo que eu já sabia e ampliaram a forma de eu entender as coisas. O marco da Escola Agrícola mudou meus ‘óculos’ para ver o mundo. Descobri a Agroecologia e pensava... é isso!!! Vou fazer a diferença na forma das pessoas produzirem o alimento.”

Ambos os excertos tratam do processo de constituir-se como pessoa por intermédio das vivências e experiências que povoam o cotidiano dos estudantes que optam em estudar em Rio do Sul num curso técnico de nível médio, tendo como condição para isso o desafio de morar em um alojamento estudantil organizado em um regime de internato.

Além da influência dos professores, os pares levam suas contribuições, pois se originam de diferentes cidades localizadas na Região do Vale do Itajaí ou fora dela. Desse modo, a sala de aula e os alojamentos congregam-se em dois grandes mosaicos de ideias dinâmicas que exigem, como condição de existência, o respeito à diversidade, pois “*o cara não sobrevive aqui se for dono da verdade*” (E13, DI, 24/05/2018, p. 32).

Esse novo jeito de viver foi identificado pelos entrevistados como um grande diferencial formativo no seu processo de constituição de si, pois quando reencontram seus antigos colegas do Ensino Fundamental, nas suas cidades de origem, percebem o quanto são diferentes no sentido da maturidade, como resultado dos enfrentamentos diários no cotidiano institucional. Para E3 (Entrevista, 02/05/2018), “*nem precisa encontrar, basta ver as postagens no Facebook e já se tem uma ideia do quanto valeu a pena estar aqui*”.

As modificações nas formas de pensar podem desgastar as relações familiares, especialmente quando a família vive da produção de subsistência na pequena propriedade. Diante do aspecto conservador das relações, tanto familiares quanto produtivas, cujas técnicas encontram guarida na tradição, as ideias novas, em boa parte das vezes, não são bem-vindas, especialmente por guardarem em si um movimento inverso, ou seja, o “filho ensinar o pai”. Essas dificuldades se tornam explícitas quando do retorno dos estudantes na propriedade familiar, mas há muitas formas de contorná-la. O exemplo de E2 (Entrevista, 02/05/2018) chama a atenção quando recorre a um vizinho da propriedade para auxiliá-lo na mudança que considera necessária no jeito de produzir adotado pela família. Ele primeiro sugere a mudança ao vizinho e pede para que ele (o vizinho) sugira a seu pai a adoção de determinada mudança no processo produtivo em uma ocasião oportuna.

Há que se reconhecer que são poucos os jovens que têm essa habilidade, além de que tal comportamento funciona em relação a alguns casos pontuais. Assim, o que foi pensado para ser algo positivo, com a melhora das condições produtivas na propriedade com o emprego de novas e boas técnicas, pode se transformar em pontos de discórdia, gerando contendas entre pais e filhos. Ademais, uma série de transformações sofridas pelo jovem em seu percurso fora do cotidiano da família o coloca numa condição a qual seu tamanho é maior do que o lugar que ele havia deixado quando saiu de casa para estudar. Desse modo, tal situação se configura como um entrave para seu retorno ao seio familiar.

Para além disso, há uma mescla de experimentações que envolve uma nova fase da vida com a maioria, o possível enfrentamento do mercado de trabalho ou o vestibular, a possibilidade de tirar a carteira de motorista e ainda a responsabilidade com o serviço militar

obrigatório, bem como outras questões familiares que podem decorrer da volta para casa, como veremos a seguir.

Partindo de informações registradas no DI e considerando relatos de servidores, com destaque para os de S4 e S9, principais responsáveis pelo atendimento aos estudantes internos, foi possível produzir informações com base no reconhecimento de que a vida das famílias também é dinâmica, irmãos mais novos podem nascer, avós podem necessitar de cômodos na casa dos pais por não poderem mais morar sozinhos, por questões de doença ou mesmo viuvez, irmãos pequenos que dormiam no mesmo quarto ficaram maiores e foram separados em quartos diferentes, há possibilidade de separação do casal e troca de imóvel, novo casamento ou rearranjo e a geração de uma nova reconfiguração familiar. Conflitos diversos os quais, quando morava em casa, por ser menor de idade e fruto daquele contexto, ficava quieto, mas depois de formado, em uma nova condição, três anos mais velho e, em alguns casos, maior de idade, a realidade é outra, enfim, uma série de possíveis mudanças que podem acontecer em três anos e comprometer o lugar que outrora pertencia ao estudante. Ainda, há casos em que a família, por conflitos pessoais com o jovem, não aceita seu retorno e passa a buscar alternativas para evitá-lo. O jovem, por sua vez, também trabalha nesse sentido. Diante da falta de alternativas, ele pode recorrer à reprovação para não perder a vaga no internato e ter mais um tempo para resolver tais problemas, contando, no ano seguinte, alcançar a maioridade. Outra opção é buscar trabalho na empresa de serviços terceirizados contratada pela Instituição, como forma de conseguir manter sua permanência, morando em pensões próximas até que novas possibilidades surjam.

O cenário apresentado, salvo casos pontuais, aponta para dois caminhos principais: o primeiro, como resultado de uma condição financeira menos favorável, impõe que o estudante, ao concluir o curso técnico, necessite trabalhar para se sustentar, deixando o sonho da formação superior para um futuro próximo que talvez nunca chegue, diante da possibilidade de opção por constituir família. O outro caminho é a continuidade dos estudos pelo acesso à Educação Superior. Dos doze entrevistados, oito afirmaram que o curso técnico foi o responsável pela escolha do curso superior, considerando uma lógica de avanço dentro da área das Ciências Rurais, especialmente Agronomia ou Medicina Veterinária (viável para poucos). Os outros quatro entrevistados confessaram sonhar com outros cursos, como Engenharia Civil, Medicina, Engenharia Sanitária e Ambiental, ou não saber, apenas com a certeza de não ser ligado às Ciências Agrárias.

Segundo dados, cerca de 30% dos egressos conseguem acessar o Ensino Superior, os outros 70%, em média, voltam-se para o mercado de trabalho ou atividades ligadas à

produção na agricultura familiar. Dos oito estudantes que querem prosseguir os estudos na área de Agronomia, quatro deles afirmaram que, de acordo com sua condição financeira, “*tem que fazer o que dá, se a gente não faz o que dá, não faz nada*” (E8, Entrevista, 03/05/2018).

A graduação em Engenharia Agrônômica é oferecida no mesmo local, ou seja, na unidade sede agrária do *campus* Rio do Sul do IFC, porém as instalações ficam para o lado oposto ao dos alojamentos. O curso conta com professores altamente qualificados e boa infraestrutura de laboratórios e salas de aulas – um compromisso dos IFs com a verticalização da formação prevista na Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008).

Cabe ressaltar que os concluintes dos cursos técnicos integrados de nível médio, além da formatura oficial na qual a Instituição ajuda a organizar e participa, há outra festa, não oficial, que ocorre nos últimos dias letivos do ano. O fim do terceiro ano se consagra com um tempo de passagem, em que novos ritos são vividos. Se outrora, há três anos, o olhar do estudante dirigia-se para dentro da Instituição no sentido de fazer parte dela, agora dirige-se para fora, buscando livrar-se dela, seja matriculado em cursos superiores ou vinculado ao mercado de trabalho.

Para Rios (2010, p. 56),

Quando tratamos dos ritos desenvolvidos pelo homem, em que se celebram mudanças culturais, principalmente em mudanças de condição sociocultural, como é o caso do trote e da formatura, as relações entre os membros da sociedade são necessariamente modificadas. Essas modificações envolvem basicamente saída de um elemento de um grupo e seu ingresso em outro, modificando sua imagem diante de todos os membros da comunidade.

Nesse sentido, a passagem de um *status* social para outro se desdobra de duas formas: a primeira delas trata-se de viver uma tradição passada de turma em turma, de fazer um “grande feito”, um evento que possa, pela data em que é praticado, ou seja, literalmente nos últimos dias letivos, ficar imune às penalidades previstas e que seja algo significativo para ser contado depois na nova condição de egresso. Nessa lógica de fazer algo grande como marca de subversão ao controle institucional, os estudantes que estão na condição de concluintes do curso e, conseqüentemente, indo embora do alojamento, criaram a prática de atear fogo em colchões, queima de fogos ou “foguetada” e roubo de animal para abater e fazer churrasco em pensão próxima da Instituição. Todos esses episódios são regados a muita bebida alcoólica, cujas garrafas vazias fazem questão de ostentar como forma de se contrapor à ordem Institucional

O propósito de tal movimento decorre de três importantes ideias: necessidade de demonstrar, num ato grande de insubordinação, uma forma de romper, simbolicamente, com os grilhões que lhes faziam ficar atrelados às normas institucionais durante todo o percurso de três anos em que viveram em regime de internato; despedida dos colegas, “amigos do peito”, que se transformaram em irmãos; e é preciso que cada formando tenha suas histórias para contar, visto que, antes de entrar na Instituição ou até mesmo no decorrer do curso, outras histórias foram ouvidas ou presenciadas e, assim, a tradição vai se repetindo ano a ano.

O problema que emerge da organização desse tipo de “festa”, completamente alheia ao controle institucional, se caracteriza pelos riscos impostos aos que dela participam e pela dificuldade da Instituição em apurar os fatos e impor algum tipo de penalidade diante da exiguidade do tempo, uma vez que ela acontece às vésperas do início do recesso de final de ano.

No final de 2017, houve uma grande queima de fogos cujos artefatos foram previamente instalados do lado de fora dos domínios institucionais. Paralelo a isso, houve consumo exagerado de bebida alcoólica destilada. Foram 12 garrafas vazias de Velho Barreiro, que foram escondidas enquanto estavam cheias e depois de vazias apresentadas aos servidores da CGAE, numa atitude de flagrante afronta à Instituição. Os servidores que estavam de serviço na noite ficaram atônitos, pois tudo fora feito em segredo e de forma disfarçada para não levantar suspeitas.

Diante do contexto apresentado e das várias vezes que a festa aconteceu em anos anteriores sem a tomada de medidas mais drásticas para combatê-la, o diretor-geral, na tentativa de evitá-la no ano seguinte, determinou a suspensão da formatura oficial que aconteceria dali a poucas semanas, gerando descontentamentos e reclamações, especialmente por parte dos que não haviam participado da “foguetada e da bebedeira”. Ao que se pôde apurar, a formatura aconteceu, porém sem a participação da Instituição, e os estudantes não colaram grau em cerimônia solene, caracterizando-se como uma festa familiar, sem ato oficial solene.

Até o final do mês de maio, quando encerrou o tempo de campo da pesquisa, verificou-se um movimento de S4 (coordenador da CGAE) no sentido da aproximação com as lideranças de turma, em conjunto com a Comissão de Formatura, para que juntos elaborassem uma confraternização cooperada no âmbito da Instituição, a fim de ser evitada a “festa subversiva” ou quaisquer intercorrências negativas que pudessem resultar em novos desgastes entre a Instituição, os discentes e as famílias.

Em anos anteriores, as solenidades oficiais de formatura aconteceram normalmente. A partir da composição de Comissão de Formatura, no início do terceiro ano, se viabilizam uma série de promoções com o intuito de arrecadar fundos para que a formatura possa acontecer. A seguir, as Figuras 64, 65 e 66 mostram alguns momentos da cerimônia de formatura organizada juntamente com a Instituição.

Figura 64 – Formandos 2014



Fonte: IFC (2015).

Figura 65 – Formatura: mesa solene



Fonte: IFC (2015).

Figura 66 – Formatura – familiares



Fonte: IFC (2015).

Por todo o exposto, a fim de concluir este capítulo, alguns pontos merecem ser destacados no sentido de tentar responder questionamentos que nortearam a busca de respostas durante o percurso da pesquisa.

Um deles trata das mudanças que operam na relação entre o jovem e a família a partir da opção pela saída de casa para morar e conviver com outros jovens em um alojamento em regime de internato, buscando uma formação técnica de nível médio em uma instituição pública de educação profissional. O que se observou com a produção dos dados foi uma melhora nas relações com a família após a saída de casa, a saudade e o sentimento de falta, de ambos os lados, fizeram com que existisse um movimento de aproximação entre ambos, levando a um convívio mais intenso nos finais de semana diante das ausências ao longo da semana. No entanto, conforme o tempo do curso vai passando, há também por parte de ambos (estudante e família) um processo de transformação no qual, em poucos casos, os caminhos coincidem com a volta para casa ao final do curso. Talvez uma ironia, diante da perspectiva de uma formação técnica que foi criada com o propósito de volta do egresso para a propriedade familiar a fim de contribuir para melhorar os índices de produção com base em conhecimentos aprendidos, pautados supostamente pela boa técnica.

Nesse contexto da Instituição, os jovens ficam imersos em uma hierarquia de poder disciplinadora, mesmo que disfarçada, mas sempre presente de diferentes formas em determinado lugar (FOUCAULT, 2014), ainda assim, conseguem desenvolver formas de

resistência com base nas astúcias (CERTEAU, 2014) que cada situação requer no sentido de sobreviverem. Contrariam a lógica uniformizadora da disciplina para a construção de corpos dóceis e para manterem-se “vivos” nas suas singularidades diante do sistema de forças que regula e opera nesse cenário. Assim, Certeau (2014) explica que as pessoas não podem ser tomadas como “idiotas”, isto é, como meras consumidoras de verdades, dogmas, bens culturais e materiais, pois existem sempre apropriações e ressignificações imprevisíveis e incontroláveis, modificadoras das pretensões previstas na origem, no planejamento e na idealização das coisas (CERTEAU, 2014).

O que acontece é que um conjunto de três fatores não controláveis se articulam ao longo do percurso formativo e apontam para outros caminhos diferentes da ideia inicial de volta para casa para trabalhar na produção da pequena propriedade familiar. O primeiro deles é a convivência ao longo de três anos com professores/pesquisadores cujas formações foram feitas em vários lugares do Brasil e do mundo, o que leva a um alargamento da visão do estudante, afastando-o, na maior parte dos casos, da sua volta para casa no meio rural como projeto de vida e trabalho, considerando que as relações sociais nesse meio tendem ao conservadorismo se comparadas com a dinamicidade do prosseguimento dos estudos na vida urbana.

O segundo trata dos sentidos atribuídos pelos jovens ao convívio com diferentes culturas juvenis no âmbito do internato. Sobre esse ponto, é importante reconhecer que as juventudes se congregam em um complexo mosaico cujas combinações são feitas de acordo com uma dinâmica que se movimenta na ordem do cotidiano. Assim, as interações, especialmente aquelas não mediadas por servidores, cuja lógica do protagonismo é conferida aos estudantes, vão ganhando sentido na construção de relações de amizade com base em afinidades e no respeito recíproco, algo extremamente necessário para o fortalecimento de cada um em favor da superação de adversidades que podem oportunizar experiências transformadoras implicadas em um preparo diferenciado para o devir.

Por fim, o terceiro trata das formas como a vida no internato pode mudar o jeito do jovem estudante de ser e estar no mundo. Sobre esse ponto, não há como negar que o rompimento de laços vividos no cotidiano com a família gera transformações implicadas em um constituir-se de forma diferente. Some-se a isso um conviver com um grande grupo de professores e colegas oriundos de diferentes cidades e culturas em um lugar em que o senso de pertencimento de cada estudante também precisa ser construído, dada a necessidade de morar com estranhos.

Das relações sociais que brotam desse cenário de estranhamento é possível encontrar a origem de grandes amizades cultivadas por jovens que se escolhem por afinidade, comprometidos entre si em processos de sociabilização, de modo a trabalharem em conjunto na defesa de interesses comuns, contribuindo para a construção de novas identidades que refletem em novos jeitos de ser e estar no mundo.

7 CONCLUSÃO: FORMAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PROFISSÃO?

A ideia de concluir a pesquisa com uma pergunta é uma forma de reconhecer a importância de novos estudos sobre essa temática, sob outros vieses, sobretudo quando considerados a atuação e o crescimento do público feminino ao longo dos últimos anos, buscando o aprofundamento da produção de conhecimento acerca das juventudes rurais/do campo, especialmente daquelas que vivem em regime de internato como condição para se profissionalizar e concluir os estudos básicos de nível médio.

Os poucos pesquisadores das juventudes rurais/do campo têm buscado refletir a respeito de certa invisibilidade que a produção acadêmica expressa diante de uma quantidade muito aquém do necessário na produção de conhecimento para busca de compreensões mais alargadas sobre esse segmento social, uma vez que, nas concepções de Castro (2015), a educação figura como contributo relevante no processo identitário.

Do mesmo modo, as instituições que dispõem de internato como opção para seus discentes de nível médio também são pouco estudadas, como resultado de diversos fatores, dentre os quais sua localização afastada dos grandes centros urbanos, onde se produz a grande maioria de pesquisas sobre educação. Para Benelli (2012, p. 107), essas instituições

ainda tendem a funcionar de modo clássico, tal como foram mapeadas por Goffman (1987) e Foucault (1999) e, diante disso, permanecem alheias à sofisticação tecnológica ou, em muitos casos, incorporam novidades da informática sem maiores transformações estruturais.

A complexidade do cotidiano de um estudante interno matriculado em um curso técnico de nível médio, especialmente os que se constituíram em objeto deste estudo, envolve pelo menos duas trajetórias no âmbito institucional que avançam temporalmente, em paralelo, durante um mínimo de três anos.

A primeira delas corresponde ao que supostamente o estudante busca, um currículo previsto no Projeto Político-Pedagógicos (PPC) de cada curso e planejado aula a aula por cada professor das 24 disciplinas que o compõem a cada ano, tanto do núcleo de formação básica como técnica, com o propósito de concluir seus estudos de nível médio associados a uma formação profissional. A segunda, não prevista, não planejada e igualmente importante, também ocorre no cotidiano, concomitantemente à primeira, porém sem a presença mediadora do professor, caracterizando-se pelo imprevisto, implicado com o jeito de ser e estar no mundo de cada estudante de acordo com os valores que traz consigo.

Um dos problemas enfrentados no dia a dia que gera desgastes entre os discentes é a hierarquia que se mantém pela tradição entre primeiros, segundos e terceiros anos. Trata-se de imposições e intimidações dos veteranos aos calouros, resultando em problemas de diversos tipos e até mesmo violência física, que, somados a outros fatores, podem resultar em altos índices de desistência, especialmente, nos primeiros anos.

Na tentativa de melhorar a convivência entre calouros e veteranos, os servidores da CGAE, juntamente com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), de Psicologia Escolar, de Assistência Social e de Enfermagem, vêm desenvolvendo um rigoroso e comprometido trabalho que busca combater o *bullying* e a tradicional hierarquia, monitorando de forma mais efetiva o processo de adaptação, canalizando os esforços de atenção às necessidades individuais, ouvindo os argumentos de quem quer desistir em um claro movimento de construção coletiva das condições que podem favorecer a permanência.

Nesse sentido, parecem positivas as intervenções feitas pelos profissionais em favor do bem-estar dos estudantes internos, balizadas no acompanhamento, no cuidado e no diálogo. O alojamento/internato constitui-se em um rico espaço para vivências entre pares, calouros e veteranos que pode oportunizar experiências transformadoras para a constituição de si dos sujeitos que ali vivem, visto que necessitam desenvolver uma postura de mediadores de si mesmos em face das vontades e necessidades individuais de cada sujeito em relação ao coletivo.

Assim, cada estudante entrevistado, a seu modo, destacou o grande desafio que representou todas as mudanças que vieram a partir da saída de casa, por volta dos 14 anos de idade, chamando a atenção, talvez, para o que mais importa neste estudo, o reconhecimento de um aprendizado para além de uma profissão, isto é, para a vida, tendo como base a oportunidade de viver a diversidade das culturas juvenis, presentes no convívio do internato, representadas por estudantes provenientes de diferentes cidades de Santa Catarina e do Paraná. Cada jovem estudante traz consigo os hábitos, os costumes e os saberes de suas respectivas regiões, oferecendo aos colegas e aprendendo com eles novas maneiras de viver, alargando formas de pensar e construir suas identidades para além dos saberes da família e da sala de aula.

Acreditando nessa diversidade como importante contributo para a constituição de si desses sujeitos, é possível afirmar que o internato se compõe em um mosaico dinâmico de vidas que se encontram e se desencontram no movimento do cotidiano, cujo protagonismo é reservado aos próprios estudantes. Ao atritarem-se com uns e ancorarem-se em outros, criam caminhos para construção de amizades consideradas por eles de extrema importância para a

superação dos desafios da permanência nos bancos escolares na condição de discentes internos. É nesse sentido que tais amizades, construídas em pequenos grupos, entre três e seis indivíduos em média, alinhados a partir de afinidades e interesses comuns, que a sociabilidade acontece de forma mais intensa. Eles consideram os seus “amigos do peito” uma segunda família, que com o tempo passa a fazer mais sentido do que a própria família biológica, que não faz parte do mundo vivido dia a dia por cada estudante interno. Isso se deve, principalmente, por compartilharem enfrentamentos semelhantes que impactam no dia a dia de diferentes formas no jeito de ser de cada membro do grupo. Dessa maneira, uns servem de anteparo para outros na busca pelo fortalecimento de si em favor da superação das adversidades, contradições e dos dilemas que eivam suas trajetórias.

O marco inicial para que essas novas relações possam acontecer está no rompimento dos laços cotidianos com a família, condição para viver e estudar nesse novo mundo cheio de segredos e mistérios a serem desvendados a partir da necessidade de construção de um senso de pertencimento de si.

O sair de casa e o processo de adaptação, marcado pelo estranhamento que ocorre no decorrer do primeiro ano, levam o estudante a desenvolver novos hábitos, a partir dos desafios impostos por um outro sistema de vida, longe das vicissitudes domésticas e próximo de pessoas estranhas, em um contexto de vida administrada e institucionalizada que se baliza por regras previstas ou tácitas que necessitam ser respeitadas. Essas mudanças, na visão dos estudantes entrevistados, alteram sua forma inicial de enxergar a família, tornando-se mais tolerante quando considerado o novo contexto vivido, algo que contribui para melhorar a qualidade das relações em casa em um movimento de valorização recíproca vivido nos finais de semana.

As estratégias homogeneizadoras desenvolvidas pela Instituição com base nas tradições de uma educação dual, a qual cabia a ela o papel de trabalhar em uma lógica formativa vinculada ao preparo para o trabalho manual e, portanto, orientada a obedecer, vêm, aos poucos, sendo substituídas por uma outra lógica que aponta para o protagonismo do jovem discente, com a defesa de suas singularidades e de suas diferentes formas de aprender consigo, com os colegas e com os professores.

Com base nisso, pode-se analisar que a vida do jovem vem sendo transformada pelas vivências e experiências acumuladas como estudante interno, que trazem no seu bojo a valorização do outro como caminho para superação dos desafios que implicam nas diferentes formas de constituir-se como pessoa, considerando a mudança nas relações com a família, as novas formas de interpretar o mundo, a partir dos conhecimentos passados pelos professores e

pela forma como as amizades são cultivadas, em um processo recíproco de apoio para superação de si mesmo diante de possíveis fracassos no decorrer do percurso.

É pelo convívio fora do meio familiar que o estudante se sente mais estimulado a desenvolver o que Certeau (2014) chama de astúcias e táticas de resistência ao conservadorismo, sobrevivendo em um contexto onde a tolerância a erros é menor. Desse modo, formas de enxergar e compreender o mundo vão sendo ampliadas, diferentes horizontes vão sendo fundidos em favor de um processo de constituição de si implicado não somente na busca de uma formação profissional de nível médio, mas, sobretudo, na percepção de quais caminhos podem ser abertos a partir dessa formação. Assim, os cursos técnicos que haviam sido pensados, em sua origem, como o fim do percurso formativo para o estudante pobre, ganham novos contornos e dimensões, transformando-se em território de passagem para outras conquistas. Sobre esse aspecto, há que se considerar que o final do curso é marcado pela insegurança acerca de escolhas possíveis e não possíveis, dadas as condições econômicas de cada estudante.

Voltar para casa em suas respectivas cidades pequenas de origem ou para o trabalho na produção da pequena propriedade familiar, que é a lógica pela qual os cursos de Agropecuária e Agroecologia foram criados, com o propósito de melhorar os índices produtivos por meio da boa técnica, parece não ser, na visão da grande maioria dos estudantes, a melhor escolha, diante de outras possibilidades que se abrem. Dentre essas possibilidades, destaca-se o acesso à Educação Superior na própria instituição, algo que só foi possível com a criação dos Institutos Federais em 2008, ou em outras instituições, como as universidades, cujo número de vagas também foi ampliado.

O convívio com professores pesquisadores no ensino técnico de nível médio que também ministram aulas na graduação e pós-graduação aproxima esses dois mundos e abre caminho para o estudante buscar novas etapas formativas. Logo, a formação superior é uma alternativa bem-vista, tanto pela família como pelo jovem, mas, nesse caso, não há mais a possibilidade de contar com os alojamentos do internato, daí a necessidade de encontrar um lugar para permanecer nas pensões perto da Instituição ou no centro de Rio do Sul.

Por outro lado, também há os que não têm interesse em seguir estudando, mas as transformações de si ao longo dos três anos de internato não permitem mais sua adaptação no contexto familiar de característica mais conservadora. Por conta disso, não querem voltar para casa, ou não são mais aceitos em casa por vários motivos, de acordo com a realidade de cada família, o que pode levar o discente a reprovar no terceiro ano como alternativa para não voltar para casa ou, ainda, encontrar uma forma de ser contratado nos serviços terceirizados

da Instituição. Esses são alguns artifícios usados pelos sujeitos investigados no intuito de ganhar tempo para a tomada de decisões, levando em conta também o alcance da maioria.

Diante de todo o exposto, Espit (2014, p. 283) alerta,

Considerando que uma quantidade significativa de servidores, professores e técnicos administrativos, diretores e coordenadores de todo o *campus* participam da elaboração dos documentos de referência⁶⁹, a “ausência” dos alojamentos/internatos nos documentos, dentro de uma instituição onde residiam cerca de mil alunos, com todas as implicações decorrentes dessa ausência – principalmente financeiras –, parece antever que num futuro breve os internatos do IF Catarinense poderão ter as vagas reduzidas e, num futuro de médio prazo, os internatos poderão ser fechados.

Realmente causa estranheza a ausência de registro nos documentos institucionais acerca desse importante serviço público prestado aos estudantes e às famílias que dele dependem para manter os filhos alojados como condição para estudar. Ao conversar com os servidores responsáveis pela CGAE, setor que cuida dos alojamentos e dos estudantes que neles vivem, pode-se identificar um ressentimento diante do descaso institucional em relação a esse setor e a diversidade de suas demandas.

Ao que parece, as previsões de Espit (2014) estão se concretizando, na medida em que na data de sua pesquisa haviam em torno de um mil estudantes distribuídos em cinco *campis* do IFC que dispunham de internatos. Em 2015, fechou o internato do *campus* de Araquari, permanecendo cinco, os quais, em 2019, apresentam os seguintes quantitativos: *campus* de Rio do Sul, com cerca de 310 discentes; *campus* de Santa Rosa do Sul, com cerca de 265 discentes; *campus* de Concórdia, com cerca de 250 discentes, *campus* de Camboriú, com cerca de 25 discentes, e *campus* de Aberlardo Luz, com cerca de 14 discentes, perfazendo um total de 865 estudantes, aproximadamente, 135 a menos, se comparado a 2014.

Dessa maneira, acredita-se que este estudo possa contribuir para a melhora da compreensão das representações desses espaços para a educação das juventudes agrícolinas por meio da reflexão de seus sentidos e significados. Assim, busca-se auxiliar os gestores públicos, tanto do IFC como de outros IFs, na tomada de decisões quanto à manutenção, modificação ou ampliação desses ambientes como forma de garantir as melhores condições possíveis, a fim de que a permanência e o aproveitamento possam caminhar juntos para a construção de uma educação socialmente referenciada, comprometida com a oportunidade para todos.

⁶⁹ Considerados documentos de referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI). Em nenhum dos dois documentos há referências consistentes no sentido do reconhecimento institucional acerca da importância dos alojamentos e do regime de internato como opção para os alunos que necessitam de moradia estudantil.

Por fim, espera-se que este estudo de caso, juntamente com as pesquisas de Vendruscolo (2013), Espit (2014) e Drey (2016), suscitem a produção de novas investigações sobre o tema com outras escolhas metodológicas, no intuito de aprofundar a compreensão dos sujeitos que se constituíram em objeto deste estudo, buscando também um movimento de ir para além das abordagens aqui colocadas, bem como das instituições que prestam relevantes serviços educativos à sociedade brasileira, contribuindo para seu desenvolvimento por meio da profissionalização de seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

- A COLONIZAÇÃO pelas águas. **Jornal Metas**. 16 dez. 2015. Disponível em: <http://www.jornalmetas.com.br/valedasaguas/orio/a-coloniza%C3%A7%C3%A3o-pelas-%C3%A1guas-1.1853028>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- ABRAMOVAY, R. *et al.* **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: UNESCO, 1998.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens no meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2015.
- AMBIÊNCIA. *In*: DICIONÁRIO Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora. [2003]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ambiencia>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- _____. Estudo de caso: seu potencial na educação. Simpósio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO VALE DO ITAJAÍ (AMAVI). **Perfis municipais**. [2018a?] Disponível em: <https://www.amavi.org.br/municipios-associados/perfil>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- _____. **Localização e distâncias**. [2018b?] Disponível em: <https://www.amavi.org.br/municipios-associados/localizacao>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BENELLI, Silvio José. O internato como instituição total e disciplinar produtora de subjetividade na contemporaneidade. *In*: MONTEIRO, Rosa Cristina; GONÇALVES, Silvia Maria Melo (Org.). **Internato na formação agrícola**. Seropédica: EDUR, 2012. p. 99-125.
- BLASS, Leila M. S. Juventude e trabalho. *In*: COSTA, Márcia Regina; SILVA, Elizabeth Murilho (Org.). **Sociabilidade juvenil e cultura urbana**. São Paulo: Educ, 2006. p. 55-77.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varrile *et al.* 5. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000.
- BODELL, Bill. **Third post: on architecture, technology, and liberty**. 2013. Disponível em: <https://libertecture.wordpress.com/2013/12/27/third-post-on-architecture-technology-and-liberty/comment-page-1/>. Acesso em: 27 jul. 2018. Blog: Libertecture.
- BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade, historiografia e cultura escolar no patronato agrícola de Anitápolis-SC (1918-1930). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPHU, XXVI., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.
- _____. A modernidade e criminalidade na Primeira República: os patronatos agrícolas e a ressocialização da delinquência juvenil (Santa Catarina, 1918-1930). *In*: AREND, Silvia. M.

F. *et al.* (Org.) **Infâncias brasileiras: experiências e discursos**. Cascavel: UNIOESTE, 2009. p. 32-59.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLEM – Apresentação**. [2018a?] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnlem/apresentacao>. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Sobre o PNAE**. [2018b?] Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. [2017a?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/apresentacao>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Rede Federal de Educação profissional, científica e tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Portal Brasil. **Em 1927, o Brasil ganhou o primeiro Código de Menores**. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/07/em-1927-o-brasil-ganhou-o-primeiro-codigo-de-menores>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Portal Brasil. **Sistema S é forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores**. 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria n. 116, de 31 de março de 2008**. 2008b. Concepção e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: abril, 2007a.

_____. **Decreto n. 6.095, de abril de 2007**. 2007b. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 3.319, de 30 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a suspensão, até 31 de dezembro de 2000, de cessão de servidores da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional para outras esferas de Governo e outros Poderes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3319.htm. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Lei n. 8.315, de 23 de dezembro de 1991.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8315.htm. Acesso em: 6 nov. 2018.

_____. **Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982.** Regulamenta a Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto n. 5.224, de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. **Plano de Desenvolvimento do ensino agrícola do 2º grau.** Brasília, 1973.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** 1942a. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** 1942b. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-norma-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 6.029, de 26 de julho de 1940.** Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei n. 1.238, de 2 de maio de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6029-26-julho-1940-324447-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 1.238, de 8 de maio de 1939.** Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Leis Constitucionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 24.558, de 3 de julho de 1934.** Transforma a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-norma-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 21.353, de 3 de maio de 1932.** Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=18342>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 19.560, de 5 de janeiro de 1931.** Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19560-5-janeiro-1931-515777-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Decreto n. 5.083, de 1 de dezembro de 1926.** Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório do Ministro ao Presidente da República.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909-1924.

_____. **Decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2018.

_____. **Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artifices. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910.** Cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910->

1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 nov. 2016.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL, 7., 2006, Quito. **Anais...** Quito, 2006.

_____. *et al.* Juventude rural e divisão do trabalho na unidade de produção familiar. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE SOCIOLOGIA RURAL, X., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história da imagem.** Bauru: Edusc, 2004.

_____. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CALDART, Roseli Salete; BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos.** IPEA, 1999. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3929 Acesso em: 14 jun. 2017.

CAPATAZ. In: DICIO Dicionário online de português. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/capataz/>. Acesso em: 15 out. 2016.

CARIELLO, Rafael. O chefe. **Piauí**, São Paulo, n. 96, p. 22, set. 2014.

CARNEIRO, Maria J. Teixeira. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.) **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 243-262.

_____. **Camponeses, agricultores e pluriatividade.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Org.) **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o Ensino Médio.** Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2011. p. 34-49.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo – educação e a construção de um sujeito político. In: LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Entre ficar e sair: uma etnografia na construção social da categoria jovem rural.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Texto para Discussão n. 1.335. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho (Org.) **Juventude e políticas públicas no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano.** 2. Morar e cozinhar. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico.** Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 139-150.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. **Internar para educar: colégios internos no Brasil (1840-1950).** 2012. 323 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

_____. A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967). In: CONGRESSO BRASILEIRO DO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2008.

CONTRAMESTRE. In: DICIO – Dicionário online de Português. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/contramestre/>. Acesso em: 20 set. 2017.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out.-dez., 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLACSO, 2005.

_____. **Política educacional do Brasil: a profissionalização do Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

CURVELLO, Maria Alice. **A presença do enfoque agroecológico em currículo de curso Técnico Agrícola.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

DAUSTER, T. Relativização e educação. Usos da antropologia na educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XIII., 1989, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1989.

DAYRELL, Juarez. Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas**. Tomo 1: Positivismo e Hermenêutica. São Paulo: Loyola, 2004.

DREY, Rudimar Antônio Camargo. **O regime de internato feminino compreendido pelas alunas egressas do Instituto Federal Catarinense – campus Rio do Sul/SC**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2016.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, n. 3, p. 27-33, 1998.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

DURSTON, John. Juventude rural no Brasil e no México: reduzindo a invisibilidade. **Ideias & Debate**, Brasília, n. 27, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1: uma história dos costumes.

ESPIT, Antonio Carlos. **O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: pensionato ou educandário?** 2014. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

ESTIVALETE, Emerson B. **Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FARIAS, Lindbergh. **Relatório final**. CPI. Assassinato de jovens. 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 28 maio de 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação).

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 16-40.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 27-52.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986a.

_____. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 2. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986b.

_____. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 3. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. **A revolução verde**. 2009. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-revolucao-verde.htm>. Acesso em: 3 nov. 2016.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. In: FRANCO, Maria L. P. Barbosa. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papirus, 1994. p. 83-95.

FREDERICK TAYLOR. **Wikipédia, a enciclopédia livre**. [2017?]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Taylor. Acesso em: 10 jul. 2017.

FRESARD, Francisco. **População do Alto Vale cresce menos que a de Santa Catarina e a do Brasil**. 3 set. 2014. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/pancho/2014/09/03/populacao-do-alto-vale-cresce-menos-que-a-de-santa-catarina-e-a-do-brasil/?topo=77,1,1>. Acesso em: 4 ago. 2018. Blog do Pancho.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação de cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 55-70.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Verdade e método II: complementos e índices**. 6. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

_____. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

_____. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 129-140.

_____. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectivas, 2008.

GÓMEZ, Jorge R. Montenegro. **Desenvolvimento em (des)construção**: narrativas escalares sobre o desenvolvimento territorial rural. 2006. 434 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

GOVERNO DE ITUPORANGA. **Pontos turísticos**. [2018?]. Disponível em: <http://www.ituporanga.sc.gov.br/turismo/pontos-turisticos.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nezza da Silva. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Rio do Sul – panorama**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/rio-do-sul/panorama>. Acesso em: 20 ago. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil**. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 25 jul. 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Nossos campi**. 2018a. Disponível em: <http://ifc.edu.br/nossos-campus/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **IFC em números.** 2018b. Disponível em: <http://ifc.edu.br/ifc-em-numeros/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Histórico do campus.** 2018c. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/site/historico-do-campus/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **APP fotos.** 2018d. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/site/app-fotos/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Campus Rio do Sul formaliza contrato de doação de imóvel com a União.** 2017a. Disponível em: <http://noticias.ifc.edu.br/2017/10/09/campus-rio-do-sul-formaliza-contrato-de-doacao-de-imovel-com-a-uniao/>. Acesso em: 30 dez. 2018.

_____. **Atividades artísticas promove 1º IntegrAR-TE.** 2017b. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/site/noticias/2017/11/16/atividades-artisticas-promove-1o-integrar-te/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **O que é um curso FIC?** 2016a. Disponível em: <http://ingresso.ifc.edu.br/category/cursos-fic/o-que-e-um-curso-fic/>. Acesso em: 30 dez. 2018.

_____. **IFC oferta 175 vagas gratuitas em cursos técnicos em Rio do Sul.** 2016b. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/site/noticias/2016/08/24/ifc-oferta-175-vagas-gratuitas-em-cursos-tecnicos-em-rio-do-sul/>. Acesso em: 30 dez. 2018.

_____. **IFC forma mais quatro turmas de técnicos.** 2015. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/site/noticias/2015/03/09/ifc-forma-mais-tres-turmas-de-tecnicos/>. Acesso em: 30 dez. 2018.

_____. **Grupo de dança de Rio do Sul participa de diversos eventos.** 2014. Disponível em: <http://informativo.ifc.edu.br/grupo-de-danca-de-rio-do-sul-participa-de-diversos-eventos/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **IFC no desfile cívico de 7 de Setembro.** 2013. Disponível em: <http://informativo.ifc.edu.br/rio-do-sul-no-desfile-civico-de-7-de-setembro/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Resolução n. 014/2011** – Conselho Superior. Regulamento Disciplinar Discente (RDD).

_____. **Resolução n. 015/2011** – Conselho Superior. Regulamento de Moradia Estudantil (RDD).

_____. **Cartilha do Estudante IFC.** [s.d.].

INTENTONA comunista – o que foi, causas, consequências, resumo, objetivos. **História do Brasil.net.** [2017?]. Disponível em: http://www.historiadobrasil.net/brasil_republicano/intentona_comunista.htm. Acesso em: 23 set. 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KOLLER, Claudio Adalberto. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a sua relação com o modelo agrícola convencional**. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LACAIO. *In*: DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAMARÃO, Sérgio; ARRUTI, José Maurício Andion. **Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)**. [2017?]. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SOCIEDADE%20NACIONAL%20DE%20AGRICULTURA.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.

LANDINI, Tatiana Savoia; PASSIANI, Enio. Jogos habituais – sobre a noção de habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, X., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas, 2007.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes no/do campo: questões para debate. *In*: LEÃO, Geraldo Magela Pereira; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 17-31.

LEÃO, Geraldo Magela. **Pedagogia da cidadania tutelada: lapidar corpos e mentes: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres**. 2004. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOCKE, John. **Tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, 5 supl., p. 164-172, 2005.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

_____; _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucila R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

MAGNANI, Guilherme. A antropologia como prática e como experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MARQUARDT, Helena. Aulas no Cedup de Rio do Sul iniciam em agosto. **Diário Alto Vale**, 24 jul. 2014. Disponível em: <https://www.diarioav.com.br/aulas-no-cedup-de-rio-do-sul-iniciam-em-agosto/>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MARQUES, Vera R. Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: UNICAMP, 1994.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MAYANE. **Círculo hermenêutico**. 2010. Disponível em: <http://www.mayane.com.br/2010/09/circulo-hermeneutico.html>. Acesso em: 16 nov. 2018.

MÉDIO Vale do Itajaí ultrapassa 758 mil habitantes. **O Timbonet**, 5 set. 2016. Disponível em: <https://www.timbonet.com.br/medio-vale-do-itajai-ultrapassa-758-mil-habitantes/>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

_____. **A invenção de presente: movimento sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Sonia. R. de. Estado e política de arregimentação de mão de obra no Brasil. In: CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES SOCIETY, 18., 1998, Chicago. **Anais...** Pittsburgh: LASA, 1998. p. 156-173.

_____. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do capital humano**. 2017. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm. Acesso em: 5 nov. 2016.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985)**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

NISBETT, John; WATT, Joyce. **Case Study**. Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. **A licenciatura em ciências agrícolas: perfil e contextualizações**. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires. Civilizar e modernizar: o ensino agrícola no Brasil republicano (1889-1930). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 15, p. 129-142, abr. 2004.

_____. **Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Brasil (PNUD – Brasil). **Desenvolvimento humano e IDH**. 2018.

Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. [2018?]. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

PAIS, José Machado. **Educação e cotidiano: pressupostos teóricos e metodológicos**. [Minicurso] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) oferecido nos dias 2 e 9 de maio de 2017.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

_____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam P. C. de; OLIVEIRA, Victor Hugo N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, abr.-jun. 2017.

PATRONATO. In: GRANDE dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1999. p. 697.

PEDAGOGIA TECNICISTA. In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>. Acesso em: 28 de nov. 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, p. 213-244, jan.-mar. 2013.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Corrêa. Juventudes: notas para reflexões. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2 p. 185-206, 2012.

PERONDI, Maurício. A participação social de jovens e a construção de suas identidades. In: ANPESUL – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, XI, 2016, Curitiba. **Anais...**, Curitiba, 2016.

PINHEIRO, Antonio Cipriano A.; CARVALHO, Maria Leonor S. **Economia e política agrícolas**. Lisboa/Portugal: Silabo Edições, 2003.

POPULAÇÃO de Santa Catarina passa de 7 milhões em nova estimativa do IBGE. **Diário Catarinense**, 30 ago. 2017. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/08/populacao-de-santa-catarina-passa-de-7-milhoes-em-nova-estimativa-do-ibge-9883315.html>. Acesso em: 25 ago. 2018

PRADO, Lourenço de Almeida. **São Bento e sua obra**. Rio de Janeiro: Lumen Christi, 1978.

PROCURADORIA-GERAL FEDERAL. **Parecer n. 00006/2018**. Regulamento da moradia estudantil.

PROGRAMA de Expansão da Educação Profissional (PROEP). In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 6 de nov. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica: a historicidade das políticas dos anos 90**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

REGUILLO, Rossana. **Culturas juveniles: formas políticas del desencanto**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto – Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

REVOLUÇÃO DE 1930. **Só História**. [2017?]. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/p3.php>. Acesso em: 14 fev. 2017.

REYNOSO, Plácido García. La Carta de Punta del Este: Planeación Económica. **Comercio Exterior**, p. 726-729, dez. 1961. Disponível em: http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/702/6/RCE_6.pdf. Acesso em: 24 nov. 2016.

RIOS, Renata Lerina Ferreira. **Quando a universidade é uma festa: trote e formatura**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed USU, 1997.

ROCKER, Théo Piucco. **Memórias de um intern(o)ato: vida além da sala de aula**. Saarbrücken: NEA, 2017.

RODRIGUES, José. **Educação politécnica**. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em: 14 fev. 2017.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **Positivismo**. [2017?]. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm>. Acesso em: 14 fev. 2017.

ROSA, Maria da Glória. **História do ensino agrícola no Brasil República**. Marília: UNESP, 1980.

SAGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006a. p. 9-32.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006b. p. 9-57.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR). Página inicial. [2018?] Disponível em: <http://www2.senar.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 251 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. **O estado da arte sobre juventudes: educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo da escola. **Revista da USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, fev. 2003.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Tradução de Roc Filella. Madrid: Morata, 1998.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, IX., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012.

_____. **Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Padroado**. 2017. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm. Acesso em: 27 fev. 2017.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1998.

TRINDADE, Rafael. **Foucault – o exame**. 2018. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2018/12/09/foucault-o-exame/>. Acesso em: 2 dez. 2018.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 1-33, 1992.

VENDRUSCOLO, Luciane Baseggio. **A dinâmica das relações na convivência em internato: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia**. 2013.

200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, n. 16, p. 63-71, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 31-53.

WEISSWEILER, Leo A. **Rio do Sul entre as 10 melhores pequenas cidades do Brasil para se viver**. 2018. Disponível em: <http://belosvales.com.br/site/2018/02/22/rio-do-sul-entre-as-10-melhores-pequenas-cidades-do-brasil-para-se-viver/>. Acesso em: 2 jul. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILLI, Gustavo. **Vida de internato**. [14 vídeos]. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLl-lkOESQ0jgr9UVEa_c6MX5O-eUARsp8. Acesso em: 2 dez. 2018.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento/Consentimento

Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **Vida de Agricolino: formação para além de uma profissão?**

Pesquisador responsável: **Me. Emerson Bianchini Estivaleta**
e-mail: emerson.estivaleta@acad.pucrs.br

Professora orientadora: **Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos**
e-mail: mhbastos@pucrs.br

Você está sendo **convidado(a)**, como **voluntário(a)**, a participar da pesquisa “VIDA DE AGRICOLINO: FORMAÇÃO PARA ALÉM DE UMA PROFISSÃO?”⁷⁰. Neste estudo **pretendemos analisar** como os sentidos atribuídos pelos estudantes às vivências no internato interferem nas suas constituições de si. O **motivo** que nos leva a estudar esse objeto é a busca pela melhor compreensão das relações sociais que se estabelecem no espaço institucionalizado e coletivo de um internato e como essas vivências e experiências influenciam na constituição dos sujeitos que lá vivem. Desse modo, a pesquisa pode **contribuir** para otimizar esses espaços, auxiliando na tomada de decisões de gestores, tendo em vista o compromisso com o acesso e permanência destes jovens nos bancos escolares.

Para participar, **você precisará deixar-se observar sob o olhar de um estudo "tipo etnográfico" e participar de uma entrevista com questões semiestruturadas.** A escolha dos sujeitos de pesquisa será aleatória e voluntária.

Você será **esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.** Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar esse termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o assentimento/consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Por ser uma participação voluntária, a recusa em participar não acarretará

⁷⁰ Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa - CEP da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, o qual trata-se de um colegiado multidisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas com seres humanos no Brasil. Foi criado para defender os interesses dos sujeitos de pesquisa em sua integridade e dignidade, além de contribuir no desenvolvimento da pesquisa atendendo a padrões éticos. **Contato do Comitê de Ética na Pesquisa - CEP da PUCRS:** Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50 – sala 703, Porto Alegre/RS – Brasil – CEP: 90619-900; fone: (51) 33203345; e-mail: cep@pucrs.br

qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido. O pesquisador garante que irá tratar a sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Este estudo apresenta **risco** de, em certos momentos você se sentir observado(a), dedicar parte do seu tempo para responder as questões da entrevista, e tem como **benefício** uma proposta de reflexão sobre os atores e as relações sociais que se estabelecem nos espaços do internato como caminho para, através do aprofundamento da compreensão dessas relações, perseguirmos possibilidades de fortalecimento dos seus estudantes, melhorando suas condições de acesso, permanência e formação.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou qualquer material que indique sua participação **não serão liberados sem a sua permissão juntamente com a permissão do responsável por você.** Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento/consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Prof. Dra. Maria Helena Camara Bastos
-Orientadora-

Emerson Bianchini Estivalet
-Pesquisador

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento/consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio do Sul (SC), ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do estudante
(Sujeito de pesquisa)

Assinatura do Responsável
(Quando menor de idade)

ANEXO A – Autorização de pesquisa no *campus*



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Rio do Sul

OFÍCIO Nº 164/2017 - GABINETE.

Rio do Sul, 22 de agosto de 2017.

AO SR. EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE
Rua José Albano Volkmer, 230/204, Bairro Jardim do Salso
Porto Alegre/RS
CEP: 91.410-180

Assunto: Autorização de pesquisa junto ao Campus.

Prezado Senhor:

Cumprimentando-o cordialmente, a Direção do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, vem através do presente, autorizar o servidor Emerson Bianchini Estivalete a levantar os dados necessários junto ao alojamento masculino do Campus, a fim de dar continuidade ao programa de doutorado do qual faz parte, conforme os dados a seguir:

Pesquisador: Emerson Bianchini Estivalete;
Orientadora: Dr^a Maria Helena Camara Bastos;
Título do Trabalho: “Vida de Agricolino: formação para além da profissão?”;
Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação;
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Sendo o que se apresenta para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

RICARDO KOZOROSKI VEIGA
Diretor Geral

RICARDO KOZOROSKI VEIGA
DIRETOR GERAL
Port. Nº 287/2016 - 27/01/2016