

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

CATERINE PEREIRA MORAZ

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS  
DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA  
2015

CATERINE PEREIRA MORAZ

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS  
DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, do Programa de Pós-graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia.

CURITIBA

2015

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

---

M832f Moraz, Caterine Pereira  
2015 A formação profissional : trajetórias e expectativas dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes / Caterine Pereira Moraz.-- 2015.  
197 f.: il.; 30 cm.

Disponível também via World Wide Web.  
Texto em português, com resumo em inglês.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2015.  
Bibliografia: f. 179-186.

1. Instituto Federal do Paraná - Curitiba (PR) - Estudo e ensino - Estudo de casos. 2. Ensino profissional. 3. Ensino técnico. 4. Motivação na educação. 5. Educação permanente. 6. Qualificações profissionais. 7. Educação para o trabalho. 8. Tecnologia - Dissertações. I. Garcia, Nilson Marcos Dias, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 22 - 600



## TERMO DE APROVAÇÃO

### Título da Dissertação Nº 439

**A Formação Profissional: trajetórias e expectativas de estudantes de cursos técnicos de nível subsequente**

por

**Caterine Pereira Moraz**

Esta dissertação foi apresentada às 14h00 do dia **25 de agosto de 2015** como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM TECNOLOGIA, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO (aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado).

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho  
(UTFPR)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Mário Lopes Amorim  
(PPGTE/UTFPR)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Berenice Marie Ballande Romanelli  
(IFPR)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia  
(UTFPR)  
*Orientador*

Visto da coordenação:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Faimara do Rocio Strauhs  
Coordenadora do PPGTE

**O documento original encontra-se arquivado na Secretaria do PPGTE.**



## Agradecimentos

Meus agradecimentos vão a todos que conviveram comigo nesse período importante de aprendizado e amadurecimento.

Ao estimado Professor Nilson Marcos Dias Garcia que me orientou no árduo caminho de criação e elaboração desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pela paciência e respeito aos meus limites e pela sabedoria e competência com que soube dirigir-me os passos e os pensamentos para o alcance de meus objetivos.

Aos professores Mario Lopes Amorim, Domingos Leite Lima Filho e Berenice Marie Ballande Romanelli, agradeço pela disponibilidade em participar das bancas, pelas contribuições, críticas e sugestões conferidas no exame de qualificação que foram extremamente pertinentes e determinantes para a finalização deste trabalho.

A todos os professores do PPGTE, pela receptividade, pelos ensinamentos, debates e reflexões.

Aos colegas de Mestrado, pelos momentos de companheirismo, pelas contribuições, reflexões e inúmeros cafés compartilhados, em especial: José Luiz, Ricardo, Janaina, Alexsandra, Jocelaine, Lucas e Valéria.

Aos colegas pesquisadores do GETET, companheiros de estudos, discussões e reflexões.

À coordenadora do PPGTE, Professora Faimara do Rocio Strauhs pela dedicação e responsabilidade na condução das atividades do mestrado e aos servidores do PPGTE, pela prestatividade e eficiência, em especial à estagiária Bruna Correia.

Aos queridos colegas e amigos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) pelo incentivo, apoio e afeto, em especial à Juciane Branco, Tatiani Novaes, Adriano Silva, Maristella Gabardo, Priscila Duarte, Joyce Muzi, Adilson Muzi, Isis Tavares, Josiane Bernart, Cristine Xavier, Angela dos Santos, Márcia Ferreira, Marilda Lacerda e Michele Vieira.

Aos familiares, sempre presentes e comprometidos, incondicionalmente me apoiando, agradeço em especial:

Aos meus pais Eloy Menezes (*in memoriam*) e Maria Clélia, por tudo que fizeram por mim, pelo amor, pela criação e com quem aprendi a lutar e a ser perseverante na construção dos meus sonhos por meio do trabalho sério e honesto.

Às minhas irmãs Janaina e Tatiane, pelo apoio e amor incondicional.

Aos meus sogros, Pedro e Judite pela torcida, acolhida e pelo carinho.

Ao Gustavo, meu companheiro de todas as horas, pela paciência, compreensão, apoio, pelo amor e por sempre acreditar em mim, às vezes até mais do que eu mesma.

Ao meu filho João Pedro de quem estou grávida, pela dádiva da vida, por esse amor impossível de descrever, avassaladoramente intenso!

A Deus, a quem tantas vezes recorri em oração. Pela força, pela fé e por ter-me dado a saúde e a sabedoria necessária para finalizar mais esta tarefa.

E, finalmente, a todos os alunos dos cursos subsequentes que participaram desta pesquisa, por aceitarem falar de suas vidas, de suas famílias, motivações, expectativas de futuro e sonhos. Foram eles os principais autores deste trabalho! Muito obrigada!

## RESUMO

MORAZ, Caterine Pereira. **A formação profissional: trajetórias e expectativas dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Teve como objetivo analisar, através da percepção de alunos ingressantes e concluintes, as motivações e razões que justificam ou explicam as suas escolhas por cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente, buscando entender o papel do ensino profissionalizante em suas vidas. Através da identificação do perfil dos discentes manifesto pelas suas vivências escolares e experiências profissionais, contextualizou-se a sua trajetória familiar e escolar e seus projetos de vida face às exigências do mundo do trabalho e a necessidade de atualização e formação continuada. Sustentando-se teoricamente na relação entre a escola, a educação, o trabalho e seus impactos junto à classe trabalhadora, assim como nas transformações ocorridas no mundo do trabalho, tomou como referência autores como Antunes, Ciavatta, Cunha, Enguita, Frigotto, Ferretti, Friedmann, Naville, Kuenzer, Ramos, Hirata e Saviani. A pesquisa de campo desenvolveu-se através de uma investigação de caráter qualitativo da qual participaram, respondendo questionários e concedendo entrevistas, alunos ingressantes e concluintes dos cursos técnicos de nível médio de Administração e de Eventos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Curitiba. Os resultados foram norteados pelo estabelecimento de categorias que privilegiaram a compreensão da realidade vivenciada pelos participantes ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais, das motivações e expectativas em relação ao futuro educacional e profissional, os motivos pela escolha pela modalidade de ensino técnico subsequente, das intenções e relações com a formação, dos desafios inerentes à inserção ou reinserção profissional e o papel do ensino profissional na vida de alunos que, teoricamente, já poderiam pleitear uma vaga em cursos de graduação, mas optaram por esta modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Curso técnico subsequente. Trajetória escolar e profissional. Qualificação profissional. Mundo do trabalho.

## ABSTRACT

MORAZ, Caterine Pereira. **Vocational training: trajectories and expectations of students in subsequent technical courses.** Dissertation (Master degree in Technology) - Postgraduate Program in Technology. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

The study aimed to analyze, through the perception of incoming and graduating students, the motivations and reasons that justify or explain their choices for subsequent middle-level technical professional education courses, seeking to understand the role of vocational education in their lives. Through the identification of students' profile, which is manifested by their academic experiences and professional experiences, the study contextualized their family and school life and their life projects in view of the demands of the working world and the need for updating and continuing education. The research is theoretically based on the relationship between school, education, work and their impact in the working class, as well as on changes in the working world, it took as reference authors as Antunes, Ciavatta, Cunha, Enguita, Frigotto, Ferretti, Friedmann, Naville, Kuenzer, Ramos, Hirata and Saviani. The field research was developed through a qualitative survey in which incoming and graduating students of middle-level technical courses in Administration and Events from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia in Paraná, Curitiba campus, participated answering questionnaires and granting interviews. The results were guided by the establishment of categories that favored the understanding of the reality experienced by the participants throughout their academic and professional careers, motivations and expectations of the educational and professional future mainly of students who theoretically could have applied for a job in graduate courses but opted for this type of education.

**Keywords:** Professional Education, Vocational training, Subsequent technical course, Educational and professional trajectory. Professional qualification. World of work.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos por idade .....	100
Gráfico 2 - Tipo de Residência .....	101
Gráfico 3 - Renda individual .....	101
Gráfico 4 - Renda familiar.....	103
Gráfico 5 - Forma de ingresso.....	107
Gráfico 6 - Procedência escolar .....	112
Gráfico 7 - Trajetórias de vestibulares.....	116
Gráfico 8 - Já iniciou algum curso superior? .....	117
Gráfico 9 - Situação de trabalho atual- Alunos ingressantes x concluintes .....	122
Gráfico 10 - Situação atual de trabalho - Todos os alunos.....	125
Gráfico 11 - Formalização do trabalho .....	126
Gráfico 12 - Motivos para a escolha do curso. ....	136
Gráfico 13 - Planos para depois da conclusão do curso .....	157
Gráfico 14 - Qual é em sua visão, a perspectiva profissional na sua área?.....	161
Gráfico 15 - Você se considera preparado para o mundo do trabalho? .....	162

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz curricular do curso técnico em Administração Subsequente .....	80
Tabela 2 - Matriz Curricular do curso Técnico em Eventos Subsequente .....	83
Tabela 3 - Matrículas na Educação Básica por Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – Ano de 2013 .....	89
Tabela 4 - Distribuição dos alunos dos cursos subsequentes pesquisados por classe (Ingressantes e Concluintes) .....	97
Tabela 5 - Escolaridade dos Pais .....	108
Tabela 6 - Motivos para não cursar ou concluir o ensino superior .....	121

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefet–BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CFA	Conselho Federal de Administração
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ET-UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED-PR	Secretaria da Educação do Estado do Paraná
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPT/UFPR	Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sistec	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 A ORIGEM DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.1 Períodos Colonial, Imperial e início da República. ....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.2 A gênese das Escolas de Aprendizes Artífices.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.3 A consolidação da educação profissional.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.4 As Reformas a partir de 1971.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 O ENSINO MÉDIO E SUAS DIFERENTES MODALIDADES .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
<b>3 AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E O NOVO PERFIL DO TRABALHADOR.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 DO TAYLORISMO/FORDISMO AO MODELO JAPONÊS DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2.1 A qualificação por Georges Friedmann .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.2 A qualificação por Pierre Naville .....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....</b>	<b>59</b>
<b>3.4 OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>63</b>
<b>4 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE.....</b>	<b>66</b>
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.2 O curso Técnico em Administração Subsequente.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.3 O curso de Técnico em Eventos Subsequente .....</b>	<b>81</b>
<b>5.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3 O CONTEXTO DO ESTUDO .....</b>	<b>88</b>
<b>5.5 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....</b>	<b>91</b>

<b>6 OS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE: QUEM SÃO, O QUE ESPERAM E O QUE BUSCAM.....</b>	<b>95</b>
<b>6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>97</b>
<b>6.2 TRAJETÓRIAS: CAMINHOS QUE LEVAM AO CURSO TÉCNICO.....</b>	<b>105</b>
<b>6.2.1 A condição socioeconômica e suas influências na trajetória seguida pelo aluno no ensino técnico.....</b>	<b>106</b>
<b>6.2.2 A vivência acadêmica e profissional.....</b>	<b>114</b>
<b>6.2.3 Trabalho, estudo e seus desafios.....</b>	<b>128</b>
<b>6.3 FATORES MOTIVACIONAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>6.3.1 Sentidos e Motivações quanto a escolha do curso .....</b>	<b>134</b>
<b>6.3.2 Sentidos e Motivações para a permanência.....</b>	<b>141</b>
<b>6.3.3 Os fatores que influenciam no processo de escolha .....</b>	<b>144</b>
<b>6.4 EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO .....</b>	<b>148</b>
<b>6.4.1 Expectativas iniciais X realidade .....</b>	<b>149</b>
<b>6.4.2 Pretensões para o futuro acadêmico, estudos e trabalho .....</b>	<b>156</b>
<b>6.4.3 Percepções sobre positivities e negatividades do curso.....</b>	<b>164</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar através da percepção de alunos ingressantes e concluintes, as motivações e razões que justificam ou explicam a escolha pelos cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente, buscando entender o papel do ensino profissionalizante em suas vidas. Portanto, este trabalho situa-se no âmbito dos estudos da relação entre educação, tecnologia e trabalho diante do fenômeno da expansão da Educação Profissional e Tecnológica, abordando mais especificamente a educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente.

Atualmente a regulação da educação profissional de nível médio no Brasil, encontra-se definida no Decreto nº. 5.154/04 que revogou o decreto 2.208/97. Conforme disposto, a educação profissional compreende: I - a formação inicial e continuada de trabalhadores; II - a educação profissional técnica de nível médio; e III - a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma Integrada, Concomitante e Subsequente (Art. 4º.). A reestruturação da educação profissional brasileira e a criação de inúmeros Institutos Federais de Educação por meio da Lei 11.892/2008, evidenciam a necessidade de investigação da forma como seu público se relaciona com o mundo do trabalho e se realmente atendem aos seus objetivos de “transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” (Brasil, 2008, p. 21).

Os dados do último Censo Escolar de 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), confirmam a trajetória de expansão da matrícula na educação profissional técnico de nível médio, que em 2007 era de 780.162<sup>1</sup> e atingiu, em 2013, 1.441.051 matrículas – crescimento de 84,1% no período. A Rede Federal puxou o crescimento de toda a rede pública, uma vez que o número de alunos nas instituições federais cresceu 8,4%, entre 2012 e 2013, chegando a 228.417 matrículas. Em relação a 2007, o crescimento da Rede Federal de ensino foi de 108%, por exemplo. Número superior aos 78,5% registrados na rede privada, que também apresentou expansão no ensino técnico e

---

<sup>1</sup>Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

chegou a 691.376 matrículas em 2013. De acordo com dados do MEC<sup>2</sup> de 2013, o número de matrículas no ensino subsequente é muito superior ao ensino médio integrado, tanto em nível nacional quanto regional (tomando como referência o Paraná), e indicam que a forma subsequente corresponde a mais de 70% no total de matrículas da educação profissional. Porém, há poucas pesquisas ou estudos voltados especificamente para a educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente e sobre os sujeitos que recorrem a esta modalidade de ensino, o que poderá ser confirmado na seção que trata das pesquisas com enfoque no ensino técnico na forma subsequente.

Como profissional da educação profissional, sempre tive o interesse em estudar e entender o papel da formação profissional na vida dos alunos que procuram esta modalidade de ensino, principalmente dentro do quadro de mudanças no contexto socioeconômico face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global que influencia o modo de ser e agir dos trabalhadores e que envolve fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.

Algumas das questões iniciais que sempre me instigaram se referem ao conhecimento sobre estes sujeitos, principalmente do período noturno, onde o público é notoriamente heterogêneo. Quem são estes alunos? Onde estudaram? Moram com os pais? Trabalham? São pais/mães? Quais suas motivações e intencionalidades com relação a formação/profissionalização? O que esses estudantes pensam sobre o curso escolhido? Nesse sentido, essas questões e outras delas decorrentes, motivaram-me a desenvolver uma pesquisa objetivando elucidar e refletir sobre essa realidade dos cursos técnicos e conhecer quem são os alunos dos cursos técnicos subsequentes, como tem se construído o universo de políticas educacionais na área profissional, quais são suas relações com a família, escola, com o trabalho e com a sociedade e, desta forma, identificar e compreender as motivações e expectativas que possuem em relação a formação profissional e ao mundo do trabalho.

Assim, a temática deste trabalho refere-se às diferentes motivações e expectativas dos alunos ingressantes e concluintes em relação ao curso técnico escolhido, e para isso buscou-se analisar os diferentes interesses expressos no discurso destes

---

<sup>2</sup>MEC/Inep/Deed - Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em 03/02/2015.



atores desvelando, assim, os condicionantes sociais, econômicos e culturais que os direcionaram para esta modalidade de ensino. `

Dadas estas questões, constituiu-se como problema desta pesquisa, **quais os sentidos e significados atribuídos pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio na forma subsequente do Instituto Federal de Curitiba à educação profissional visando a sua inserção socioeconômica e o atendimento das suas expectativas?**

Neste sentido, o ponto de partida deste trabalho descreveu **a educação profissional no Brasil: a educação para o mercado de trabalho** ao traçar o percurso da educação profissional no Brasil e sua regulação desde o período Colonial até o contexto brasileiro recente, refletindo como essas políticas foram sendo construídas e estabelecendo as origens e a configuração atual da política educacional brasileira e o que elas oferecem aos estudantes.

Depreendeu-se que a formação profissional no Brasil, desde suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, para os “desprovidos da sorte” e “desvalidos de fortuna”, assumindo um caráter assistencialista e estabelecendo a separação entre dois tipos de ensino, o secundário propedêutico para as elites, preparando para cargos de dirigentes ou intelectuais e o outro voltado para os filhos de trabalhadores pobres que cursariam o ensino básico e profissional, direcionado para a formação de mão-de-obra (os artífices) para a execução de trabalhos braçais, esperando assim, contribuir para a sua empregabilidade e a manutenção da estrutura capitalista de sociedade.

Desta forma, a sociedade de classes, dividida entre os proprietários e os não-proprietários, estabeleceu também a divisão da educação, assumindo seu dualismo através de programas educacionais diferenciados para as diferentes classes, dos dirigentes e subordinados, refletindo na educação, a divisão do trabalho. Para Kuenzer (2000),

(...) a dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (p. 28).

Na fase atual do capitalismo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente as que afetam as relações entre educação e trabalho, evidenciaram preocupações de diversos estudiosos em relação aos desafios, tensões e possibilidades da educação profissional e suas consequências para a formação do trabalhador a partir das demandas por novos perfis profissionais pelo mercado.

Nesse sentido, foram desenvolvidas algumas reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a educação profissional no contexto brasileiro atual a partir das alterações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 – e pela legislação dela decorrente, principalmente pela reforma estabelecida pelo decreto 2.208/97, que buscou efetivar concepções que foram definidas pela necessidade do capital de controlar a formação do trabalhador, para que fosse baseada em competências e assim atender a reestruturação do mercado de trabalho e aos interesses políticos neoliberais. Visou-se, assim, resgatar e aprofundar as discussões em torno das disputas e confrontos no âmbito das proposições para a educação profissional no Brasil destinada à classe trabalhadora e, que tem se mostrado vinculada às transformações das formas de organização do trabalho e comprometida com o sistema econômico vigente. No que tange à legislação da educação profissional, Frigotto (1998, p. 14) destaca o reducionismo presente nestas reformas, nas quais “(...) estreitaram-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade”.

Ao tratar sobre **as mudanças tecnológicas e o novo perfil do trabalhador**, destacaram-se as mudanças ocorridas na estrutura, perfil e demandas por profissionalização considerando as rápidas mudanças tecnológicas ocorridas desde o modelo produtivo Taylorista-Fordista até o modelo de acumulação flexível que, segundo Harvey (1992, p. 140), “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Também analisou-se o significado de alguns termos presentes nas atuais discussões sobre a qualificação e o atual modelo de gestão de competências para o trabalho, observados a partir de exigências de novos perfis profissionais requeridos pelo setor produtivo fundamentado pelo discurso do desenvolvimento econômico nacional, da empregabilidade e da igualdade social. Nos **procedimentos metodoló-**

**gicos da pesquisa**, foram apresentados a Instituição pesquisada, a escolha do público alvo, os cursos técnicos escolhidos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e a caracterização dos participantes da pesquisa, que consistiu em uma análise inicial do perfil social e econômico dos estudantes pesquisados, buscando os fundamentos iniciais para a compreensão das suas trajetórias, motivações e expectativas. Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, a pesquisa envolveu tanto estudantes ingressantes quanto aqueles concluintes de dois cursos técnicos subsequentes do período noturno e de áreas distintas dos eixos de Gestão e Negócios e Hospitalidade e Lazer, totalizando quatro turmas. Os dados foram obtidos mediante a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada com estes estudantes.

A escolha pelos cursos dos eixos de Gestão e Negócios e Turismo, Hospitalidade e Lazer, foi motivada pela minha proximidade com a área pois, como docente da Instituição desde 2010, atuando especialmente com os cursos destes eixos e ao longo deste período pude melhor observar suas características e refletir sobre o desenvolvimento de suas ações. Neste ponto, como docente, recorro a Paulo Freire (1996, p. 32) que afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro”. Porém esta escolha conciliou o interesse investigativo com um fator relevante, pois estes eixos destacam-se em suas particularidades e contraposições. É o caso do curso de Administração que teve a maior procura no último processo seletivo entre os cursos subsequentes, apresentando em torno de 8,4 candidatos por vaga e o curso de Eventos, que é o único dentro do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer ofertado pela instituição e que registrou procura de 2,3 candidatos por vaga, caracterizando um contraste interessante de ser analisado.

Os resultados da pesquisa realizada foram apresentados e discutidos ao serem analisados **os estudantes do ensino técnico subsequente: quem são, o que esperam e o que buscam**, utilizando os dados dos questionários aplicados e das entrevistas semiestruturadas. Foram analisadas as trajetórias escolares e profissionais dos alunos considerando o contexto social, econômico e as atuais tendências que perpassam o ensino profissional, com o objetivo de identificar os condicionantes que os direcionaram à realização de um curso técnico, os significados da formação profissional, e como se posicionam diante do futuro do trabalho e educação. Para isso, as

informações foram organizadas por categorias que caracterizam e identificam os sujeitos: trajetórias, caminhos que levam ao curso técnico, fatores motivacionais e expectativas e projetos de futuro.

Nas **considerações finais** recuperou-se os principais aspectos identificados na pesquisa, tendo em vista a opção metodológica de ouvir e dar voz aos alunos que estão inseridos na educação profissional técnica de nível médio. Nesta seção apresentou-se, em síntese, os resultados da análise dos dados obtidos e os significados mais relevantes a respeito da relação destes alunos com a escola, com o trabalho, suas motivações, expectativas e os sentidos que atribuem ao ensino técnico.

Reconheceu-se, por fim, que este estudo não teve a pretensão de esgotar o tema apresentando soluções e alternativas possíveis para os problemas enfrentados na atualidade, mas representou um esforço no sentido de compreender o fenômeno da educação profissional através dos estudos e pesquisas na área, principalmente através da fala dos sujeitos inseridos nos cursos técnicos.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO**

A educação profissional destinada aos jovens e adultos da classe trabalhadora, principalmente das camadas de baixa renda, é uma imposição da sociedade globalizada e resultado das mudanças ocorridas nos processos de trabalho dentro da dinâmica capitalista.

Nesse sentido, é relevante abordar o papel da escola considerando a ligação que se estabelece entre educação e sociedade, seu processo de construção histórico e sua função social na produção e reprodução das relações sociais. Para compreender esta realidade que contempla jovens e adultos, é preciso analisar a escola, a educação e o trabalho como categorias indissociáveis no campo da educação profissional, num contexto de mutações no mundo do trabalho, numa perspectiva tanto ontológica quanto sócio-histórica que perpassam o processo de ensino e aprendizagem e que sustentam as discussões acerca da educação profissional.

Trata-se de um enfoque nas relações entre a escola, educação e o trabalho, orientado pelo entendimento do papel que a escola tem exercido ao longo dos tempos na sociedade, bem como a relação entre o processo de criação da escola e a evolução das relações de produção no capitalismo, enfatizando a conexão entre a pedagogia utilizada e os interesses do sistema, trazendo algumas reflexões acerca das relações com o trabalho, sendo este considerado categoria central para a compreensão de todas as práticas sociais, principalmente a educação.

### **2.1 A ORIGEM DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, EDUCAÇÃO E TRABALHO**

A análise entre a escola, a educação e o trabalho deve levar em conta alguns fundamentos histórico-ontológicos que tomam o trabalho e a educação como atividades especificamente humanas, haja vista que apenas o ser humano trabalha e educa. Conforme pondera Saviani (2007),

(...)no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (2007, p.154).

Diante do exposto, entende-se que o trabalho do homem era ao mesmo tempo seu processo educativo e a origem da educação corresponde igualmente à origem do homem. “Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). O homem, ao longo de sua história desenvolveu a capacidade de transformar e controlar a natureza e então a educação se torna fundamental para a manutenção e o aprimoramento das suas estratégias de sobrevivência. Desde as comunidades primitivas, quando não existia a divisão de classes, no chamado “comunismo primitivo”, esta relação se constituía de homens que produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Portanto, é através do trabalho que se diferenciam seres humanos dos animais. É um processo que se dá entre o homem e a natureza, onde o primeiro transforma a segunda e, desse modo, transforma também a si próprio. De acordo com Marx (2004, p. 36), “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

Conforme Saviani (2007), com a apropriação privada da terra e o desenvolvimento das forças produtivas, estabelece-se a ruptura deste modelo de sociedade dando origem à divisão do trabalho. Conseqüentemente, com a divisão do trabalho surgem duas classes fundamentais: a dos proprietários e a dos não proprietários. O controle privado das terras fez com que fosse possível aos proprietários viver do trabalho alheio, ou seja, aqueles que não eram donos de propriedade passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si próprios e ao dono da terra, convertido, agora em senhor. Conseqüentemente, esta divisão na sociedade provocou também uma divisão na educação. Antes identificada plenamente no próprio processo de trabalho, assumiu uma perspectiva de dualidade dissociada de seu caráter ontológico. Obtém-se, assim, duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, centradas nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, e outra para a classe operária, identificada como a educação dos escravos e serviçais, que se baseava exclusivamente no próprio processo de trabalho.

Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

De maneira bastante sintética, pode-se dizer que nos primórdios da sociedade feudal a economia era de consumo e produzia-se o necessário para sua sobrevivência e não para atender ao mercado. Nesse período, as escolas sofrem fortes influências da Igreja Católica. Já no modo de produção capitalista, o protagonismo central passa a ser do Estado, “forjando a ideia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” com objetivo principal de manutenção e reprodução das relações de produção capitalistas, acentuando assim as marcas da desigualdade na sociedade com a imposição da separação das práticas escolares e do trabalho produtivo (SAVIANI, 2007 p. 157).

Nesta perspectiva, Enguita (1989) destaca que a transição do feudalismo para o capitalismo trouxe mudanças significativas e profundas no modo de produzir e reproduzir a existência humana. Procurando estabelecer uma relação entre o processo de construção da escola e o desenvolvimento das relações de produção no capitalismo, Enguita (1989, p. 105) destaca que no modo de produção feudal “sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção, com frequência alguma instituição, que não a própria produção em que se efetuou este processo” e o processo educacional escolar, desde o seu surgimento na Idade Média, teve como uma de suas atribuições principais a preparação dos jovens para o exercício de suas funções nas relações de produção da sociedade e, para isso, a educação dos jovens tinha de ocorrer fora do ambiente familiar.

Naquela época o normal era que os filhos homens adotassem a mesma profissão ou o mesmo ofício dos pais e, naturalmente, que herdassem sua pertinência a um estamento ou a outro. A transmissão e a aquisição das necessidades era feito na própria família. Mas esta, vinculada por laços afetivos, não era o lugar mais adequado, provavelmente, para aprender os laços de dependência nem a autodisciplina necessários. Para isso era necessário haver uma relação mais distante entre o mestre e o aprendiz, ou entre o cavaleiro e seu assistente, e isso só se podia obter ou, ao mesmo, era a melhor forma de fazê-lo, colocando os juvenzinhos a cargo de outra família que, assumindo o papel de educadora, não se visse travados pelo obstáculo do afeto (ENGUITA, 1989, p.108)

Entretanto, somente com o advento da sociedade industrial é que a educação passou a ser formalmente utilizada como um lugar de doutrinação dos jovens para o trabalho, sendo a escola o seu principal veículo de ação.

Quando estas crianças tiverem quatro anos, serão enviadas a uma casa de trabalho rural e, ali, ensinadas a ler duas horas ao dia e mantidas plenamente ocupadas o resto do seu tempo em qualquer das manufaturas da casa (...). É de considerável utilidade que estejam de um modo ou outro, constantemente ocupadas ao menos doze horas ao dia, quer ganhem a vida ou não; pois, por este meio, esperamos que a geração que está crescendo estará tão habituada à ocupação constante que, em geral, lhe será agradável e divertida. (ENQUITA, 1989, p. 108)

Com a ascensão da burguesia, surgiu a demanda de uma educação voltada para o povo. No entanto, surgiu também um dilema: “De um lado ela queria se impor e reduzir o poder da Igreja e também incutir nos trabalhadores e futuros trabalhadores a aceitação da nova ordem, por outro, temia que a educação alimentasse ambições indesejáveis nos trabalhadores” (ENQUITA, 1989, p. 110). Desta forma, a educação ofertada ao povo passou a ser restrita aos conhecimentos ligados às tarefas relacionadas ao trabalho e disciplinadora, transferindo-se para as escolas a disciplina dos quartéis, com o ensino e a instrução ficando em segundo plano. Percebeu-se a importância e utilidade da escola para moldar os trabalhadores de acordo com as necessidades dos novos processos de trabalho, fazendo-os um elemento ao mesmo tempo eficiente e dócil.

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador (...) se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia uma vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENQUITA, 1989, p. 113).

Percebe-se, assim, que as escolas se constituíram num dos locais onde se consolidou a ideologia industrial e capitalista, tornando-se elas um instrumento de dominação de classe, o que se caracterizou como a “face oculta” das escolas. Assim, toda a disciplina e regra escolar não teriam outra função que não preparar o jovem para a sua vida como trabalhador, de forma que ele assimilasse esta situação desde a infância, para que ao chegar à vida adulta isto já estivesse condicionado. “A partir de agora, [o homem] devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que o outro lhe impusesse” (ENQUITA, 1989 p. 113).

Desenvolveram-se instrumentos e estratégias para moldar os homens a esse novo sistema, e dentre os vários métodos utilizados, a “disciplina” se destacou por se apresentar como o mais eficaz e duradouro, refletindo até os dias atuais.



A respeito das escolas disciplinadoras, Foucault (1994) no capítulo “Disciplina” em seu livro “Vigiar e punir” nos conta que para atingir esse objetivo, a partir do final do século XVIII as sociedades disciplinares começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas. Foucault (1994, p.119) comenta que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente.

De acordo com o autor,

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1994, p. 135)

A escola disciplinar desenvolve assim uma engrenagem e um mecanismo constante de controle quase completo do tempo, no qual aos alunos mais velhos são confiadas as tarefas de fiscalização, controle e, por último, ensino. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se combinados da maneira correta, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1987, p. 140).

Trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do poder economicamente o menos custoso possível, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível e ainda ligando esse crescimento econômico do poder social e o rendimento dos aparelhos onde se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, “fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos elementos do sistema” (FOUCAULT, 1994, p. 191).

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, decorrente da Revolução Industrial, surgem novas demandas no que se refere ao processo de qualificação da mão-de-obra, que passou a produzir mais, com maior rapidez e com custos reduzidos.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo, esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p. 159).

Num projeto hegemônico de orientação burguesa, a escola, então, se consolida como a principal instituição de formação para o trabalho, não só em sua dimensão técnica, mas principalmente em sua dimensão política, através da dualidade do novo padrão escolar, determinado diretamente pelas necessidades do processo produtivo.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 159).

Como se nota, a escola contribuiu para a ascensão capitalista nos séculos XVIII e XIX, e sua emergência relaciona-se com a necessidade de uma educação formadora de mão de obra para o trabalho. Portanto, se o desenvolvimento da sociedade de classes proporcionou a separação entre educação e trabalho, pode-se dizer que a escola serviu de instrumento de moldagem de indivíduos de camadas sociais “desfavorecidas” e que representavam um “perigo” aos grupos dominantes, que perceberam as vantagens em recrutar trabalhadores que foram submetidos a uma rígida disciplina.

Com o desenvolvimento do sistema taylorista-fordista, foram surgindo novos valores de racionalidade tanto no sistema produtivo como no escolar. Quando o processo de produção fabril foi submetido às ideias da gestão científica do trabalho, propostas pelo taylorismo, as escolas passaram a integrar os princípios de produtividade e reproduzir o paradigma da eficiência, contribuindo para adaptar indivíduos a uma nova dinâmica de hábitos e comportamentos adequados ao mercado de trabalho capitalista. Segundo Enguita (1989),

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis consequências para a vida nas salas de aula (p. 125).

A doutrina taylorista recomendava que o trabalho fosse dividido em pequenos segmentos para obter maior eficiência, através de um sistema de organização baseado no controle de produtos e processos de produção pelo empresário e seus representantes. No entanto, com a segmentação e especialização, o trabalhador deixou de ter o conhecimento de todo processo de trabalho, e isso contribuiu para desqualificá-lo e aliená-lo. De acordo com Lombardi (2014),

Com a manufatura ocorreu, assim, um aprofundamento da divisão entre trabalho qualificado e não qualificado, criando uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Aprofundando ainda mais a divisão do trabalho, o controle capitalista da produção possibilitou a utilização dos trabalhadores não qualificados na manufatura, neles desenvolvendo uma especialidade unilateral, reduzindo ainda mais o valor da força de trabalho, pela redução com custos de aprendizagem e, com isso, ampliando a parte de mais-valia apropriável pelo capital. (p. 31)

Discutindo a questão da pedagogia voltada à classe trabalhadora e, baseado nos estudos de Marx e Engels, esse autor desenvolve uma crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional apoiada e implantada pela burguesia através de propostas pedagógicas ou projetos educacionais diferenciados para a burguesia e o proletariado. Também discute a relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação, destacando como aqueles autores entendiam “a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência” (p. 48). Para ele,

Somente com o desenvolvimento das forças produtivas e da própria ciência incorporada como força produtiva sob a lógica do capital, com a revolução industrial e a divisão técnica do trabalho (divisão entre trabalho manual e intelectual), um novo tipo de educação passa a ser exigido pela sociedade, levando à superação da educação abstrata até então dominante (LOMBARDI, 2014, p. 66).

Evidencia-se assim que a instituição escola representou um importante instrumento de alienação para o proletariado e constituiu-se num elemento de manutenção da hierarquia social através de sua concepção burguesa de formação unilateral, com um importante papel na manutenção da reprodução do capital e no atendimento de interesses da classe dominante. No entanto, ao mesmo tempo, como contraditório, estabeleceu-se como ferramenta essencial de formação, portanto, um instrumento para a consolidação da revolução proletária. De acordo com o autor, Marx e Engels

defendiam que a educação deveria “propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades”, ou seja, uma compreensão integral do processo de produção, entre a concepção e execução (Lombardi 2014, p. 54).

Dayrell (1996) por sua vez, aborda a escola como espaço sociocultural e, para ele, a escola é um espaço de formação humana, para além da transmissão de conteúdos, onde é possível que o jovem reflita e amplie seus projetos de vida e amplie suas experiências. A dupla dimensão deste espaço é entendida, primeiramente, por seu conjunto de regras e normas e, também, no cotidiano, pela trama de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos.

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 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 na história. (DAYRELL, 1996, p. 1)

Desta forma, a educação, quando pautada em um projeto político e pedagógico definido e voltado aos interesses dos excluídos, se estabelece como instrumento para o conhecimento, emancipação e também para a transformação da sociedade e do mundo, constituindo seu caráter revolucionário para superação do capitalismo. É possível perceber, entretanto, que a escola, desde seu surgimento, apresentou dualidades que permanecem na atualidade, enfatizando as dicotomias entre uma educação de caráter propedêutico e de formação mais abrangente que prepara para um trabalho intelectual e para as elites, e a formação para o mercado e trabalho manual destinada aos demais trabalhadores. Assim, a escola assume um papel ideológico ao contribuir para ajustar e moldar o trabalhador de acordo com a conjuntura econômica e com o perfil desejado pelo sistema produtivo.

## 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A organização da educação brasileira, desde a sua origem, resulta dum constante debate pressionado não apenas por questões de ordem econômica e política, mas, também pelos interesses da classe dominante. Ora trazendo avanços, ora retrocessos, entretanto, não tem conseguido superar um caráter dual, no sentido de se construir uma educação unitária.

Para Moraes (1996, p. 125) “a análise das funções sociais historicamente atribuídas ao ensino médio indica claramente, em consonância com a divisão do trabalho existente em nossa sociedade, o caráter dual que marca a educação escolar brasileira”, através da separação entre o ensino secundário, propedêutico, e os tipos profissionais de ensino médio. Temos assim, de um lado, uma formação propedêutica, tida como abrangente, preparatória para o ensino superior, elitista, que possibilita a uma profissão valorizada no mundo do trabalho e na sociedade. De outro, a educação para os jovens trabalhadores, técnica, utilitarista e sem base científica e humana, com valorização no saber fazer, e com poucas perspectivas de ascensão profissional, educacional e social.

Essa estrutura educacional vincula-se às relações sociais vigentes e à dicotomia histórica entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática, propiciando uma educação profissional destinada àqueles que irão executar o trabalho, e uma educação científico-acadêmica àqueles que irão idealizar e controlar este processo de trabalho.

Por ser uma construção que tem como base concepções de educação e de formação profissional, o aprofundamento dos condicionantes históricos e políticos que a determinaram pode elucidar alguns aspectos da educação profissional atual.

### 2.2.1 Períodos Colonial, Imperial e início da República.

A trajetória histórica da educação profissional do Brasil aponta uma relação de dualidade “entre, de um lado, a unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento exclusivo das necessidades do mercado de trabalho e, de outro, o ideário de formação para o mundo do trabalho de um sujeito autônomo, de direito e deveres, construtor da cidadania plena” (ORTIGARA e GANZELI, 2011, p. 257).

Ao longo do período Colonial brasileiro, o uso do trabalho escravo era composto de ocupações de cunho manual e no uso da força física em ocupações como carpinteiros, ferreiros, tecelões, etc., exercidas por pessoas que não tinham nenhum acesso à educação ou aprendizado de outras ocupações. Isso causou o afastamento dos trabalhadores livres destas atividades, pois estes queriam ser diferenciados e não iguados aos escravos. Para Moraes (1996, p. 129): “O importante nesse processo de rejeição causado pela ordem escravocrata é o menosprezo pelo trabalho manual e a

qualquer ofício de subsistência, considerados como “coisa de escravo”, isto é, “avilantantes e repugnantes”.

Desde o período Colonial até o final do Império, nos diferentes momentos históricos, a educação escolar permanece um privilégio de poucos, destinada a atender às necessidades socioculturais de uma sociedade agrária exportadora, organizada sob o signo do latifúndio e do trabalho escravo, e a preservar o sistema de dominação e de poder então vigentes. (MORAES, 1996, p. 129);

De acordo com a autora, essa situação sofreu alterações no curso das mudanças promovidas pelo surto de urbanização, ocorrido no final do século XIX e desencadeado pela expansão do capital cafeeiro para o oeste paulista, provocando a necessidade de uma preparação para o trabalho que iria ser desenvolvido, mesmo pelos trabalhadores das camadas populares, surgindo assim um ensino profissional.

Entretanto, mantendo uma característica assistencialista ao ensino profissional, que perpassou os períodos Colonial, Imperial e mesmo o início da República, nos anos finais do Império, o governo da Província e do Império sustentavam duas casas de recolhimento e educação de menores: o Instituto de Educandos Artífices para meninos, e o Seminário da Glória para meninas, ambos criados como obras de assistência social e aos pobres, “desfavorecidos da sorte” e “deserdados da fortuna”.

Desta forma, percebe-se que a educação profissional no Brasil desde seu início, configura-se de maneira preconceituosa e excludente em relação ao trabalho manual, demonstrado através da relação discriminatória entre o trabalho escravo e o trabalho que era exercido pelos homens livres, com crianças privadas de sua infância, confinadas a uma existência sem futuro, à impossibilidade da cidadania.

### 2.2.2 A gênese das Escolas de Aprendizizes Artífices

De acordo com Queluz (2002, p. 17) as primeiras décadas do século XX “foram marcadas pelo esforço de constituição pelas classes dominantes, de um mercado livre de trabalho, de um projeto de modernização das relações sociais, indispensável para garantir e ampliar o movimento produtivo do capital”. Com o fim da escravidão, em função da intensificação do processo de industrialização e urbanização, passou-se a valorizar o trabalho produtivo e a mão-de-obra livre.

Conforme esse autor, com o surgimento de novas atividades econômicas e início da urbanização, surge também uma nova demanda por profissionais, que deveriam ser qualificados através de uma educação voltada para o trabalho de caráter prático, para o desempenho de atividades industriais e de serviços voltados para a consolidação desta nova base de sociedade. Esta nova demanda de educação profissional surgiu em um contexto socio-histórico em que o trabalho manual ainda era considerado ocupação para os escravos e repudiado, ou seja, conservando a mesma mentalidade do período Colonial. Assim, tornou-se necessário uma mudança de mentalidade e visão em relação ao conceito de trabalho, trazendo a ideia de civilidade, independência, crescimento econômico, moral e, desvinculando-se de sua tradição escravista.

Nesse contexto, Queluz (2002, p.18) pondera que o estado passou a ser “regulador da sociedade”, com o principal objetivo de dissolver os conflitos de classes na ideia de progresso da nação, trazendo a ideia de cidadão ao homem livre que participa do mundo do trabalho. Nesse sentido, para Moraes (1996, p. 133): “de acordo com o ideário liberal republicano, só através da educação era possível transformar o indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres cívicos, capaz, portanto, de exercer a liberdade propiciada pela cidadania”.

Assim, visando atender essas demandas e ofertar ensino profissional gratuito e preparar mão de obra para o mercado, na primeira década do Brasil República, em 1909, através de Decreto Presidencial nº 7.566 assinado pelo presidente Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, em praticamente todas as capitais dos estados brasileiros de então.

As Escolas de Aprendizes de Artífices tinham um perfil de atuação voltado para formação de ofícios (ferraria, marcenaria, carpintaria, sapataria, chapelaria, selaria, etc.) e estavam vinculadas ao governo federal. Em 1910 a elas foram incorporados os Aprendizados Agrícolas e em 1918 os Patronatos Agrícolas, destinados a atender às demandas dos setores que defendiam o modelo de desenvolvimento baseado na produção agrícola. Entretanto, de acordo com Moraes (1996, p. 137) “em todo o período histórico considerado, o processo de constituição de um mercado de força livre de trabalho foi acompanhado pela formulação de estratégias pontuais para a disciplinarização e sujeição dos trabalhadores”. A autora complementa:

No entanto, os conflitos desencadeados pelos trabalhadores contra os novos mecanismos de coerção instaurados pela expansão industrial induzem - ao

lado das medidas repressivas contra os movimentos grevistas e contra as tentativas de controle sobre o mercado de trabalho realizadas pelos sindicatos de algumas categorias operárias- à organização de outras providências pelos setores dominantes. Entre essas providências, encontra-se o ensino profissional, isto é, o processo institucionalizado e, portanto, controlado de qualificação do trabalhador. (MORAES, 1996, p. 138)

A construção da sociedade do trabalho, também foi, portanto, a construção de uma sociedade disciplinar, que procurava adequar os indivíduos como cidadãos úteis para a concretização do projeto de civilização republicano. A educação profissional surge assim, no Brasil, como uma educação voltada à formação para ocupações manuais, manufatureiras e dirigida aos pobres e sem prestígio, assumidamente assistencialista, cujo objetivo era disciplinar, higienizar e, submeter crianças, adolescentes e estrangeiros à moral do trabalho e de identidade nacional. Era visível o esforço de consolidação do mercado livre de trabalho, a intensificação da industrialização, da urbanização e uma crescente preocupação com o controle social das classes perigosas vinculados aos movimentos de regeneração. O ensino secundário, por sua vez, estava voltado às elites, a quem estavam reservados os estudos superiores.

### 2.2.3 A consolidação da educação profissional

Nova fase que vai consolidar uma proposta de formação em função da implantação de um modelo econômico baseado na industrialização e nos esforços em consolidar um projeto político surge nos anos 1930 com a instalação do governo de Getúlio Vargas. O desenvolvimento industrial nacional determinou algumas mudanças no sistema educacional e na organização do ensino industrial.

De acordo com Moraes (1996, p. 140),

A partir de determinada concepção de sociedade - vista como organização funcional, sob o signo da administração e da eficiência – medidas racionalizadoras permeiam a proposta administrativa e pedagógica da “educação nova” e procuram adequar a escola à sua nova função social, como auxiliar no processo de reprodução do trabalhador coletivo.

Com o aumento da demanda para formação de operários especializados e de quadros técnicos intermediários na divisão do trabalho, foi neste período que se usou pela primeira vez o termo “técnico”. Machado (1989, p. 76) observa:

A educação técnica designa, genericamente, as atividades sistemáticas de formação e aperfeiçoamento de pessoal para as ocupações existentes na agricultura, indústria, comércio e serviços, em cursos de nível médio do 2º



ciclo ou pós-médios que não se incluem, necessariamente, nos padrões universitários clássicos.

No âmbito das reformas educacionais, a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, estruturou o ensino industrial e reformou o ensino comercial. Nos últimos anos do Estado Novo, através do Decreto Lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional da Aprendizagem – SENAI.

Bárbara Weinstein (2000), em sua pesquisa sobre as relações de trabalho no Brasil, analisa as interações entre o mundo do trabalho e a burguesia industrial nos anos entre 1920-1964. A autora destaca a hegemonia das indústrias sobre o processo decisório que culminou na criação do SENAI em 1942. De acordo com a autora, “longe de transferir seu papel social e intelectual a um Estado Corporativo”, o empresariado industrial brasileiro buscou “de forma agressiva, assumir a liderança na reorganização das relações industriais e na construção de uma nova sociedade urbano-industrial” (WEINSTEIN, 2000, p.27). No entanto, afirma a importância do Estado para o estabelecimento dos ideais da elite industrial para reformar a classe trabalhadora e dos operários. O SENAI fora organizado para combinar os melhores elementos dos dois campos: a capacidade de coerção do Estado e a tendência do setor privado a valorizar a autonomia. (WEINSTEIN, 2000, p. 120).

Neste mesmo período, por meio do Decreto Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a preparação profissional dos trabalhadores para a indústria foi reorganizada e foram criadas as Escolas Técnicas, que se responsabilizariam pela formação profissional no nível ginasial e técnico.

Ao mesmo tempo, o Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942, por sua vez, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro compreendendo um só curso: o curso ginasial; e o segundo, dois cursos paralelos, o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942)

O Decreto Lei previa ainda que o egresso do curso primário deveria submeter-se ao exame de admissão para ingresso no curso ginasial. Em 1946, através do Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro, foram estabelecidas as Leis Orgânicas do Ensino Normal, curso voltado para a formação de professores do ensino primário. Mantendo a mesma estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos:

Art. 2º. O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Art. 3º. Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (BRASIL, DECRETO-LEI N. 8.530 -DE 2 DE JANEIRO DE 1946)

O objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Desta forma, “a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre ensino secundário, destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio” (CUNHA, 2000, p. 7).

Referente à preparação de profissionais do comércio, o Decreto Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial, garantia um ensino voltado para os setores específicos do comércio, envolvendo áreas administrativas, de relacionamentos, dentre outros.

O ensino propedêutico neste período era composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. Na década de 1950 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes pela Lei Federal n.º 1.076/50. Esta lei permitia que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável aos estudos pretendidos. A Lei Federal n.º 1.821/53 chamada Lei da Equivalência de Estudos, definia as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio e, sua regulamentação ocorreu através do Decreto n.º 34.330/53, efetivando sua aplicação somente a partir do ano de 1954. (CUNHA, 2000).

Essa equivalência legal, porém, “não conseguiu superar a dualidade entre a formação geral e profissional, tendo em vista que o ensino secundário continuou mantendo maior reconhecimento social” (SANTOS apud ORTIGARA EGANZELI, 2011, p. 260) já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. (GARCIA, 1995, p. 60).

No início da década de 1960, com uma política conhecida como desenvolvimentismo, que consistia em incentivar o progresso econômico do país estimulando a industrialização e a internacionalização da economia, com forte participação do Estado, teve início o ambicioso Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), chamado de “cinquenta anos de progresso em cinco de governo” que continha trinta propostas no esforço de modernização do país, visando passar de uma nação agrário-exportadora para industrial e passando a exigir, cada vez mais, mão-de-obra de técnicos qualificados para o mercado de trabalho. De acordo com Amorim (2004, p. 261),

Mais do que nunca, o Estado tem um papel fundamental no sentido de viabilizar o processo de crescimento e acumulação do setor privado, através de suas determinações e realizações. É esse o caminho que o governo JK acreditava ser inevitável para resgatar o país de sua condição de subdesenvolvido.

O autor destaca que “para atender às crescentes demandas por mão-de-obra, decorrentes da expansão industrial, inclusive por parte de seus setores mais avançados, impunha-se a necessidade de uma mão de obra mais qualificada” (AMORIM, 2004, p. 261). Ainda de acordo com o autor, a evasão escolar durante este período era muito alta, contrariando a tendência que fundamentava a educação naquele momento, a Teoria do Capital Humano. Esta teoria se baseava na ideia de que “a educação permite ao trabalhador melhorar sua capacidade produtiva, permitindo-lhe melhores condições de negociar o seu “capital”, isto é, a sua força de trabalho no mercado.” (AMORIM, 2004, p. 264).

Assim, o trabalhador estaria lucrando individualmente e promovendo o enriquecimento do país. MACHADO (1989, p. 104) complementa que esta teoria “desenvolveu-se com a finalidade de investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social.”. Daí a necessidade de preparar

mais técnicos, evitar o abandono escolar, adequar a educação às necessidades reais, o que se realizou com a Lei 3.552/59 que estabeleceu uma reforma no ensino industrial, fixando um curso único de 1º Ciclo com finalidade propedêutica para os cursos técnicos de 2º Ciclo.

#### 2.2.4 As Reformas a partir de 1971

Sob o governo militar, em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau e determinou progressiva substituição do esquema dualista (escola secundária e escola técnica) pela escola única, com oferta da formação geral e formação especial (profissional) no nível médio, justificada por uma demanda por técnicos de nível médio pelo mercado de trabalho, resultado do desenvolvimento do Brasil pela crescente industrialização. O ensino de 1º. Grau tinha como objetivo a formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho e, o ensino de 2º grau a preparação e habilitação profissional. Entretanto, essa medida nunca chegou a ser totalmente adotada, seja pela falta de estrutura física das escolas ou pela falta de docentes habilitados para lecionar nesses cursos.

A elaboração da reforma do ensino de 2º. Grau não levou em conta a realidade objetiva de carência de recursos humanos e materiais das escolas públicas (...) não se levou em consideração o fato de que grande número das escolas tinha prédios adaptados, sem dispor sequer de instalações adequadas às disciplinas de educação geral, à recreação dos alunos, bibliotecas e laboratórios passíveis de utilização prática (CUNHA, 2000 p. 195).

Desta forma, diante das pressões e do fracasso de implantação deste modelo educativo, em 1982 o governo editou outro instrumento legal, a Lei 7.044/82, eliminando o caráter compulsório da profissionalização no ensino de 2º. Grau.

Antes disso, entretanto, em 1978, foi dado início a uma política de transformar algumas escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), que tinham por objetivos

a) ministrar ensino de graduação e pós-graduação, com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de segundo grau e formar tecnólogos; b) ministrar ensino de segundo grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial; d)

realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante a oferta de cursos e serviços (BRASIL, 1978).

Assim, através da lei 6.545/1978 as Escolas Técnicas do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram transformadas em Cefets, tendo como objetivos o atendimento às demandas de mercado tanto na oferta de cursos técnicos quanto na oferta de cursos superiores. Para Cunha (2000, p. 211), o papel dos Cefets é o de reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização, marcado pela elaboração e aprovação de nova Constituição Federal em 1988, com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar, começaram a ganhar destaque os debates em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira.

Os modelos da economia e do planejamento educacional, segundo Huisken (1986), “nada mais fazem que ajustar o pessoal formado pelas escolas aos ciclos e às crises geradas pela economia capitalista. Criam eles uma certa flexibilidade do sistema capitalista face a tais crises. ” (apud FREITAG, 1986, p. 30). Dessa forma, durante o período de vigência da lei 5692/1971, de aproximadamente 25 anos, a educação profissional esteve subjugada a ser uma educação de “segunda linha”, destinada àqueles que não conseguiriam acessar o Ensino Superior e deveriam ser preparados para ser mão de obra para o mercado de trabalho então vigente.

Construída histórica e socialmente, a educação profissional no Brasil foi se constituído como uma política de estado, com características e influências do modelo econômico vigente, influenciada pelas lutas de classes sociais. O entendimento dessa construção praticamente exige que se estabeleçam os parâmetros de sua contextualização no cenário econômico e político, principalmente a partir do final da década de 1970 e início da de 1980, quando as inovações em tecnologia provocaram grande impacto sobre as estruturas produtivas dos países da América Latina e na consequente precarização do trabalho.

Em tempos mais recentes, de significativas mudanças demandadas por uma reestruturação produtiva, é necessário refletir e melhor entender as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos no contexto brasileiro a partir das alterações das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional.

Faz-se assim mister identificar os elementos históricos que contribuíram para a construção das concepções e políticas da educação profissional e os impactos das alterações legais sobre essa etapa escolar, analisando as transformações pelas quais passaram as instituições voltadas para a educação profissional e tecnológica e os desafios enfrentados pela educação pública brasileira.

### 2.3. O ENSINO MÉDIO E SUAS DIFERENTES MODALIDADES

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996) reintroduz a expressão ensino médio para designar o antigo ensino de 2º. Grau que passa a constituir – juntamente com a educação infantil (creches, pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos) e o ensino fundamental (obrigatório a partir dos 7 anos de idade e com duração mínima de oito anos) uma das etapas da Educação Básica. Ainda segundo Moraes (1996) a análise das funções sociais historicamente atribuídas ao ensino médio indica claramente, em consonância com a divisão do trabalho existente em nossa sociedade, o caráter dual que marca a educação escolar brasileira, na qual, nesse nível de ensino, tem-se estabelecido uma divisão entre um ensino propedêutico, dirigido às elites e àqueles que pretendem frequentar cursos superiores e outro, voltado para uma profissionalização, destinados à população trabalhadora.

A atual LDB define que é finalidade da Educação Básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta especificidade, citada no seu artigo 22, conforme Ramos (2004, p. 37), relaciona-se especialmente com o Ensino Médio e, de acordo com a autora, a sua consolidação procura superar o modelo de educação média que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional.

A possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas foi admitida pelo parágrafo 2º do artigo 36 desta lei, desde que assegurada a formação básica. A referida lei apresenta em seu Artigo 39 um novo paradigma para a educação profissional: “A educação profissional e tecnológica, no

cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

O ensino médio, especificamente, na LDB 9394/96, passa a ser etapa final da Educação Básica. Em seu Art. 40 ficou determinado que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, articulação esta que, segundo Saviani (1998), permitiu as mais diferentes interpretações na aplicação da lei.

Entretanto, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, após a lei 9394/96 ser sancionada, ao regulamentar os dispositivos da LDB que tratavam da educação profissional e tecnológica, o Decreto 2.208, de abril de 1997, estabeleceu uma independência entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio.

Assim, a articulação entre o Ensino Médio regular e a educação profissional prevista no artigo 40 da LDB, ficou restrita a uma relação que só poderia ocorrer de forma concomitante ou subsequente, entendendo-os como segmentos distintos, estabelecendo que o diploma de técnico somente seria validado mediante a conclusão do ensino médio. Para Garcia e Lima Filho (2010, p.42),

Uma das consequências do Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB 9.394/96 relativos à educação profissional, foi a extinção do curso técnico integrado, modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas e Cefets desde 1942 e que visava a formação de técnicos de nível médio, uma das atividades nas quais essas escolas demonstraram, durante décadas, terem bastante sucesso.

A esse respeito, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) ponderam que se trata de um decreto que “expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação” (p. 45). Na continuidade, a Portaria MEC 646/1997 limitou a oferta de ensino médio nas instituições federais já existentes, de forma que essas instituições não poderiam oferecer mais do que 50% das vagas para tal modalidade, induzindo a abertura de cursos exclusivamente profissionalizantes. Já as instituições criadas a partir desse momento, por sua vez, deveriam oferecer apenas o ensino profissional.

Para colocar em prática os dispositivos legais relativos à educação – Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, Decreto 2.208/1997 e Portaria MEC 646/1997 - em

1997 foi instituído o Programa de Educação Profissional (PROEP), resultado do empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), principal agência financiadora da reforma da educação profissional que, segundo Ortigara e Ganzeli (2013, p. 265) destinava-se à “modernização e à expansão do então denominado Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mediante aporte de recursos para escolas da Rede Federal, para os segmentos estaduais e para o segmento comunitário (Brasil, 2002)”. Para esses autores,

Dentre os objetivos estabelecidos pelo guia de execução do PROEP, estava a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional e o ordenamento de currículos sob a forma de módulos. Foi previsto apenas o financiamento para infra-estrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e consultorias. A capacitação de profissionais era quase sempre destinada a treinamentos de pessoas para operar os novos equipamentos que estavam sendo introduzidos nos processos produtivos baseados nos avanços tecnológicos. (ORTIGARA E GANZELI, 2011, p. 5)

O restabelecimento do ensino técnico como parte do ensino médio sinalizava um avanço, mas a separação entre a rede de educação profissional e a estrutura educacional regular propedêutica reforçava o velho sistema de dualidade escolar característico da educação profissional brasileira. Para Ramos (2004, p. 40):

O Decreto no. 2.208, de 17/04/97, porém, ao regulamentar a educação profissional, incluindo parágrafo 2º do artigo 36, impossibilitou a construção de um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. Na verdade, buscou-se conferir uma identidade ao ensino médio mediante decreto, reduzindo a construção da unitariedade do ensino médio a problema unicamente pedagógico, solucionável pela aplicação de uma dada estrutura educacional.

No primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) através do qual foram definidas novas orientações para a organização da educação profissional e as escolas federais puderam voltar a oferecer o ensino técnico de forma integrada com o ensino médio, além da forma concomitante e subsequente.

A novidade foi a introdução da modalidade integrada como forma de articulação a ser oferecida aos concluintes do ensino fundamental, em curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (ORTIGARA E GANZELI, 2013, p. 268).



Resultado de um intenso debate que se estabeleceu desde a edição do Decreto 2208/97, o Decreto 5154/04 procurou vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, possibilitando aos estudantes o acesso a novos níveis de aprendizagem. Para Garcia e Lima Filho (2010, p. 45), o Decreto 5.154/04

(...)traz dentro de si as mesmas contradições, deixando claro que a definição e condução da política educacional dependerão fundamentalmente da ação das instituições da sociedade civil organizada que tenham compromisso com a construção e o avanço da democracia social e da capacidade de interlocução e pressão destes com os governos, reforçando o que já havia sido colocado por Kuenzer (2000a, p. 20) que “a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político” e considerando ademais que, embora os instrumentos jurídicos direcionem e condicionem as ações, ao fim e ao cabo, a negação ou a afirmação de uma lei dependem das forças sociais em disputa.

No mesmo sentido, esses autores ponderam que, no que se refere às modalidades de técnico e tecnológico, o decreto 5.154/04 expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais:

No Ensino Médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior por meio de cursos de tecnologia, de duração reduzida, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário. (GARCIA e LIMA FILHO, 2010, p. 44),

Atualmente, a LDB conta com um capítulo específico para a Educação Profissional e Tecnológica- EPT, inserido através da Lei 11741/2008, e que divide a educação em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior, sendo que a Educação Profissional e Tecnológica pode permear os dois níveis, através da oferta de cursos de formação inicial e continuada, de cursos técnicos ou de cursos de tecnologia. Além dessa modificação, a atual LDB também passou a chamar a atenção sobre a necessidade de um currículo que integrasse prática e teoria, formasse cidadãos e universalizasse a educação básica. Para Frigotto e Ciavatta (2006),

A nova LDB– Lei n. 9.394/96, e o Decreto n. 2.208/97 vieram desfazer todas as ilusões em torno de uma formação profissional emancipadora. Com a revogação daquele decreto e a aprovação do novo Decreto n. 5.154, reacen-

dem-se as expectativas, mas sempre com um travo de dúvida, em uma sociedade cuja hegemonia está nas leis do lucro do capital. (FRIGOTTO e CIAVATTA,2006, p. 110)

De maneira geral, pode-se constatar que as mudanças que ocorreram na Educação Profissional nos últimos anos se relacionam com o surgimento e desenvolvimento de novas tecnologias que promoveram expressivas mudanças no setor produtivo. Entretanto, apesar disso, a educação brasileira permanece dual.

Assim, percebe-se que a educação profissional, pensada e criada para os desprovidos da sorte e desvalidos de fortuna, manteve-se através do modelo dual de educação, possibilitando concluir que ainda permanecem as relações de controle das classes trabalhadoras pelas classes hegemônicas que preparam o profissional necessário para atender rapidamente às demandas de mercado e que impedem o acesso a níveis escolares superiores e a igualdade de condições de ascensão educacional, social e econômica. Tendo em vista os limites apresentados pelas reformas e pelo decreto 5.154/2004, Garcia e Lima Filho (2010) ponderam que

O desafio a ser enfrentado com vistas à expansão e democratização da educação profissional no Brasil assume grande relevância no contexto atual em razão das expectativas da elaboração de uma nova política pública para o setor, tendo como referência sua articulação com a educação básica e com a educação superior, no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, que tenha, portanto, compromisso com a redução das desigualdades sociais e a elevação dos níveis de escolaridade. (p. 46)

É desta forma que se configura atualmente, um dos principais desafios do nosso sistema educacional. A superação da dicotomia entre o pensar e o fazer, entre o trabalho manual e intelectual, entre a teoria e a prática, que foi histórica e estruturalmente constituída, típica de uma sociedade de classes, que só se concretizará através de programas articulados com um projeto de desenvolvimento econômico e social mais amplo e que considere o movimento das classes sociais, com vistas à superação do próprio sistema capitalista.

## 2.4 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Em 2007, através do Decreto 6.095/2007, foram estabelecidas as “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”, processo que se consolidou através da Lei 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Surgidos como autarquia federal vinculada diretamente ao MEC, a expansão da Rede Federal propunha a criação de uma unidade em cada cidade considerada polo de desenvolvimento regional, favorecendo o atendimento às demandas educativas considerando os aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos de cada base territorial em que atuaria o novo instituto.

Dada essa forma de criação, essa Rede se caracterizou como uma reunião de diversas escolas profissionalizantes, algumas recém-criadas e outras com vasto histórico de atuação no ensino técnico, todas organizadas num determinado espaço geopolítico para ofertar educação profissional em todos os níveis e modalidades, constituindo uma opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional e representando uma escolha política do governo Lula que estava em curso.

É possível inferir que esta ideia foi concebida e implementada como consequência de uma decisão centralizada do Governo Federal que surpreendeu e causou apreensão, principalmente pelo desconhecimento do novo modelo de organização, que significava uma mudança de rumos diante dos projetos que estavam em cursos nas instituições (ORTIGARA E GANZELI, 2013, p. 274).

De acordo com essa lei (11.892/2008), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi constituída pelos Institutos Federais recém criados, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelo Cefet Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro e pelo Cefet de Minas Gerais, além das escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais totalizando, “39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades passaram a compor os atuais 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, presentes em todos os estados da federação e no Distrito Federal”. (ORTIGARA e GANZELI, 2013, p. 273).

Dentre as suas atribuições, os Institutos Federais espalhados pelo Brasil ofertam cursos de ensino médio técnico, de ensino técnico na forma subsequente, de

graduação tecnológica, além de bacharelados, licenciaturas, mestrados e doutorados, no âmbito de uma política de valorização da educação técnica e tecnológica, o que pode ser verificado pelo grande investimento na expansão desta rede – de mais de 3,3 bilhões de reais entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da educação profissional. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade<sup>3</sup>. De acordo com a Lei 11.892/2008, são objetivos dos Institutos Federais:

- I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - Ministrar em nível de educação superior:
  - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
  - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
  - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
  - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
  - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Essa decisão política provocou um crescimento da Rede Federal que pode ser observada em dados do Ministério da Educação (Censo Inep/MEC, 2014) que mostram que o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio foi de 1,4 milhão, sendo 749.675 na rede pública. Em relação a 2007, por exemplo, o

---

<sup>3</sup> Fonte: Site do MEC, Expansão da Rede Federal. Site: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

crescimento da Rede Federal de ensino foi de 108%, número superior aos 78,5% registrados na rede privada, que também apresentou expansão no ensino técnico e chegou a 691.376 matrículas, em 2013.

Além de cursos técnicos profissionalizantes, os Institutos Federais ofertam outros relacionados a programas do governo federal como por exemplo: PROEJA (Educação Profissional Integrada à Educação Básica de Jovens e Adultos), FIC (Formação Inicial Continuada), Mulheres Mil, que oferta cursos de educação profissional voltado para mulheres em situação de vulnerabilidade social, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Rede Certific que permite o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores adquiridos ao longo de sua vida profissional.

Além da expansão da Rede Federal, o governo também incentiva as redes estaduais de educação profissional através do Programa Brasil Profissionalizado, que visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Este programa, criado em 2007, repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas.

Outra iniciativa é a Rede E-Tec Brasil que é o programa de oferta de cursos técnicos na modalidade de educação a distância, com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso aos jovens residentes nas periferias dos grandes centros e em regiões isoladas.

### 3 AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E O NOVO PERFIL DO TRABALHADOR

O impacto das revoluções tecnológicas sob o domínio das relações capitalistas transformou progressivamente o processo educacional e o mundo do trabalho. Através das políticas públicas educacionais, que passaram a incorporar valores de produtividade e reproduzir tais conceitos através das práticas pedagógicas de ensino, visando doutrinar os trabalhadores nos moldes e interesses da indústria capitalista e estabelecer novos padrões e hábitos de qualificação, competências, subordinação e disciplina, exigidos pelo mercado de trabalho capitalista, é possível constatar o processo de exploração e de alienação sofrido pelos trabalhadores do ponto de vista histórico e social da educação, através da apropriação da ciência e da tecnologia que serviram de instrumentos de dominação e exploração do homem e da natureza.

As reformas educacionais ocorridas na década de 1990, mesmo sob nova roupagem, manteve uma importante característica histórica: o sistema dual de ensino, através da separação do ensino propedêutico, voltado quase que exclusivamente para a classe dominante, e o ensino profissional, destinado ao adestramento dos sujeitos de classes populares, favorecendo assim, o aprofundamento da divisão do trabalho e a divisão do homem em classes. Na atualidade, com a adoção de novas tecnologias de processos e de produtos, onde as mudanças no sistema produtivo são intensas e relacionadas às constantes inovações tecnológicas, é preciso refletir acerca das concepções educacionais e de suas relações ideológicas que, que por influenciarem na concepção das políticas públicas, se tornam hegemônicas e dominantes em determinados períodos históricos.

Neste cenário, a qualificação profissional é fator decisório para que o trabalhador possa atender às demandas deste novo sistema econômico, bem como manter sua estabilidade no mercado de trabalho diante das novas exigências do setor produtivo, especialmente aquelas advindas da introdução da microeletrônica e da informática, que provocaram grande impacto sobre as estruturas produtivas dos países da América Latina e na conseqüente precarização do trabalho. Essa reestruturação produtiva caracterizou o chamado período da acumulação flexível, de acumulação capitalista e de neoliberalismo no plano ideológico-político. Segundo Antunes (2012),

Foi durante a década de 1980 que ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotar, no início de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, bem

como novas formas de organização social do trabalho. Iniciou-se a utilização da informatização produtiva e do sistema just-in-time; germinou a produção baseada em team work, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. (p. 46)

No contexto brasileiro, houve uma busca pelo desenvolvimento tecnológico, baseado em padrões internacionais de países desenvolvidos sem levar em consideração a nossa verdadeira realidade, e através do entendimento sobre a formação histórica da tecnologia, estas escolhas trouxeram grande impacto para a sociedade através de mudanças no processo de organização produtiva, na gestão da mão-de-obra, no processo de formação profissional e nas demandas necessárias ao mundo do trabalho.

O Brasil foi destaque pelas oportunidades surgidas para os setores de serviços, industrial e de infraestrutura nos últimos 30 anos. Esta condição começou a ser ocupada pelo Brasil a partir da década de 1970, com um crescimento exponencial da economia nacional. Segundo dados do FMI (Fundo Monetário Internacional) atualmente ocupamos a sétima posição entre as maiores economias mundiais. E até 2018, último ano das projeções do Fundo, o Brasil não deve voltar a perder posição entre as maiores economias. Ao contrário, deve ganhar, com a previsão de que, em 2016, o Brasil chegue à 5ª posição no ranking dos maiores PIB, ultrapassando a França.

Na Economia, muito se tem debatido a respeito deste crescimento, principalmente a partir da década de 1980, quando as inovações em tecnologia, especialmente advindas da introdução da microeletrônica e da informática, trouxeram mudanças para a economia internacional e provocaram grande impacto sobre as estruturas produtivas nos países da América Latina.

### 3.1 DO TAYLORISMO/FORDISMO AO MODELO JAPONÊS DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL

Após um longo período de acumulação de capitais, a partir dos anos 1970, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes, conforme Antunes (2009), foram:

1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45

e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção (...).

2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava (...).

3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;

4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas.

5) A crise do Welfare State ou do “Estado de bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado.

6) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada as desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico. (p.31-32)

Ainda de acordo com esse autor, a crise que se inicia nos anos 1970 é profunda e complexa, no sentido de ser multideterminada e de escala global. Essa crise estrutural fez com que fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital através da flexibilização da produção e acumulação.

Na esfera produtiva, conforme Harvey (1992), a crise torna evidente que o taylorismo/fordismo eram sistemas com padrões rígidos e que desta forma, não poderiam superar os obstáculos que se apresentavam naquele momento de crise. O toyotismo, um modelo de produção que já apresentava resultados positivos no Japão, “apresentava-se então como o mais estruturado receituário produtivo oferecido pelo capital, como um possível remédio para a crise. (Antunes, 1999, p. 226). Para Alves (2008),

O toyotismo pode ser tomado como a mais radical (e interessante) experiência de organização social da produção de mercadorias sob a era da mundialização do capital. Ela é adequada, por um lado, às necessidades da acumulação do capital na época da crise de superprodução, e, por outro lado, é adequada à nova base técnica da produção capitalista, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária. (p. 61)

Os princípios organizacionais e ideológicos do modelo japonês reformularam algumas práticas de gerenciamento, empregabilidade e produção através de novos mecanismos de trabalho. Dentre algumas transformações mais notáveis, podem ser destacadas:



Uma produção vinculada à demanda, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo; no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas, alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo; Tem como princípio o just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; As empresas do complexo produtivo Toyotista, incluindo as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista; Organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava (...) (ANTUNES, 2009, p. 226-227)

O sistema de acumulação flexível foi uma alternativa encontrada pelo capitalismo para superar suas crises e, dessa forma, atender a uma demanda de novas exigências de um mercado em dificuldades e permitir a reprodução do capital.

A acumulação flexível “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. (Harvey, 1992, p.140). Porém, de acordo com Alves (2008) o toyotismo “não se constitui como “modelo puro” de organização da produção capitalista. Pelo contrário, em seu desenvolvimento complexo, tende a articular-se (e mesclar-se) com formas pretéritas de racionalização do trabalho (como o fordismo-taylorismo) [...]” (Alves, 2008, p. 111).

Para o autor, o toyotismo articula a racionalização do trabalho, intrínseca ao taylorismo/fordismo com as novas necessidades da acumulação capitalista.

Durante os anos 1980, através da potencialização de políticas neoliberais, o processo de reestruturação produtiva se desenvolveu plenamente e foi adotado inicialmente nos EUA e Inglaterra, posteriormente na Europa e Ásia e na América Latina, principalmente no setor industrial e até mesmo no de serviços, onde os princípios organizacionais foram adaptados às particularidades concretas de produção.

Tendo na reestruturação produtiva do capital a sua base material, o projeto neoliberal assumiu formas singulares e fez com que diversos países capitalistas reorganizassem seu mundo produtivo, procurando combinar elementos do ideário neoliberal e dimensões da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 1999, p. 230).

Ao inserirem as práticas neoliberais em suas políticas, os países localizados na América Latina passaram por uma forte crise econômica, o que comprometeu o desenvolvimento da região. Endividamento estatal e alta vulnerabilidade externa associada a uma dependência tecnológica foram alguns dos resultados obtidos pelos Estados Latino-Americanos que procuraram adotar as políticas neoliberais nos anos 1980 e 1990. A partir deste momento, surge a demanda de novas formas tecnológicas de produção, onde através do advento da microeletrônica e da informática, tendem a criar um novo padrão tecnológico. A esse respeito Dagnino (1994) pondera que,

De fato, um dos aspectos mais notáveis da fase que então se iniciava é o surgimento de um conjunto de inovações centrado na informática (mas que compreende a biotecnologia e os novos materiais, dentre outras), que potencializa o processo de acumulação e centralização de recursos protagonizado pelos conglomerados transnacionais e m escala mundial. (p.196)

Na gestão da produção, por sua vez, busca-se maior produtividade e flexibilidade através da implantação de processos inovadores e investimentos científico-tecnológico são longo do tempo. Para ele,

As aplicações tecnológicas possibilitadas pelo novo conhecimento, decorrentes das características econômicas e sociais dos países desenvolvidos, elevam brutalmente a produtividade do trabalho e tendem a independizar crescentemente a atividade produtiva de seus elementos "naturais"(matérias-primas e mão-de-obra) e a aumentar o conteúdo científico e tecnológico no valor das mercadorias produzidas. (DAGNINO, 1994, p. 196)

No âmbito gerencial, surgem novas formas organizacionais como por exemplo o Just-in-time, que são centradas em um controle maior da produção de acordo com a demanda e produção em função de necessidades específicas de consumo e com o mínimo de produtos em estoque. Ao contrário do sistema fordista que produzia em larga escala, o toyotismo baseia-se no trabalho em equipes, na “gestão participativa”, na flexibilidade de funções e desta forma, potencializava a exploração da força de trabalho. Neste contexto, Machado (2013) afirma que

O taylorismo e o fordismo, intrinsecamente, aportaram organizações de trabalho autoritárias. As inovações organizacionais subverteram este modelo, trazendo formas mais participativas, integradas, grupais, de descentralização, autônomas, envolventes e flexíveis, mas que não significam que sejam mais democráticas, ainda que constituam patamares superiores que favorecem o aperfeiçoamento humano. (p. 175)

Quanto à força de trabalho, com a estruturação do modelo de produção flexível surgem novas necessidades e desafios pertinentes ao aperfeiçoamento profissional e provocando a expansão do desemprego estrutural e a precarização do trabalho. Ainda segundo Machado (2013), perdem lugar operadores de máquinas-ferramentas convencionais, operários artífices, oficiais mecânicos, supervisores e trabalhadores manuais em geral. Inauguram-se formas alternativas de contratação de mão de obra como subcontratações e encomendas de tarefas específicas. Quanto ao conhecimento necessário para adequar-se à reestruturação produtiva, com a introdução de novas tecnologias na base técnica e pela nova configuração dos modos de produção e da gestão do trabalho, surge a demanda de um conjunto de capacidades que possam atender à complexidade e a imprevisibilidade no “novo” modo de produzir. Essas novas capacidades não estariam mais limitadas aos conhecimentos técnicos, mas incorporariam habilidades cognitivas e características comportamentais e atitudinais, destacadas por Tartuce (2002) como,

(...) capacidades de abstração, de raciocínio, de domínio de símbolos e de linguagem matemática para a leitura de modelos e antecipações de problemas aleatórios e imprevistos; iniciativa, responsabilidade, compromisso, cooperação, interesse, criatividade, capacidade de decisão, para o trabalho em equipe, para a visualização das regras de organização, das relações de mercado etc. (TARTUCE, 2002, p.135).

O mundo do trabalho encontrou-se, portanto, sob um processo de reestruturação produtiva e organizacional. Como consequência, houve uma abertura econômica praticamente exigida pelo modelo neoliberal e a reformulação dos processos produtivos, através do novo padrão de acumulação capitalista – a acumulação flexível. Em função dessa nova situação, as empresas investiram fortemente em automação, o que impactou diretamente na formação e qualificação dos trabalhadores.

Assim, passou-se a valorizar mais o trabalhador menos especializado e mais polivalente, que foi deslocado do seu posto de trabalho para o exercício de uma função que exigia o desenvolvimento de habilidades comportamentais necessárias às interações profissionais relacionadas com a capacidade de mobilizar saberes para a solução de problemas na prática do trabalho. Nesse contexto, não seria mais exigido do trabalhador uma simples habilidade, que daria conta de processos repetitivos, mas sim, novas competências, associadas à execução de tarefas complexas e à uma atividade intelectual.

### 3.2 DO CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

A trajetória do conceito de qualificação profissional para o de competências está ligada às mudanças ocorridas nos processos de trabalho nas últimas décadas. Nesse período observam-se mudanças no processo de organização produtiva, na gestão da mão-de-obra, no processo de formação profissional e nas demandas necessárias ao mundo do trabalho, discutidas por dois importantes autores da sociologia do trabalho francesa e considerados seus fundadores: George Friedmann (1902-1977) e Pierre Naville (1904-1993).

Georges Friedmann fez suas primeiras pesquisas nos anos de 1930 e 1940 sobre o taylorismo com base na observação do sistema fabril na França, após a Segunda Guerra Mundial, e desenvolveu sua teoria considerada de viés substancialista. Em seu livro intitulado “Problemas humanos del maquinismo industrial” (1945/1956), ele analisa os efeitos da introdução do maquinismo industrial e as consequências para o trabalhador em um contexto de forte industrialização no auge do sistema taylorista, e então, constrói seu conceito de qualificação considerada substantiva.

Pierre Naville foi militante político, percorreu sua trajetória acadêmica em grande parte na área da psicologia e desenvolveu sua análise da sociedade apoiado no marxismo, direcionando seus estudos e preocupações para a sociologia do trabalho e para o mundo do trabalho. É considerado criador da corrente relativista da qualificação em oposição à corrente substancialista de Georges Friedmann. Em seu trabalho “Essai Sur La Qualification du Travail” (em 1956) Pierre Naville iniciou um debate sobre qualificação e se propôs a analisar essa categoria sob os seguintes enfoques: o trabalho qualificado, a habilidade ou conhecimento, a eficiência econômica nas quais os trabalhadores estivessem inseridos, tais como o tempo de escolarização, o salário, as operações de classificação e a hierarquia do trabalho. Naville questiona o conceito de qualificação, buscando defini-la e, através dessas interrogações, propõe a qualificação como resultado de uma construção social. A visão relativista insere-se numa perspectiva multidimensional, que amplia o entendimento do termo, aproximando-o da concepção de um processo social. Ambos, Naville e Friedmann trabalharam juntos no Tratado de Sociologia do Trabalho (1962), razão pela qual são considerados pais da sociologia do trabalho francesa. Atualmente, em um contexto de de-

semprego, segmentação do mercado de trabalho e flexibilização dos vínculos empregatícios, a discussão tem se voltado sobre a questão da substituição do conceito de qualificação pelo conceito de competências, sendo necessário se debater e compreender o lugar que o novo modelo de gestão de competências ocupa na atualidade.

Cada vez mais se reconhece que o trabalho não é a única esfera para a personalidade, identidade e valorização do fator humano. Os novos princípios organizacionais, assim como as novas exigências de qualificação, apresentam um conjunto de interesses capitalistas de produção que tendem a transferir ao trabalhador as consequências de sua empregabilidade, demissão, nível salarial, responsabilizá-lo por sua formação, pelo seu sucesso ou fracasso profissional, se apropriando de forma equivocada do conceito de competências, evidenciando uma visão restrita sobre o papel do sujeito nas organizações e na gestão de pessoas, propiciando uma forma de explorar e controlar ainda mais a força de trabalho, reforçando seu caráter de mercadoria em favor do modo capitalista de produção atual.

### 3.2.1 A qualificação por Georges Friedmann

Inicialmente, é preciso ponderar que esta construção teórica sobre a qualificação profissional não constitui uma tarefa simples, por ser necessário recorrer a grandes áreas de estudos como a sociologia, psicologia, economia, filosofia, entre outros campos de estudos, para se chegar a uma construção teórica completa e articulada com os diferentes elementos que sustentam este debate. Villavicencio considera que a qualificação

Não pode ser compreendida como uma construção teórica acabada, mas, sobretudo, como um conceito explicativo da articulação de diferentes elementos no contexto de relações de trabalho, capaz de dar conta das regulações técnicas que ocorrem na relação dos trabalhadores com a tecnologia e das regulações sociais que produzem os diferentes atores da produção que resultam nas formas coletivas de produzir. (Villavicencio, apud Ferretti, 2004, p. 414)

Na tentativa de uma definição, é importante e necessário buscar a origem do surgimento destas questões na sociologia do trabalho, mais precisamente na França, nos anos de 1930 e 1940, no período entre guerras, em um momento de hegemonia do sistema taylorista, onde os conceitos de qualificação e competência começaram a

surgir em estudos e debates. A escolha deste recorte teórico se faz relevante, pois de acordo com Tartuce (2004),

(...) a realidade francesa é, talvez, histórica e analiticamente, aquela que melhor expressa as condições para a construção social e teórica do conceito de “qualificação” e onde, por isso mesmo, os resultados políticos e interpretativos dessa construção ganharam maior relevância. (p. 355).

A autora complementa ainda que o fato de se recorrer à história não significa que a sociedade reproduza sempre as mesmas discussões sobre os mesmos problemas sem "progredir", mas sim que refletir sobre os desafios e as respostas do passado é uma das maneiras para entender o presente, desde que as diferenças sejam demarcadas e problematizadas.

Georges Friedmann fez suas primeiras pesquisas com base na observação do sistema fabril e desenvolveu sua teoria, considerada de viés substancialista, em seu livro intitulado “*Problemas humanos del maquinismo industrial*” (1945/1956). Nele, Friedmann analisa os efeitos da introdução do maquinismo industrial, da racionalização da produção e as consequências para o trabalhador. Para o autor, o progresso técnico interferia na evolução das formas de trabalho, segmentando as tarefas e consequentemente empobrecendo as tarefas exigidas, o que causava sua desqualificação. Ele busca em sua obra o entendimento da questão da automação e seus efeitos degradantes sobre os saberes, assim como procura mostrar nos seus trabalhos as novas exigências de qualificação nas empresas face ao desenvolvimento do automatismo, embora de forma não muito explícita, pois inicialmente, faz poucas referências ao termo “qualificação”. Ele constata em seus estudos sobre a relação entre o trabalhador e o processo de racionalização que estava ocorrendo no interior do sistema produtivo, que o taylorismo resulta na divisão do trabalho e evidencia o desperdício dos saberes práticos e teóricos dos trabalhadores qualificados.

Ao invés de ter o domínio de um saber, o homem seria disciplinado para possuir gestos rápidos e seguros para a execução de tarefas padronizadas, o que conduziria à alienação, considerando este trabalho desqualificado. Ao longo de seu livro desenvolve uma crítica ao taylorismo em relação à ascensão do automatismo, pois acreditava que o fato do automatismo reagrupar as tarefas que haviam sido fragmentadas com o taylorismo, não elevaria a condição do trabalho, pois este estaria destinado a atividades desprovidas de intelectualidade e técnica, e como as tarefas continuariam

sendo repetitivas, então a automatização resulta novamente na divisão do trabalho. Esta postura se refere aos primórdios da automação e Friedmann verá no seu pleno desenvolvimento a possibilidade do “novo artesanato”. Nas suas palavras,

*Em sínteses, um estudio de los nuevos modelos, el mejoramiento de los procedimientos de fabricación, la creacion de maquinaria nueva, la reparación de la maquinaria em servicio, la determinacion de los procedimientos de trabajo, nada desto puede hacerse em serie: luego estas atividades son otras tantas ocaiones que exigen habilidade. (FRIEDMANN,1956, p.261).*

Dentro do enfoque taylorista de separação entre execução e concepção, Friedmann pensa que a qualificação é algo retirado do trabalhador e apropriado pela empresa, fazendo do homem um apêndice da máquina (TARTUCE, 2002). Embora não definida explicitamente, para Friedmann, a qualificação está relacionada principalmente à complexidade da tarefa e à posse de saberes exigidos para desenvolvê-la, é definida pelo saber fazer adquirido no trabalho e na aprendizagem sistemática, ou seja, pela qualidade do trabalho e pelo tempo de formação necessário para realizá-lo. Relaciona-se com as rotinas de trabalho, relativas a um posto ou cargo, vinculando-se, portanto, à dimensão prática e específica sob o trabalho. De acordo com Tartuce (2002, p. 18): “o problema da qualificação profissional é introduzido a partir do momento em que há uma separação entre formação e trabalho, separação esta que pode ser melhor visualizada mediante o exemplo do artesanato, onde a aprendizagem dava-se no próprio local de trabalho”. Para Friedmann (1956),

*La máquina degrada al obrero, lo convierte em um autómatas. Los conocimientos profesionales y la habilidad son inútiles para quien está encargado sólo de repetir indefinidamente los mismos movimientos elementales. La máquina es la destructora impacable de los antiguos oficios. (p. 249)*

O autor considerava o trabalho artesanal a forma mais completa de trabalho qualificado, pois o artesão era livre para organizar seu trabalho no que se refere ao planejamento, início, técnica e tempo. Ao trabalhar, ele conhecia e desenvolvia suas habilidades. Sobre o taylorismo, segundo o autor, os conhecimentos e o saber fazer não se relacionavam mais com a matéria, aos produtos, habilidades e a experiência na profissão como no trabalho artesanal, mas somente com o funcionamento da máquina e ao posto de trabalho. Assim, para Friedmann, a automatização, o desenvolvimento tecnológico, e o modo de produção taylorista contribuem para a construção da

noção de qualificação. Para ele, o avanço tecnológico era uma realidade inevitável, e levaria a uma desqualificação do trabalhador. Porém, ao avaliar estas questões, seria preciso também considerar o contexto histórico e social em que estão inseridas. Para Friedmann (1956, p. 242) *“No se deben olvidar en ningún momento las determinaciones económicas y financieras si se quiere juzgar las posibilidades prácticas del movimiento en el régimen actual de la industria”*. E complementa:

*Luego, el maquinismo industrial no puede ser estudiado ni juzgado sino colocado en un medio histórico, en una estructura social. (...) Diferente según el régimen económico de producción donde se inserta, lo es también dentro del sistema capitalista, según el ángulo desde el cual se la examina y aplica.* (FRIEDMANN, 1956, p.502)

A partir deste momento, pode-se entender que, para Friedmann, a definição de qualificação não é sistemática, mas uma construção social que engloba diversas realidades. Apesar de tender, em vários momentos, para uma concepção mais ampla da qualificação, o autor concentra sua reflexão na apropriação do saber do trabalhador pela máquina e/ou pela organização capitalista e toma a qualificação nela mesma, como uma "coisa" que pode ser mensurada pelo grau e pela frequência de atividade intelectual que o trabalho exige para ser executado (ALALUF 1986, apud TARTUCE, 2004). Friedman percebe que a valorização da atividade fabril se dava apenas em alguns postos de trabalho, permanecendo uma grande maioria ocupada em atribuições pouco ou não qualificadas. A polarização das qualificações requeridas surge então como resposta ao avanço do maquinismo e a degradação do trabalho que, segundo Hirata (1989),

(...) resulta de uma forma particular de divisão do trabalho, que se caracteriza por uma modificação da repartição social da “inteligência” da produção. Uma parte dessa “inteligência” é “incorporada” às máquinas e a outra parte é distribuída entre um grande número de trabalhadores, graças à atividade de um número restrito de pessoas encarregadas da tarefa (impossível) de pensar previamente a totalidade do processo de trabalho, descobrindo e possuindo o domínio do conjunto dos parâmetros. (p. 74)

Tartuce (2004) afirma que Friedmann acaba, assim, por considerar como necessárias à execução de um trabalho tanto a qualificação do trabalho, conteúdo do trabalho, quanto a qualificação do trabalhador, saber e "saber-fazer". Porém, com o passar dos anos, o aumento da automação no sistema fabril incluiu na qualificação novos conteúdos relacionados à rapidez, atenção e responsabilidade, pois as novas



máquinas exigiriam menos habilidades manuais e mais atenção à sua operação automatizada.

### 3.2.2 A qualificação por Pierre Naville

Pierre Naville foi militante político e sua trajetória acadêmica desenvolveu-se em grande parte na área da psicologia. Baseou-se no marxismo para análise da sociedade, direcionando seus estudos e preocupações para a sociologia do trabalho e para o mundo do trabalho. É considerado criador da corrente relativista da qualificação em oposição à corrente substancialista de Georges Friedmann. Para Tartuce (2004), Pierre Naville pode ser considerado como precursor da chamada visão “relativista” da qualificação – aquela que a concebe como socialmente construída. Tal ideia fornece um ponto de partida para se comparar a “qualificação”, como noção construída, versus o conceito de “competência” do indivíduo.

De acordo com Tartuce (2004), o interesse pela temática da qualificação surge com o aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo, quando a fragmentação de tarefas daí decorrente passa a ser objeto de várias áreas, entre elas a economia (a visão otimista de Adam Smith) e a sociologia (a crítica pessimista de Karl Marx). Em seu trabalho “*Essai Sur La Qualification du Travail*” (em 1956) Pierre Naville iniciou um debate sobre qualificação e para isso propôs-se a analisar os seguintes enfoques: o trabalho qualificado, a habilidade ou conhecimento, a eficiência econômica nas quais os trabalhadores estivessem inseridos, tais como o tempo de escolarização, o salário, as operações de classificação e a hierarquia do trabalho.

Tartuce (2002) relata que Naville teve maior rigor teórico do que Friedmann e isto pode ser exemplificado pelo fato de que ele se preocupou em definir qualificação do trabalhador e do trabalho e a relação destes com os conflitos existentes entre as qualificações adquiridas pelos indivíduos e as qualificações requeridas pela indústria, onde a qualificação dependeria de elementos presentes no ambiente social do trabalhador e seria relativa. Primeiramente, segundo Tartuce (2002) ele pondera que não se pode associar qualificação à qualidade no sentido de trabalho bem feito, como faz o senso comum. Se esta fosse a melhor definição, não haveria uma hierarquia de qualificações dentro da indústria. De acordo com a autora, ele também desfaz a associação entre qualificação e habilidade, pois segundo Naville (apud Tartuce, 2002):

“Qualificação, ou simplesmente, qualidade, deriva da raiz qualis, qual, isto é, determinado, preciso [...] Habilidade, ao contrário, tem sua raiz em habere, ter, segurar: daí dizer-se habilis, apto a e manejável”. Para Naville, a habilidade possui um caráter comportamental e seu papel diminui à medida que o operário utiliza menos os instrumentos e mais as máquinas e ferramentas. “O indivíduo hábil é aquele que sabe agir em um caso dado para obter um efeito preciso” (NAVILLE, 1956 apud TARTUCE, 2002, p. 160). Em terceiro lugar, ele esclarece que qualificação não tem uma relação direta com a especialização. Para ele, o que é relevante é a constatação de que a especialização e a qualificação devem ser definidas em relação a um tipo de ferramenta, de tarefa, de aprendizagem. Isso significa que, se um operário precisa de um conhecimento adquirido através de longos períodos de aprendizagem em uma área específica, esta será uma tarefa especializada, que requer uma alta qualificação. Se, por outro lado, a tarefa se resumir a gestos simples para operar máquinas muito especializadas, este trabalho será pouco qualificado. Para Tartuce (2002), os critérios técnicos e pessoais desempenham um papel na definição de qualificação, mas esta deve levar em conta os critérios que dependem da apreciação econômica do trabalho, e, nesse sentido, a correlação entre a escala dos salários e aquela da qualificação é essencial. Desde que há as separações introduzidas entre o trabalhador e seu trabalho, mais do que nunca a qualificação precisa ser vista sob a ótica relacional. Neste momento se percebe que o autor introduz a questão do processo educativo, no qual o tempo de formação é utilizado como critério para definir e avaliar a qualificação. Para Naville, a qualificação

(...) não pode jamais ser apreendida nela mesma. Ela se apresenta sempre como uma relação, e uma relação de elementos múltiplos. (...). Fundamentalmente, é uma relação entre algumas operações técnicas e a estimativa de seu valor social, e esta parece ser a visão sociológica mais abrangente que dela se pode ter (NAVILLE, 1956 apud TARTUCE, 2002, p. 164).

Esses três percursos destacados no trabalho de Naville em *Essai Sur La Qualification du Travail* (1956), trazem os questionamentos do autor sobre o que é qualificação, buscando defini-la e, através dessas interrogações, é possível compreender a qualificação como resultado de uma construção social. A visão relativista insere-se numa perspectiva multidimensional, que amplia o entendimento do termo, aproximando-o da concepção de um processo social. Daí decorre que a qualificação varia

conforme a época, de país para país, e até mesmo de setor para setor, em função de aspectos técnicos e de organização do trabalho, mas também, e principalmente, em função de fatores morais e políticos presentes no julgamento que a sociedade faz sobre a qualidade dos trabalhos necessários à sua reprodução. (TARTUCE, 2002:21). Ainda segundo a autora, pondera-se que a qualificação é uma conceituação histórico-concreta que decorre da relação entre capital e trabalho e de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos. Essa visão se explica pela estrutura social e suas formas hierárquicas socioeconômicas e políticas, presentes nos processos de trabalho, onde estão compreendidos os valores sociais.

### 3.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

A noção de competência surge nos estudos sobre o trabalho a partir da ênfase dada à “polivalência”, resultado da introdução de novas tecnologias na base técnica e pela nova configuração das formas de produção e da gestão do trabalho (taylorismo, toyotismo), que demandam um conjunto de capacidades que possam atender à complexidade e à imprevisibilidade no “novo” modo de produzir que substitui o modelo taylorista, cujo esgotamento vinha sendo verificado desde meados dos anos 1970.

O mundo do trabalho encontra-se, portanto, sob um processo de reestruturação produtiva e organizacional. Pierre Naville em seus estudos sobre qualificação através de um conceito relacional, já enfatizava os aspectos sociais na construção do conceito, não desprezando as características implícitas e informais do trabalho, o que fez com que as suas discussões se tornassem extremamente atuais no debate sobre os dilemas contemporâneos do trabalho.

Segundo Tartuce (2004):

É neste ponto que acreditamos que o conceito de qualificação elaborado por Naville deve ser recuperado e mantido, primeiro porque ele é mais amplo que o de competência e, segundo, porque é por meio dele que se pode compreender a pertinência da sua disputa com a noção de competência no contexto brasileiro. (p. 369)

Diferente, então, da qualificação, a competência não teria o taylorismo como referência, mas os novos modos de organização de trabalho.

A autora Helena Hirata (2013) remete sua análise à passagem das teses sobre a polarização das qualificações para o modelo de competência, apontando que tal modelo distinguiria a qualificação formal da qualificação tácita, no contexto das mudanças tecnológicas e organizacionais.

As qualificações exigidas no interior de “novo modelo produtivo”, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. (HIRATA, 2013, p. 130)

Segundo a autora, a competência é uma noção “oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. (HIRATA, 2013, p. 132). O surgimento de um novo modelo de produção industrial é muito bem representado pelo modelo empresarial japonês, o toyotismo. Este modelo tinha como características o trabalho cooperativo em equipe, funcionamento dos postos de trabalho fundados sobre polivalência e rotação de tarefas. Ferretti (1997) complementa esta afirmação quando pondera que:

O chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. (p. 229)

A competência, nesse sentido, baseia-se em resultados e o trabalhador precisará desenvolver aptidões comunicativas e de interatividade remetendo assim, segundo Hirata (2013), a um sujeito e a uma subjetividade. A partir desse “modelo”, da gestão de competências, observa-se a excessiva individualização do trabalho, pois tem seu foco no indivíduo e não no posto de trabalho, não podendo, portanto, ser coletivizado além de uma perda de importância da qualificação formal e do saber técnico, em favor de outra dimensão (competência), resumida, segundo Ferretti (1997),

Na expressão 'saber ser', na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins, sustentada por outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho. 'Saber ser' é, portanto, nesse contexto, colocar-se por inteiro, mobilizar-se completamente, em direção a um fim, neste caso, a valorização do capital. (p. 258)

Atualmente, em um contexto de desemprego, segmentação do mercado de trabalho e flexibilização dos vínculos empregatícios, a discussão se concentra sobre a questão da substituição do conceito de qualificação pelo conceito de competências. Para Tartuce (2004) a qualificação não pode, assim, ser reduzida às propriedades intrínsecas dos indivíduos – suas “aptidões”, “habilidades” e “competências” – pois ela depende de sua realização no mercado de trabalho, local onde se concretizam as representações sociais que acabam exclusivizando certos postos a determinados segmentos. De acordo com a autora, qualificação também não pode referir-se apenas aos atributos dos indivíduos, pois estes podem possuir – e normalmente possuem – capacidades de que não necessitam nem podem utilizar em seu trabalho.

A competência é, portanto, apenas um dos elementos da qualificação, e permanece submissa a ela, não só porque ela diz respeito aos aspectos individuais das capacidades de trabalho e, portanto, remete menos imediatamente às operações sociais de classificação e hierarquização dos indivíduos e dos empregos (Tanguy, 1997, apud Tartuce, 2004) como também porque somente quando ela é reconhecida e instituída socialmente – em termos sociais e monetários – é que ela se torna qualificação.

Este modelo de competência, para Ferretti (1997, p. 258), “representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”. A valorização do fator humano, os novos princípios organizacionais (autonomia, criatividade, descentralização, participação, cooperação etc.), assim como as novas exigências de qualificação objetivaram uma visão unitária da empresa, uma aparente congruência de interesses que, na realidade, “têm o efeito muito concreto de enfraquecer a força de trabalho nas suas disputas com o empregador” (FERRETTI, 1997, p.260). Segundo o autor, algumas das transformações mais significativas dizem respeito à progressiva extinção da modalidade de aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica a empresas. Entende-se, desta forma, que o modelo atual de gestão de competência reproduz os valores das

sociedades capitalistas, e configura-se em uma realidade que acompanha as transformações do setor produtivo com o objetivo de racionalizar, potencializar e se apropriar da força de trabalho.

Diante das teorias expostas pelos autores que discutem os conceitos de qualificação e competência, é importante notar que o problema da qualidade do trabalho é, como bem mostrou Naville, multiplamente determinado e sua medida em termos de qualificação contém fatores que não podem ser redutíveis a uma única medida e dimensão. Este conceito navilleano, de acordo com Tartuce (2002), revela, ao mesmo tempo, a limitação do conceito de competências, pois, “apesar da importância hoje acordada ao ‘saber-ser’, o ‘saber’ e o ‘saber-fazer’, isto é, os conhecimentos formais consolidados ao longo dos anos continuam centrais para que o trabalhador possa agir em uma dada situação específica”. (Idem, p.200).

No que tange à qualificação, muitas correntes teóricas acreditam que o novo modelo da competência representaria a superação do paradigma da polarização das qualificações, à medida que este paradigma deixa de ser o elemento definidor dos postos de trabalho e dos salários. Nesse sentido, a demanda do setor produtivo por uma força de trabalho mais competente traria também um ganho para a sociedade, através do aumento da qualificação média dos trabalhadores. Consequentemente, o coletivo cede lugar ao desenvolvimento individual, pois atribui-se aos indivíduos a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso profissional de acordo com a sua trajetória e projetos pessoais e como parâmetro para eficiência e produtividade do indivíduo, potencializando as formas de controle da força de trabalho e direcionando-a para os objetivos empresariais. Enquanto a qualificação estaria atrelada a um sistema de classificação de cargos e de remuneração, a competência parece ligada aos objetivos e metas da organização e à capacidade do indivíduo em responder convenientemente a esses objetivos. Por conseguinte, a autonomia, a mobilidade e a flexibilidade são vistas como incentivos das capacidades individuais e do próprio desenvolvimento da eficiência e da produtividade dos indivíduos e da sociedade. Entende-se que a qualificação não pode ser derivada do tempo de formação e/ou da qualidade do trabalho, sendo ela mais ampla por abarcar os fenômenos não só do mercado de trabalho "formal" como também do mercado "informal" e do desemprego. Através da perspectiva navilleana, concluímos que é a qualificação que pode comportar tanto a dimensão individual, onde consideramos as competências dos indivíduos e suas qualidades,

quanto a social, relacionada com a maneira de qualificar essas qualidades e de reconhecer-lhes um valor. Assim, concordando com Tartuce (2002),

(...) há de se reconhecer ao menos, que a qualificação não precisa ser substituída pela competência, já que, concebida de uma perspectiva mais ampla, seu conceito pode, sim, comportar os aspectos implícitos, informais e não organizados das características dos indivíduos. (p. 200)

A globalização, as inovações tecnológicas e os novos princípios organizacionais exigem e estabelecem um novo perfil profissional multifuncional com habilidades e capacidades intelectuais abrangentes e adequadas à produção flexível. O desenvolvimento de tais habilidades e competências se tornam diferenciais indispensáveis para o ingresso ou reingresso em um mercado de trabalho cada vez mais automatizado, flexível, competitivo, que se apropria de forma equivocada do conceito de competências, através de uma visão restrita sobre o papel do sujeito nas organizações e como opção estratégica na gestão de pessoas, como forma de explorar e controlar ainda mais a força de trabalho, reforçando seu caráter de mercadoria.

### 3.4 OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Segundo Dagnino (2006), a deterioração do Estado obrigou a uma mudança na estratégia e no discurso referente aos mecanismos e atores promotores do desenvolvimento científico e tecnológico. Já não é a universidade o lócus preferencial e o agente principal do sistema, mas sim a empresa. Como resultado desta crise, destacam-se importantes mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil e estas mudanças relacionam-se diretamente com a sociedade capitalista em crescimento mundial, com a globalização, a hegemonia neoliberal e as transformações produtivas e no mundo trabalho. Pode-se dizer que a partir deste momento, a formação profissional passou a ganhar destaque no cenário econômico, resultado de novos paradigmas tecnológicos e de trabalho.

Para Kuenzer (1998), as profundas modificações ocorridas no mundo do trabalho também trouxeram novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a

sociedade, impactando nas políticas educacionais e curriculares. Com base em pesquisas desenvolvidas na região metropolitana de Curitiba/PR e em alguns parques produtivos do ramo eletromecânico, a autora buscou identificar as relações entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as novas demandas para a educação e para a gestão das instituições escolares. Para ela,

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou, seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda hegemônico, começa a apresentar-se como dominante (KUENZER, 1998, p. 33).

Este novo cenário provocou a necessidade de qualificação do trabalhador e afetou diretamente a educação básica ofertada no país pois, de maneira geral, até 1996 a legislação que tratava da Educação focava o processo de ensino principalmente na prática e no trabalho mecânico, pouco ou quase nada se importando com a formação do indivíduo como cidadão.

Consequência da reestruturação produtiva dos anos 1990 e das alterações nos processos de trabalho da base técnica da manufatura para a automação, de acordo com Machado (1994, p. 14), o movimento de desqualificação e qualificação da força de trabalho passou a fazer parte do cotidiano dos trabalhadores. Como resultado desse processo, pode-se visualizar uma nova classe de trabalhadores assalariados, formada, por um lado, por empregados altamente qualificados, e por outro, uma classe trabalhadora precária, objeto de intensa exploração capitalista levando os trabalhadores e os empresários a se adequarem às novas necessidades da dinâmica do mercado.

Para fazer frente a essa nova situação Kuenzer (1998) asseverava que,

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento, das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade (KUENZER, 1998, p. 34).



Entretanto, pensando que os sujeitos principais da escolarização são os trabalhadores, há que se pensar em um processo que os trate como cidadãos e não apenas como força de trabalho. Nesse sentido, reverter esse processo implica, como afirma Frigotto (1991), que a escola deve ir na direção de uma formação que tenha a dimensão científico-técnica, social, política, cultural e estética da formação humana, ou, em outras palavras, na direção de um saber politécnico que tenha como princípio educativo o trabalho. Talvez seja esse o rumo que a educação técnica, tecnológica e profissional brasileira deva tomar para que o impacto das mudanças tecnológicas seja menos sentido pelos trabalhadores quando, inexoravelmente, com elas se depararem.

A preparação mais ampla e densa dos estudantes, futuros trabalhadores, certamente os preparará para entender a mudança não como algo que os penalize, mas como algo do qual eles devem se aproximar para uma compreensão do processo de forma crítica, como ponto de partida para transformações futuras.

#### 4. AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE

A produção teórica brasileira sobre a educação profissional pode ser considerada significativa, porém, existem poucas pesquisas com o enfoque nos estudantes dos cursos técnicos subsequentes. Neste contexto, através deste levantamento, que não teve a pretensão de ser exaustivo, busca-se delimitar como vem se estruturando o campo de trabalho em torno da educação profissional com foco no aluno do ensino técnico subsequente no Brasil assim como os temas abordados nestas pesquisas.

O quadro a seguir ilustra, de forma sintética, o levantamento realizado relacionado ao tema educação profissional com foco no ensino técnico subsequente.

Local pesquisado	Palavra-chave	Quantidade de publicações
Portal CAPES	Educação Profissional	6000 trabalhos
	Educação Profissional técnico subsequente	65 trabalhos
Base de dados SciELO	Educação Profissional	913 artigos
	Ensino Técnico Federal	21 artigos
	Técnico pós médio	2 artigos
	Ensino Técnico	182 artigos
	Cursos Técnicos Subsequentes	Zero
	Educação Técnica de Nível Médio	21 artigos
	Formação profissional nível médio	37 artigos
	Institutos Federais	17 artigos
Revista Tecnologia e Sociedade/ UTFPR	Ensino Técnico	1 artigo
	Educação Profissional	12 artigos
	Ensino Técnico Subsequente	Zero
Teses e Dissertações (2004-2015) PPGTE	Educação Profissional	22 dissertações 1 tese
	Ensino Técnico Subsequente	1 dissertação

**Quadro 1: Pesquisas e trabalhos publicados referentes ao ensino técnico subsequente.**

Fonte: Autoria própria (2015).

Através de uma busca dos termos “educação profissional” no Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a pesquisa apresentou como resultado mais de 6.000 trabalhos. Através da leitura de alguns resumos dessas pesquisas, detectou-se uma abrangente amplitude de temas como, por exemplo, análise de políticas públicas e de programas federais, análise de currículo, formação, motivação, saberes e prática docente, entre outros. Não são numerosos, todavia, os trabalhos com foco no aluno de ensino técnico subsequente.

Dentre os 65 estudos encontrados através das palavras “educação profissional técnico subsequente”, registramos temas como a elaboração de componentes curriculares, evasão e abandono escolar, gestão de competências, entre outros.

Alguns dos trabalhos selecionados se destacam, como o de Sampaio (2010) que reflete sobre a visão que os empregadores e os egressos dos cursos técnicos na modalidade subsequente do Cefet-BA têm a respeito da inserção desses egressos no mundo do trabalho. A dissertação também discute as leis que regulamentam essa forma de educação e como ela está sendo oferecida na atualidade no Cefet-BA. A pesquisa empírica e sua análise foi realizada através de entrevistas com quatro profissionais das empresas que têm no seu quadro de funcionários egressos da instituição e aplicado um questionário aos alunos de quatro cursos da modalidade subsequente que se formaram nos anos de 2005 e 2006.

O outro trabalho é o de Lüscher e Heijmans (2011) onde são discutidos alguns dos contextos de realização da pesquisa Educação Profissional e evasão escolar no Brasil e em Minas Gerais. Inicialmente as autoras apresentam algumas análises sobre as condições que favorecem a permanência ou a evasão escolar. Em seguida, abordam o contexto da política educacional brasileira e a relação entre a educação básica e a educação técnica e profissional, destacando-se, também, a escassez de informações teóricas e empíricas sobre a questão.

Além dessas duas pesquisas, a tese de doutorado de Wermelinger (2007) objetivou a compreensão do universo do aluno da educação profissional de nível médio em saúde, suas motivações, seus desejos e expectativas. O trabalho buscou analisar os alunos de dois cursos técnicos de enfermagem, um da modalidade integrada e outro da modalidade subsequente, em seu processo de formação, verificando de que modo e em que medida as experiências vivenciadas podem influenciar suas expectativas sobre sua inserção no setor saúde. Em suas considerações finais, a autora conclui que,

Os resultados indicam que o curso técnico de nível médio em saúde, na modalidade subsequente, vem sendo procurado por indivíduos com faixa etária mais elevada do que a que caracteriza a modalidade integrada. Esse aspecto parece ser também crucial no que diz respeito à compreensão dos fatores que influenciam na manutenção da dualidade, particularmente na modalidade integrada, com alunos mais jovens. A questão do pouco amadurecimento de muitos jovens na época em que, tradicionalmente, fazem a escolha profissional é assunto recorrente nas discussões sobre o nível superior no país. Dessa forma, parece coerente supor que também na faixa de idade dos alunos da modalidade integrada, o amadurecimento para a

escolha de uma profissão de nível técnico, muitas vezes não foi alcançado. (WERMELINGER,2007, p. 78-79)

Este estudo nos dá uma ideia dos diferentes públicos que compõem o ensino técnico nas suas diferentes formas, refletindo sob o prisma da formação na área da saúde.

Ao realizar a busca por artigos publicados nas bases de dados SciELO, utilizando-se da palavra-chave “educação profissional”, pode-se verificar que há estudos sobre o tema, como o de Freitas (2004) sobre a educação profissional da juventude na crise do emprego. A questão central da tese foi identificar como os atores sociais envolvidos com a escola técnica se movimentam diante do desemprego juvenil. De acordo com a autora, a crise da identidade mediada pelo trabalho também atinge a educação que, ao adotar as competências individuais e a noção de empregabilidade como possibilidade de inserção profissional perde a sua finalidade integradora. O setor produtivo demanda um perfil de formação integral: técnica e científica e desafia a dualidade estrutural propedêutica e tecnicista/assistencialista do ensino médio. Para a autora é surpreendente o otimismo dos jovens em relação ao futuro do trabalho, pois 72% acreditam que poderão sustentar a família com o fruto do seu trabalho.

Sobre o perfil dos indivíduos que cursam a educação profissional no Brasil, Musse e Machado (2013) buscam em seu artigo descrever o perfil do brasileiro que cursa ou já cursou a educação profissional. Para atingir este objetivo, concentram suas análises na trajetória das principais mudanças na qualificação exigida dos trabalhadores no Brasil e no mundo de acordo com o modo de produção vigente. Para que se conheçam os perfis, é usado o Suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2007 incluindo seu suplemento com características adicionais da educação de jovens e adultos. Para eles,

Capacitar a população de modo a facilitar seu ingresso no mercado de trabalho é importante para o progresso econômico e social do país. E aumentar a produtividade traz retornos que ultrapassam o indivíduo que se qualifica, tornando-se tão importante para o desenvolvimento econômico. Em relação aos rendimentos, foi constatado o efeito positivo da educação profissional sobre os retornos do trabalho. (Musse e Machado, 2013)

Ferretti e Silva Júnior (2000) apresentam em seu trabalho intitulado “Educação Profissional numa sociedade sem empregos” uma análise da proposta de educação profissional por meio do exame do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Profissional de Nível Técnico do MEC/CNE no contexto das recentes transformações do capitalismo e sua expressão no Brasil. A ênfase da análise é posta nas relações entre a educação profissional e o ensino médio, transição do conceito de qualificação profissional ao modelo de competência e na crítica ao determinismo tecnológico que parece orientar o referido documento. Este artigo apresenta algumas questões sobre a qualificação profissional, desdobrando-se na discussão sobre a educação profissional no âmbito da produção flexível. Também aborda os processos de implementação das reformas educacionais relativas ao ensino médio e à educação profissional de nível técnico, desencadeadas na década de 1990 e continuadas pelo governo Lula.

Ao utilizarmos a palavra-chave “ensino técnico federal”, destaca-se o trabalho de Mendes (2003): “Cursos técnicos pós-médios: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior”. A autora interpreta a separação entre o ensino médio e a educação profissional como um movimento que objetiva livrar a universidade pública do atendimento de contingentes cada vez maiores de alunos que concluem o ensino médio. Desta forma, analisa o caráter não-manifesto das orientações para a educação profissional expressas por meio do Decreto Federal 2.208/97, a partir do levantamento dos percursos escolares dos alunos que frequentaram os cursos técnicos pós-médios nas escolas técnicas federais e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Rio de Janeiro, nos anos de 1999 e 2000.

Através da palavra-chave “pós-médio” foi encontrado o estudo de Schwartzman e Castro (2013) “Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra”. Nele, os autores evidenciam a falta de mão de obra qualificada em vários setores da economia brasileira, sobretudo em atividades de qualificação técnica intermediária, o que gera uma demanda por educação profissional que está sendo atendida, em parte, pelo setor privado e por iniciativas do setor público. No entanto, de acordo com os autores, o maior problema é a acomodação em um padrão de baixa qualificação de mão de obra e baixa produtividade que não tem como se resolver pela simples pressão das demandas do mercado de trabalho sobre o sistema educativo. O artigo apresenta os dados principais sobre a situação educativa da juventude brasileira e uma análise do quadro atual do Ensino Médio e técnico-profissional, e conclui com recomendações sobre como reformar o Ensino Médio e desenvolver um sistema adequado de formação técnico-profissional.

Alves (2013) em trabalho intitulado “Ensino técnico: uma necessidade ou uma falácia? ”, apresenta notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil. De acordo com o autor, falar de ensino técnico obriga a cruzar vertentes científicas diversas - história, sociologia, economia - e contextualizar a informação no âmbito da História da Educação. O autor destaca a herança recebida do sistema corporativo, a partilha de responsabilidades entre público e privado, as expectativas sociais e econômicas, a sua relação com o desenvolvimento e a difícil relação entre o nacional e o internacional são algumas das vertentes analisadas.

Utilizando-se dos seguintes descritores “educação profissional técnica de nível médio” Silva, Pelissari e Steimbach (2012) abordam em seu artigo “Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio “a temática das relações entre juventude e escolarização, propondo-se a discutir as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio. São apresentados os resultados de duas pesquisas empíricas que se ocuparam de analisar o que levam os jovens a abandonar ou a permanecer na escola. A análise sinaliza que a grande procura pelos cursos técnicos nas áreas pesquisadas deve-se ao fato de os jovens buscarem encontrar formação de qualidade superior, profissionalização em áreas que representam certo status ou, ainda, garantia de empregabilidade. Em uma das situações, ao se frequentar a escola, as ilusões iniciais dissolvem-se, problemas para acompanhar a realização do curso evidenciam-se e a relação entre a escola e o jovem mantém-se distante, o que leva ao abandono. Contrariamente, em outra situação, a permanência é explicada devido ao grau de experiências positivas que os jovens podem viver enquanto estão matriculados em uma instituição de tempo integral, interna e bem estruturada.

Machado (2011), em seu trabalho “Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação”, traz resultados de análises de documentos de instituições de educação profissional e tecnológica com relação ao uso dos saberes profissionais na sua interação com o sistema social. Foram analisados Planos de Desenvolvimento Institucional para o período de 2009 a 2013 de cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, bem como documentos legais e do Ministério da Educação. O trabalho procurou saber como esses documentos definiram o uso dos saberes profissionais no atendimento de demandas específicas do sistema social. Foram priorizadas, sobretudo, demandas concretas do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; de interesses de grupos sociais

e instituições; de peculiaridades regionais; de arranjos produtivos, sociais e culturais locais e as decorrentes da necessidade de preservação do meio ambiente.

Na construção de suas identidades institucionais, os Institutos Federais estão, agora, desafiados a identificar as parcerias estratégicas, mobilizar ativos locais, explorar potencialidades e oportunidades, a incorporar todos os aspectos das mesorregiões em que se situam: os físico-territoriais, os étnico-culturais, os socioeconômicos e os político-institucionais.

Para a autora, não basta reconhecer a maior heterogeneidade dos atores sociais envolvidos na construção deste novo modelo educacional; é preciso conhecer suas motivações e interesses e saber das suas implicações para a economia política e a antropologia da produção e uso dos saberes profissionais. Do lado interno dos Institutos Federais, a proposta implica maior diversidade da comunidade acadêmica como decorrência do seu desenho pluricurricular e multicampi e da verticalização da oferta educacional, concebida com vistas a obter benefícios proporcionados pela economia de alcance. Do lado externo, emerge, na relação com o entorno social, maior diferenciação de atores e de interesses a serem atendidos (sociais, culturais, educacionais e políticos) além dos econômicos que, tradicionalmente, foram tomados como prioritários.

Nos artigos levantados através de pesquisa no site da Revista Tecnologia e Sociedade da UTFPR, destacamos o trabalho de Lopes, Oliveira e Valentim (2010) sobre currículo integrado no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, PROEJA. O objetivo do trabalho foi contribuir para o entendimento da materialização, no âmbito escolar, do currículo integrado presente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Analisaram-se as concepções de currículo integrado por parte de dirigentes e professores e como ocorre a integração do ensino médio com o técnico nos cursos do PROEJA. A discussão foi feita tendo como eixo norteador o conceito de currículo integrado em documentos oficiais e em estudos nas áreas de Trabalho e Educação e de Currículo.

Também nesta mesma plataforma de dados, destacamos o trabalho de Coelho e Garcia (2013) sobre a permanência e evasão escolar em cursos técnicos da área da indústria sobre escolas de educação profissional de Joinville/SC. Neste trabalho são apresentados os resultados parciais de uma pesquisa em andamento realizada

com estudantes trabalhadores, docentes e equipe técnica pedagógica de escolas de educação profissional públicas de Joinville/SC, objetivando identificar e analisar os elementos motivadores da permanência ou evasão de trabalhadores estudantes nos cursos técnicos na área da indústria. Apesar de quantificada, a revisão bibliográfica constante no texto sobre a temática apontou escassez de investigações e de publicações que tratem das motivações da evasão de alunos, em especial na educação profissional. Menos ainda se encontraram trabalhos acadêmicos que estudassem as iniciativas visando a permanência dos alunos em suas instituições. Para os autores, os altos índices de evasão e escassez de pesquisas demonstram a necessidade de investimento e esforços para estudar a evasão na educação profissional, principalmente para iniciar a reflexão no ambiente escolar e a produção de material que dê suporte teórico e metodológico para futuras pesquisas e trabalhos nesta área.

Outro trabalho que merece destaque é o de Falcioni e Amorim (2009) “O ensino profissionalizante na sociedade moderna industrial: um olhar histórico”. O artigo retrata historicamente determinadas experiências de ensinamentos profissionais ao longo da formação da sociedade moderna, descrevendo suas características na relação educação, trabalho e sociedade. O objetivo central do trabalho foi o de apontar em recortes específicos de educação profissional, a existência de algo em comum ocasionado pela herança pós Revolução Industrial: a manutenção e reprodução das relações de classes e do sistema capitalista vigente, privilegiando uma minoria nos aspectos políticos, sociais e econômicos e, conseqüentemente, excluindo uma maioria das esferas descritas. A escrita baseia-se numa metodologia histórica processual, partindo do ensino profissional francês do século XIX, percorrendo por outros recortes específicos até chegar à Lei n. 5.692/71. Como resultado tem-se a ideia de que o ensino profissional foi utilizado para garantir o funcionamento da estrutura social capitalista, baseado numa sociedade exploratória e desigual.

O trabalho de Pinto (2008) “Qualificação e organização flexível do trabalho: elementos para um olhar crítico”, apresenta um conjunto de proposições críticas acerca das novas exigências de qualificação mediante o avanço da automação microeletrônica e dos sistemas de organização flexível do trabalho. Para isso, o autor realiza uma revisão da literatura, em especial da Sociologia, da Economia e da Educação, por meio da qual são analisados aspectos da passagem do sistema de organização taylorista/fordista para o sistema toyotista, no que tange às exigências de escolaridade, de formação profissional e de perfil comportamental dos trabalhadores. Os resultados



mostram que, embora haja elementos positivos, como a ampliação da autonomia dos agentes nos locais de trabalho e a necessária elevação da escolaridade, há, contudo, saldos negativos, como a emergência do desemprego estrutural e da informalidade, seguidos por uma intensificação de atividades e responsabilidades aos trabalhadores mantidos empregados, o que recoloca em novos patamares de reflexão, um conflito histórico entre as classes sociais no capitalismo.

Ao buscarmos as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGTE/UTFPR) nos períodos entre os anos 2000 até 2015, dos 23 trabalhos encontrados que tratam sobre a educação profissional, apenas um deles trata dos cursos técnicos subsequentes. Porém, é importante ressaltar que, de acordo com informações obtidas através dos professores do Programa, do qual essa pesquisadora participa, o site não está atualizado.

A dissertação intitulada “A formação do técnico de nível médio em meio ambiente - um estudo de caso no Colégio Estadual Paulo Leminski (Curitiba/PR)” de Avani Tomporoski, defendida em 2013, investiga se os cursos técnicos de nível médio em meio ambiente, nas formas Integrado e Subsequente, ofertados pelo Colégio Estadual Paulo Leminski, em Curitiba, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2010, estão formando seus estudantes a partir das diretrizes especificadas no documento oficial da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e dos planos de cursos da citada instituição de ensino. A pesquisa também buscou verificar qual a qualificação profissional de um técnico em meio ambiente compatível com o atual mundo do trabalho, estabelecendo assim um perfil dos estudantes, no que concerne aos conhecimentos adquiridos nos cursos e o reflexo disto em suas respectivas ocupações profissionais. A partir das manifestações de docentes e discentes, efetuou-se uma avaliação dos cursos técnicos de nível médio em meio ambiente, nas formas Integrado e Subsequente, do referido colégio, a respeito de sua relevância social, tomando como critério os princípios especificados pelos documentos oficiais. Como conclusão, verifica-se que no Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Paulo Leminski, considerando-se todas as turmas das modalidades de ensino subsequente e integrado formadas até dezembro de 2010, ocorreu um maior índice de conclusão na modalidade Subsequente.

Quanto aos trabalhos publicados na ANPEd (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação), embora não haja um Grupo de Trabalho (GT)

dedicado exclusivamente aos cursos técnicos profissionalizantes, o GT9- Trabalho e Educação- se constitui em um importante espaço de pesquisas na pós-graduação sobre a Educação no Brasil com foco nas relações entre o mundo do trabalho e a educação. Neste sentido, é importante destacar a ausência de uma única base de dados para acesso às publicações pois, cada edição do evento possui a sua própria plataforma de dados.

Trein e Civatta (2003), em um estudo a respeito da história do GT 9 da ANPEd, realizaram a análise dos trabalhos apresentados no período de 1996 a 2001. De acordo com as autoras, o materialismo histórico ganhou destaque entre os pesquisadores do grupo, o que se deu principalmente através das coordenações de Miguel Arroyo e Gaudêncio Frigotto:

O GT Trabalho e Educação vêm se pautando por duas preocupações centrais: entender o mundo do trabalho como processo educativo, e compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas no modo de produção capitalista e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora. (TREIN e CIAVATTA, 2003, p. 143)

De acordo com as autoras, os trabalhos desenvolvidos no GT9, no período de 1996 a 2001, abordaram diversos temas aos quais sintetizam em: trabalho, educação-teoria e história; trabalho e educação básica; profissionalização e trabalho; educação do trabalhador; trabalho e educação nos movimentos sociais.

Neste sentido, destacamos o trabalho apresentado no GT9 por Moura, Lima Filho e Silva (2012) na 35ª Reunião da ANPEd, sob o título de Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Este estudo buscou refletir sobre a formação humana na etapa da educação escolar que corresponde ao final da educação básica: o ensino médio. Para os autores, como o sistema capitalista e as relações sociais burguesas continuam hegemônicos, a “politecnicidade” e a “escola unitária” só têm significado pleno em uma perspectiva de futuro e que o “ensino médio integrado” pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica. Moura, Lima Filho e Silva (2012) apresentam algumas questões norteadoras deste estudo, as quais destacam-se: como pensar uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores e que esteja, ao mesmo tempo, voltada para a formação omnilateral de tradição marxiana (e marxista)? Materializá-la na sociedade capitalista seria possível? Quais os limites?

Cabe pensá-la como parte da estratégia de luta em favor dos trabalhadores em direção a uma outra sociedade? Na busca de possíveis respostas, recorrem a Marx e Engels, Gramsci, Manacorda e a diversos autores brasileiros, de tradição marxista, tendo como referência o conceito de politecnicidade e as disputas que o envolvem.

Os autores reiteram que a proposta de educação unitária no seu sentido pleno é diretamente afetada pela exigência de profissionalização precoce que a condição socioeconômica precária impõe a boa parte dos jovens.

Para tanto, no caminho para a “travessia” em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2012, p.21)

Os autores (2012, p.25) reafirmam que nessa “travessia”, as duas formas de organizar o ensino médio – ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional (...) “são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluírem a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização”. O que na sua opinião significa um “luxo”, direito garantido apenas pelos extratos médios e altos da população.

Todos os estudos mapeados demonstraram que, principalmente a partir do ano 2000, a educação profissional vem crescendo em interesse entre os pesquisadores e passou a ganhar destaque em diversas pesquisas e estudos, seja pelas reformas políticas que trouxeram mudanças significativas no campo educação profissional, seja pela necessidade de aprofundamento das discussões a respeito do tema.

A variedade de temáticas que abordam a questão da educação profissional, apontam também para as preocupações e inquietações em torno desta modalidade educacional historicamente marcada pela dualidade estrutural entre educação básica e educação profissional.

Entretanto, embora se faça necessária uma investigação mais criteriosa, fica evidente através deste breve levantamento haver uma carência significativa de pesquisas sobre o aluno do ensino técnico principalmente na modalidade subsequente.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tendo como temática de investigação os cursos técnicos profissionalizantes de nível médio na forma subsequente, esta pesquisa buscou a identificação e a compreensão das motivações, valores, percepções, anseios e expectativas estabelecidas entre os sujeitos e a educação profissional, através da análise de suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais.

As questões que direcionaram este estudo vincularam-se aos fenômenos referentes às transformações no mundo do trabalho, em que jovens e adultos realizam a opção por cursos técnicos e, a partir dessa perspectiva, procurou-se identificar os sentidos atribuídos à esta modalidade de ensino através da vivência acadêmica dos seus alunos, de sua experiência de vida profissional, de sua trajetória familiar, escolar e profissional e da necessidade de atualização e formação continuada face às exigências do mundo do trabalho.

Sendo assim, essa pesquisa se caracterizou como de caráter social, o que exigiu o necessário rigor com os procedimentos metodológicos científicos adotados, pois estes conduzem todo o processo de investigação e proporcionam o entendimento e aprofundamento da realidade social pesquisada. Com esta preocupação, tendo em vista o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos, optou-se por realizar um estudo exploratório qualitativo com os estudantes das quatro turmas escolhidas, constituído de diferentes etapas de investigação usando métodos mistos.

De acordo com Gil (2008, p.27) as pesquisas exploratórias “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Portanto, de acordo com este autor, a pesquisa exploratória tem o objetivo de familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Neste caso, Gil (2008, p.27) complementa, “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

No desenvolvimento da pesquisa utilizaram-se diversos métodos e instrumentos:

- 1) Pesquisa de levantamento bibliográfico;

- 2) Análise de documentos (decretos, leis, pareceres, resoluções), site oficial da instituição (IFPR), textos de autores de referência nos estudos de educação profissional;
- 3) Pesquisa de campo através da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada;

A opção por métodos mistos teve como objetivo possibilitar uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado, além de ampliar a obtenção de resultados, através de dados e informações relevantes para o campo de estudo.

## 5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes do início da pesquisa de campo, foi realizado um levantamento da existência de potenciais participantes da pesquisa que deveriam ser os ingressantes e os concluintes de um mesmo curso num mesmo ano letivo, visando assim verificar se havia alterações ou distinções nos perfis em função dos períodos escolares em que se encontram. Após levantamento junto à Direção de Ensino da Instituição, verificou-se que alguns cursos não atendiam em sua plenitude os requisitos da pesquisa, pois alguns possuíam apenas turmas ingressantes e outros apenas concluintes. Desta forma, constatando que nem todos os cursos possuíam turmas ingressantes e concluintes na Instituição dentro do ano letivo, esse levantamento levou à opção pelos alunos dos cursos técnicos em Administração e Eventos do IFPR, cujas características são a seguir apresentadas.

### 5.1.2 O curso Técnico em Administração Subsequente

De acordo com Conselho Federal de Administração (CFA, 2015), o ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Esse processo foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativos do projeto "autônomo", de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desen-

volvimento associado e caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964. Nesse período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

Com as mudanças econômicas, um novo acontecimento acentuou a tendência à profissionalização do Administrador: a regulamentação dessa atividade, que ocorreu na metade da década de 1960, pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. A presente Lei, no seu artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de Administrador.

No ano seguinte à regulamentação da profissão, por meio do Parecer nº 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração. Dessa forma, foram institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a formação de Técnico em Administração. O Decreto nº 61.934, de 22 de dezembro de 1967, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Técnico de Administração e a constituição dos Conselho Federal e Regionais de Técnicos de Administração, estabelece as áreas de atuação deste profissional que englobam análises, estudos de campo, pesquisas, administração, planejamento, projetos, organização, elaboração de pareceres, relatórios, planos, laudos, entre outros em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos.

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (SETEC/MEC,2012) o profissional técnico em Administração executa as funções de apoio administrativo, tais como: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais.

O Projeto Pedagógico do Curso (IFPR CURITIBA, 2015) desenvolvido no IFPR, estabelece que o curso tem como objetivo principal “Formar profissionais técnicos de nível médio, preparados para entender e atuar na administração de organizações e instituições públicas e privadas” e como objetivos específicos:

- Capacitar e qualificar os futuros profissionais para atuação nas diversas áreas da administração;
- Preparar os futuros profissionais para a condução de processos administrativos;
- Despertar e desenvolver nos alunos habilidades pessoais como trabalho em equipe, flexibilidade, iniciativa, organização e solução de problemas.

Quanto ao perfil profissional de conclusão, ao final do curso, o formando deverá ser capaz de:

- Saber utilizar princípios, técnicas e ferramentas da administração;
- Saber tomar decisões e solucionar problemas;
- Saber trabalhar com pessoas: comunicar com efetividade, negociar, conduzir mudanças, obter cooperação e solucionar conflitos;
- Ter uma visão sistêmica e global da estrutura de uma organização;
- Ser proativo e criativo;
- Saber reconhecer como deve atuar um bom líder;
- Gerir com responsabilidade e profissionalismo.

Atualmente o curso tem duração de 18 meses, com carga horária total de 884 horas, com regime semestral e é proposto para ser desenvolvido conforme a seguinte matriz curricular:

<b>Período Letivo: 1º Semestre</b>				
<b>Nº</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Carga horária semestral</b>	<b>Horas-Relógio</b>
1	Introdução à Contabilidade	2	40	34
2	Teoria Geral da Administração	4	80	68
3	Economia e Mercados	2	40	34
4	Matemática Financeira e Análise de Investimentos	2	40	34
5	Psicologia das Relações Humanas	2	40	34
6	Informática Instrumental	2	40	34
7	Trabalho, cultura e sociedade	2	40	34
8	Noções de Direito	2	40	34
<b>Carga Horária Total</b>		<b>18</b>	<b>360</b>	<b>306</b>
<b>Período Letivo: 2º Semestre</b>				
<b>Nº</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Carga horária semestral</b>	<b>Horas-Relógio</b>
1	Matemática Aplicada	2	40	34
2	Empreendedorismo	2	40	34
3	Contabilidade Empresarial	2	40	34
4	Administração da Produção e Qualidade	2	40	34
5	Gestão de Pessoas	2	40	34
6	Fundamentos de Marketing	2	40	34
7	Direito do Trabalho	2	40	34
8	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	4	80	68
<b>Carga Horária Total</b>		<b>18</b>	<b>360</b>	<b>306</b>
<b>Período Letivo: 3º Semestre</b>				
<b>Nº</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Carga horária semestral</b>	<b>Horas-Relógio</b>
1	Logística Empresarial	2	40	34
2	Administração Financeira	2	40	34
3	Estatística	2	40	34
4	Planejamento Estratégico	2	40	34
5	Direito Empresarial	2	40	34
6	Trabalho de Conclusão de Curso	4	80	68
7	Direito Tributário	2	40	34
<b>Carga Horária Total</b>		<b>16</b>	<b>320</b>	<b>272</b>
<b>Carga Horária Total do Curso</b>			<b>1040</b>	<b>884</b>

**Tabela 1- Matriz curricular do curso técnico em Administração Subsequente**

Fonte: Site da instituição (<http://curitiba.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/administracao/> Acesso em 14/04/2015).



### 5.1.3 O curso de Técnico em Eventos Subsequente

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (SETEC/MEC, 2015), o profissional técnico em Eventos auxilia e atua na prospecção, no planejamento, na organização, na coordenação e na execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais, utilizando o protocolo e etiqueta formal. Realiza procedimentos administrativos e operacionais relativos a eventos, recepciona e promove serviços de eventos, planeja e participa da confecção de ornamentos decorativos e coordena o armazenamento e manuseio de gêneros alimentícios servidos em eventos.

De acordo com esse Catálogo, as atividades envolvidas em eventos são: segurança, limpeza, gráficas, recepcionistas, tradução simultânea, transporte, floriculturas, shows, buffets, restaurantes, casas noturnas, shoppings, táxis, comunicação visual, enfim, um universo calculado em mais de cinquenta atividades que, somadas, ajudam a compor a base da economia do turismo, responsável por cerca de 8% do PIB nacional, de acordo com especialistas.

Nesse sentido, a oferta do Curso Técnico em Eventos representa uma ação para o desenvolvimento local e sustentável do turismo, por meio da organização e qualificação da mão-de-obra, melhoria da qualidade dos serviços, incentivo ao associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, formação de redes, estabelecimento de padrões e normas de atendimento diferenciado e estratégias inovadoras, para inserção desses profissionais na cadeia produtiva do turismo, particularmente com relação a produtos e serviços turísticos com representatividade da cultura local, valorização do modo de vida ou defesa do meio ambiente.

O Projeto Pedagógico destaca que o curso de Técnico em Eventos tem como objetivo geral “Propiciar a formação de profissionais qualificados aptos a coordenar e implementar o conjunto diversificado de operações que caracterizam o evento tais como, planejamento, organização, realização e avaliação” e como objetivos específicos:

- Formar técnicos em eventos para atuarem em diversos setores ligados ao eixo tecnológico de hospitalidade e lazer.
- Promover os meios para dotar a região de condições técnicas, gerenciais e organizacionais para o desenvolvimento e captação de eventos.

- Capacitar o aluno para a prestação de serviços de gestão, planejamento, organização, promoção, coordenação, operacionalização, produção e assessoria de eventos.
- Capacitar o aluno para que compreenda a natureza das empresas Organizadoras de Eventos.

O perfil almejado ao final do curso é de um profissional que atue na realização das diversas etapas de um evento, tais como prospecção, planejamento, organização, coordenação e execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais.

A área de atuação abrange empresas especializadas na organização de eventos e de animação turística, hotéis, clubes, empresas promotoras de eventos corporativos, desportivos, recreativos, gastronômicos, educativos, dentre outras, assim como oportuniza ao aluno uma formação empreendedora que o permita e estimule a desenvolver seu próprio negócio dentro do setor em questão.

Atualmente, o curso tem duração de 18 meses, com carga horária de 811 horas em regime semestral e é proposto para ser desenvolvido conforme a matriz curricular que segue.

<b>Período Letivo: 1º Semestre</b>				
<b>Nº</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Carga horária semestral</b>	<b>Horas-Relógio</b>
1	Segurança e Operacionalização em Eventos	02	40	34
2	Introdução a Projetos e Planejamento de Eventos	04	80	67
3	Introdução ao Turismo e Hospitalidade	02	40	34
4	Tecnologia da Informação	02	40	34
5	Psicologia das Relações Humanas	02	40	34
6	Cerimonial, Protocolo e Etiqueta	02	40	34
7	Laboratório de Eventos I	02	40	34
<b>Carga Horária Total</b>		<b>16</b>	<b>320</b>	<b>271</b>
<b>Período Letivo: 2º Semestre</b>				
<b>Nº</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Carga horária semestral</b>	<b>Horas-Relógio</b>
1	Marketing de Eventos	02	40	34
2	Comunic. e Express. em Língua Inglesa	04	80	67
3	Comunic. e Express. em Língua Portuguesa	02	40	34
4	Gestão Financeira e Captação de Recursos em Eventos	04	80	67
5	Alimentos e Bebidas	02	40	34
6	Laboratório de Eventos II	02	40	34
<b>Carga Horária Total</b>		<b>16</b>	<b>320</b>	<b>270</b>
<b>Período Letivo: 3º Semestre</b>				
<b>Nº</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Carga horária semestral</b>	<b>Horas-Relógio</b>
1	Legislação Aplicada a Eventos	02	40	34
2	Estratégias de Mídia e Comunicação	02	40	34
3	Planejamento Sustentável de Eventos	02	40	34
4	Espaços e Layout	04	80	67
5	Introdução à Comunicação e Expressão em Língua Espanhola	04	80	67
6	Laboratório de Eventos III	02	40	34
<b>Carga Horária Total</b>		<b>16</b>	<b>320</b>	<b>270</b>
<b>Carga Horária Total do Curso</b>			<b>960</b>	<b>811</b>

**Tabela 2- Matriz Curricular do curso Técnico em Eventos Subsequente**

Fonte: Site da Instituição (<http://curitiba.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/eventos-2/>) Acesso em 14/04/2015).

#### 5.1.4 – Os Projetos Político Pedagógicos dos cursos

Ao analisarmos os Projetos Político Pedagógicos dos dois cursos, principalmente o de Administração, foi possível perceber um currículo voltado para a construção de competências centradas principalmente nos objetivos do curso e no perfil do egresso através de um conjunto de habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelo aluno para se tornarem competitivos e, sobretudo, empregáveis: saber tomar decisões e solucionar problemas, saber trabalhar com pessoas: comunicar com efetividade, negociar, conduzir mudanças, obter cooperação e solucionar conflitos, ter uma visão sistêmica e global da estrutura de uma organização, ser proativo e criativo, saber reconhecer como deve atuar um bom líder, gerir com responsabilidade e profissionalismo.

Este conjunto de habilidades e competências tem como finalidade atender aos interesses de uma ordem econômica, política e social, e é considerado condição obrigatória para poder acompanhar as mudanças e os avanços tecnológicos cada vez mais rápidos e essenciais para o mercado de trabalho.

Assim, o termo competência, que passa a ser associado às exigências do processo formativo,

(...) designa a possibilidade do uso da capacidade de trabalho conforme as novas necessidades do processo de acumulação. Sua aplicação no campo educacional, em específico nas orientações ao ensino técnico, evidencia a ênfase no viés utilitarista da educação em detrimento da aquisição de conhecimentos, calcado na ideia de que a aquisição de competências para a obtenção de um emprego resulta do esforço individual. (STEFANINI, 2008, p. 48-49)

De acordo com a autora, o novo modelo de formação polivalente por meio de competências, na realidade, mantém seu papel conservador, na medida em que evidencia a dualidade estrutural entre aqueles que podem optar por carreira educacional mais longa em instituições e cursos privilegiados pautados na aquisição de conhecimento, e outros cuja alternativa é a realização de cursos rápidos que “preparam para a vida” (STEFANINI, 2008).

O modelo da competência é, na visão de Hirata (2013), uma “noção marcada política e ideologicamente, da qual está ausente a ideia de relação social” (p.132).

Neste caso, o fato de um currículo voltado para desenvolver competências e habilidades nos alunos, pressupõe a individualização do trabalhador e a responsabilização pelo seu desempenho profissional.

Nesse caso cabe retomar a teoria do ensino por competências orientado para a formulação e o desenvolvimento das propostas de formação profissional, que, de acordo com Ferretti,

(...) é fortemente influenciado pelo progresso técnico e, portanto, pelas mudanças técnico-organizacionais que se dão no âmbito do trabalho, respondendo não apenas a desenvolvimentos científico-tecnológicos, mas, principalmente, a demandas da produção capitalista, às quais os referidos desenvolvimentos procuram dar respostas. (FERRETTI, 2004, p. 403)

Portanto, a questão da empregabilidade relaciona-se ao discurso de que as adversidades e instabilidades do mercado de trabalho são causadas pelo próprio trabalhador ou pela escola, quando não há preparação adequada para enfrentar os desafios impostos pelo sistema.

Dessa forma, as propostas curriculares voltadas para a construção de competências devem também integrar a dimensão humana e as relações sociais, a construção de um pensamento crítico e reflexivo tendo em vista a centralidade do trabalho na vida do ser humano, a ciência, a cultura e a tecnologia para que desta forma atenda às necessidades do trabalhador, na perspectiva da omnilateralidade e da emancipação.

## 5.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Após a definição do perfil dos participantes da pesquisa, ou seja, alunos ingressantes e concluintes dos cursos subsequentes em Administração e Eventos do ano de 2014, na segunda fase da pesquisa, identificou-se aproximadamente 90 alunos nas quatro turmas pesquisadas, considerando que as turmas vão sofrendo com o abandono ou evasão escolar conforme o avanço do curso.

Passou-se então à terceira fase da pesquisa, que se constituiu na coleta de dados utilizando um questionário de perguntas abertas e fechadas com o objetivo de caracterizar os participantes através da identificação de características socioeconômicas com base principalmente na renda individual e familiar, no nível de escolaridade dos pais, escolarização (em rede pública ou privada), assim como dados referentes

ao sexo, faixa etária e ano de conclusão no ensino médio. Também procurou-se identificar situações de sua trajetória de estudos e de trabalho, bem como principais motivações e expectativas quanto ao ensino técnico.

Após a elaboração da primeira versão do questionário foi realizado um teste-piloto com uma turma de 23 ingressantes do curso de Técnico em Radiologia e uma turma de 15 concluintes do curso de Técnico em Secretariado do ano de 2014, pré-selecionadas conforme se requer para aperfeiçoamento e validação do instrumento, totalizando uma amostra de 38 alunos. A finalidade deste teste piloto, geralmente designada como pré-teste, de acordo com Gil (2008), foi “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” (p. 134). Esse procedimento metodológico contribuiu para a correção e ajuste do instrumento baseando-se nas dúvidas e questionamentos levantados pelos alunos durante o preenchimento do questionário, cujo modelo final está no apêndice deste trabalho. Por terem sido obtidos junto a alunos de cursos que não preenchiam os requisitos da pesquisa, os dados levantados através do teste piloto não foram utilizados nesta pesquisa.

A aplicação efetiva dos questionários foi realizada em quatro encontros (um encontro com cada turma) após contato prévio com os professores dos cursos para apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos e solicitação de autorização do professor (a) para a realização da pesquisa. As visitas foram agendadas de acordo com o horário disponibilizado pelo professor (a), em respeito à rotina, de maneira que interferisse o menos possível no andamento das aulas, pois devido ao final do semestre, com o período de provas se aproximando, alguns alunos não queriam “perder tempo” com outras atividades que desviassem o foco das aulas de revisão e das atividades finais de avaliação.

Em cada turma em que foi aplicado o questionário foi feita uma apresentação inicial, tanto da pesquisadora como dos objetivos da pesquisa, da metodologia de trabalho e de demais detalhes sobre o preenchimento do instrumento. Dos 90 alunos estimados, participaram desta fase da pesquisa 86 respondentes, sendo que nas turmas de Administração foram 42 respondentes e na turma de Eventos 44, que serão caracterizados em detalhes no próximo capítulo. De maneira geral, a pesquisa foi bem recebida pela comunidade acadêmica e, na maioria dos casos, observou-se o interesse de alunos e professores envolvidos pelos resultados da pesquisa e até mesmo

curiosos com as atividades que envolvem uma pesquisa na pós-graduação. Após a finalização desta etapa, foi feita a tabulação dos dados, a partir da qual, e tomando a caracterização socioeconômica representativa do público médio, com base principalmente na condição de trabalho, renda individual e faixa etária, definiu-se uma amostra para realização de entrevistas semiestruturadas como etapa final da pesquisa.

A opção pela entrevista ocorreu pois, de acordo com Gil (2008), elas possibilitariam a análise qualitativa das trajetórias, motivações e expectativas dos alunos. Para ele, a entrevista é “uma forma de interação social”, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. E complementa:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al., 1967, p. 273 apud GIL 2008, p. 109).

Como estratégia metodológica optou-se por trabalhar com as todas as turmas onde os questionários foram aplicados, selecionando quatro alunos em cada turma, o que corresponde a uma amostra de dezesseis entrevistados.

Todas as entrevistas foram feitas na instituição com autorização prévia dos alunos através da assinatura do termo de consentimento e explicação detalhada sobre os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram agendadas para o período anterior à aula ou em algum outro período disponibilizado pelo próprio aluno e duraram, em média, 20 minutos. Algumas delas ocorreram durante o período de aulas, porém, da mesma forma, previamente combinados com o professor daquele turno e com o consentimento do aluno.

A elaboração das entrevistas se orientou pelo problema de pesquisa e pelos objetivos estabelecidos, que buscaram, principalmente, captar a visão destes alunos com relação à inserção no mundo do trabalho nos diferentes contextos, através de seus percursos de vida, trajetórias escolares e profissionais, motivações para a escolha do curso, expectativas escolares e profissionais, procurando interpretar a realidade social e profissional de cada um, ainda, entender o significado por eles atribuído à última etapa da Educação Básica, diante da necessidade e do desafio de construir planos de futuro em um mundo de constantes mudanças nas relações sociais e de trabalho, com novas exigências de qualificação.

As entrevistas foram concedidas pelos alunos através da lavratura de um termo autorizando a gravação do áudio e a utilização do conteúdo na realização da pesquisa, salvaguardando seu anonimato. Houve algumas dificuldades em contatar alguns alunos, principalmente os concluintes do curso de Administração, já que a turma concluiu o curso no primeiro semestre de 2014 e realizou a sua formatura em setembro deste mesmo ano. Diversos alunos alegaram desinteresse em participar da pesquisa, dificuldades de locomoção, falta de tempo. Outros já estavam trabalhando durante o dia e realizando outros cursos no período da noite, o que tornou esta fase, particularmente, um pouco mais complexa.

Os entrevistados foram registrados através de códigos alfanuméricos, formados pelas iniciais AI (aluno ingressante) e AC (aluno concluinte), seguido da letra A para alunos do curso de Administração e da letra E para alunos do curso de Eventos, acompanhado de uma sequência numérica, visando proteger suas identidades. Após a realização de todas as entrevistas, foi realizada sua transcrição, revisão, análise dos dados e categorização. Esta categorização considerou os aspectos mais significativos para os estudantes e detectou algumas categorias de maior ou menor incidência relativas às trajetórias, fatores motivacionais e expectativas em relação ao futuro educacional e profissional.

O resultado obtido a partir da aplicação desses instrumentos e estratégias, assim como sua análise serão apresentados no próximo capítulo.

### 5.3 O CONTEXTO DO ESTUDO

Tendo em vista os interesses e objetivos da pesquisa, foi definido como objeto de estudo os cursos técnicos profissionalizantes de nível médio subsequentes – aqueles ofertados somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio - dos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

O principal interesse por esse segmento se deu pelos poucos estudos com foco nesta modalidade de ensino e pelo pouco que se tem investigado a respeito do perfil destes alunos que optam pelo ensino técnico subsequente, dos significados que esta modalidade de ensino tem para eles e sobre as características, trajetórias, motivações, expectativas desses alunos que, teoricamente, já poderiam pleitear uma vaga em cursos de graduação, mas optam por esta modalidade de ensino,

De acordo com a Resolução CNE/CEB 01/2005,



Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio deverão considerar a carga horária total do ensino médio, nas modalidades regular ou de educação de jovens e adultos, e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional.

Desta forma, tem-se a predominância de conteúdos técnicos, voltados para as especificidades do curso, limitando as oportunidades de trabalhos de produção científica, extensão, atividades culturais, visitas técnicas e mesmo oportunidades de estágios são afetados pela questão do tempo.

Ainda que pesem todas estas considerações a respeito do ensino subsequente, não se pode simplesmente ignorar a crescente procura por essa modalidade de ensino. Números do MEC de 2013 indicam um número de matrículas no ensino subsequente muito superior ao ensino médio integrado, tanto em nível Brasil quanto regional, neste caso, no estado do Paraná.

Matrículas	Ensino Médio			Educação Profissional			
	Total	Ensino Médio	E.M. Magistério	Total	E.M Integrado	Concomitante	Subsequente
<b>Brasil</b>	8.312.815	7.854,207	120.218	1102.661	338.390	309.976	<b>792.685</b>
<b>Rede Federal</b>	138.194	20.447	-	110.670	117.747	30.175	<b>80.495</b>
<b>Total Paraná</b>	479.414	425.747	20.803	53.069	32.864	5.144	<b>47.925</b>
<b>Rede Federal-PR</b>	4.272	442	-	3.042	3.830	151	<b>2.891</b>
<b>Escolas Estaduais/ PR</b>	411.212	362.642	20.523	28.488	28.047	-	<b>28.488</b>
<b>Rede Privada/ PR</b>	63.930	62.663	280	21.539	987	4.993	<b>16.546</b>

**Tabela 3- Matrículas na Educação Básica por Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – Ano de 2013**

Fonte: Adaptado do MEC/Inep/Deed - Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2013.

A análise dos dados da tabela permite verificar que a educação profissional técnica subsequente corresponde a mais de 70% no total de matrículas da educação profissional. Destaca-se também que somente na Rede Federal, segundo o mesmo relatório, o número de matrículas no ensino profissional de nível médio subsequente foi de 80.495 em 2013. O número total de matrículas nas instituições federais do Paraná para esta mesma modalidade foi de 2.891 matrículas.

No Paraná, além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Rede Federal de Educação conta com outras importantes instituições que ofertam o ensino técnico e tecnológico, tais como o Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná – SEPT/UFPR em Curitiba, que oferta atualmente dois cursos técnicos, um na modalidade subsequente (Agente Comunitário de Saúde) e outro integrado ao ensino médio (Petróleo e Gás).

Há também a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com oferta atualmente de quatro cursos técnicos na modalidade integrada ao ensino médio nas cidades de Campo Mourão (Informática), Curitiba (Eletrônica e Mecânica) e Pato Branco (Agrimensura). Na modalidade subsequente e nos cursos integrados na modalidade PROEJA, de acordo com informação no sítio da instituição (UTFPR, 2015) deixaram de ser ofertados nos processos de seleção para ingresso à UTFPR, porém ainda possuem alunos matriculados. (UTFPR, 2015).

Devemos considerar, ainda, que as matrículas da educação profissional técnica de nível médio nas três modalidades exemplificadas na tabela, estão bastante concentradas nas redes públicas estaduais e também na rede privada, esta última basicamente composta pelos “Sistemas Nacionais de Aprendizagem” (Sistema S).

De acordo com dados da SEED-PR (Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2015), são 240 escolas estaduais que ofertam a educação profissional técnica de nível médio, sendo que somente em Curitiba são aproximadamente 30 escolas. A rede estadual pública do Paraná só prevê as formas integrada ou subsequente. Além disso, há a possibilidade da forma integrada à EJA (PROEJA).

Portanto, é possível dizer que esta modalidade de ensino atende a uma grande demanda de alunos e possui um papel social importante em suas vidas, reforçando a necessidade de pesquisar quem são estes alunos e quais suas intenções e relações com a formação profissional.

Dentre os cursos ofertados pelo IFPR, a pesquisa analisou aqueles do eixo tecnológico de Gestão e Negócios e os de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Segundo o catálogo nacional de cursos técnicos do MEC, o eixo tecnológico de Gestão e Negócios,

Compreende tecnologias associadas aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas na busca da qualidade, produtividade e competitividade das organizações.

Abrange ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas ou privadas de todos os portes e ramos de atuação.

Este eixo caracteriza-se pelas tecnologias organizacionais, viabilidade econômica, técnicas de comercialização, ferramentas de informática, estratégias de marketing, logística, finanças, relações interpessoais, legislação e ética.

Destacam-se, na organização curricular destes cursos, estudos sobre ética, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, educação ambiental, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade.

Já o eixo tecnológico em Turismo, Hospitalidade e Lazer, por sua vez,

Compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, serviços de alimentação, bebidas, entretenimento e interação.

Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer.

As atividades compreendidas neste eixo referem-se ao lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais. A pesquisa, disseminação e consolidação da cultura, ética, relações interpessoais, domínio de línguas estrangeiras, prospecção mercadológica, marketing e coordenação de equipes são elementos comuns deste eixo.

São traços marcantes da organização curricular destes cursos: ética, educação ambiental, normas técnicas e de segurança, historicidade, empreendedorismo, redação técnica, além da capacidade de trabalhar em equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade.

A opção metodológica feita procurou contemplar cursos distintos e que possuíssem turmas ingressantes e turmas concluintes no ano de 2014 no período noturno, onde, supostamente, se encontram a maioria dos estudantes trabalhadores, na expectativa de confrontar opiniões de sujeitos de um mesmo curso, porém em períodos escolares diferentes.

## 5.5 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). É voltada à educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Foi criado em 29 de dezembro de 2008 a partir da Lei 11892, e tem sua origem na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR).

Porém, a origem desta instituição é muito anterior ao seu ano de criação, uma vez que esteve ligada à ET-UFPR, que por sua vez, teve sua origem na Escola Alemã, mantida pela antiga Colônia Alemã de Curitiba, fundada em 1869 pelos sócios Verein Deutsche Schule, Gottlieb Mueller e Augusto Gaertner. Em 1914, a Escola Alemã passou a se chamar Colégio Progresso. No ano de 1941, sob a então denominação de Academia Comercial Progresso, foi adquirida pela Faculdade de Direito da UFPR, passando a funcionar junto à Faculdade e com o nome de Escola Técnica de Comércio. É importante destacar que a UFPR, composta nesta época por faculdades isoladas, somente foi realmente federalizada em 1950. Em 1974, já federalizada, a Escola foi integrada à UFPR atribuindo-lhe a categoria de órgão suplementar, ou seja, subordinada hierarquicamente à UFPR, porém com diretoria própria.

A partir de 1986, passou a ser chamada de Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná. Em dezembro de 1990, ao ser aprovada pelo Conselho Universitário a reorganização administrativa da UFPR, a Escola Técnica (ET) passou a ser uma unidade da Universidade Federal do Paraná (ET/UFPR) e em 1997 foi elevada à condição de Setor da Universidade Federal do Paraná. Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da estrutura da Escola Técnica e com a aprovação do Conselho Universitário da UFPR, foi criado o Instituto Federal do Paraná.

Sinteticamente, a história da instituição pesquisada pode ser vista através da linha do tempo a seguir:

**Escola Alemã: 1869** – A Colônia Alemã de Curitiba passa a dar funcionamento regular à Escola Alemã.

**Colégio Progresso: 1914** – A comunidade brasileira conquista espaço dentro da Escola Alemã. O então professor Fernando Augusto Moreira liderou o processo de nacionalização da Escola, que passou a chamar-se **Colégio Progresso** ou Academia Comercial Progresso.

**Escola Técnica de Comércio: 1941** – O Colégio Progresso é adquirido pela Faculdade de Direito da Universidade do Paraná. Nesse período passou a ser denominada **Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da UFPR**.

**1974** - Em 22 de janeiro de 1974, por decisão do Conselho Universitário, a Escola é integrada à Universidade Federal do Paraná, vinculando-se ao setor de Ciências Sociais Aplicadas sob a denominação de **Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná**.

**1990** – Durante a reorganização administrativa da UFPR mudou novamente sua nomenclatura, recebendo a denominação de **Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná**.

**1994** – Por decisão dos governos Federal e Estadual a rede pública de ensino deixa de ofertar cursos técnicos. Com isso, a demanda da Escola Técnica da

UFPR aumenta expressivamente, passando de 360 alunos para 1.453, em 1998.

**1997** – A Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR.

**Instituto Federal do Paraná:** 19 de março de **2008** – O Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do Instituto Federal do Paraná a partir da estrutura da Escola Técnica. Com isso, a ET é autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o Instituto Federal.

29 de dezembro de **2008:** O Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei 11.892, que cria 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

(Fonte:<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/linha-do-tempo>>. Acesso em 01/11/2014.

Em 2015 compunham o Instituto Federal do Paraná 21 campus (REITORIA IFPR,2015), nas cidades de Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Curitiba, Colombo, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória, Núcleo de Educação a Distância (EAD/IFPR).

Atendendo à lei federal nº 12.711/2012, que instituiu as cotas para ingresso nas universidades e institutos federais, em cada curso, por turno, no mínimo 50% das vagas do IFPR deverão ser destinadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública, e no mínimo 50% das vagas do ensino médio, técnico federal, a estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental na rede pública.

No último processo seletivo, realizado em 2014, publicado pelo edital 05/2014, por exemplo, das vagas oferecidas para cada curso, 60% foram reservadas aos candidatos que houvessem cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino. Esse percentual foi distribuído da seguinte maneira: 50% (cinquenta por cento) destinados aos candidatos que possuíam renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; 50% (cinquenta por cento) aos candidatos que possuíam renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

Deste percentual (60%) de vagas ofertadas para cada curso técnico:

- 15% (quinze por cento) foram reservadas aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos,
- 5% (cinco por cento) reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas;

Do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas 20% (vinte por cento) à concorrência geral.

A disponibilização de vagas descritas confere 80% (oitenta por cento) de cotas destinadas à inclusão.

O Campus localizado na cidade de Curitiba oferece diversas modalidades de Ensino, desde a formação inicial e continuada (FIC), ensino técnico com curso técnico integrado ao ensino médio, curso técnico concomitante ao ensino médio, curso técnico subsequente, ensino superior (tecnologia e bacharelado), pós-graduação, além de outros programas de rede como Mulheres Mil e os inseridos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

No âmbito do PRONATEC, são desenvolvidos cursos de duas modalidades: os de nível médio (PRONATEC–TEC), que devem submeter-se às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e às demais condições estabelecidas na legislação aplicável e constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, e os cursos de formação inicial e continuada (PRONATEC–FIC), que devem contar com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas que poderão ser ofertados pela Rede Federal de ensino e também por escolas estaduais de educação profissional e unidades do sistema “S”, como o (SENAI) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o (SENAC) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

De acordo com o Guia de Cursos do IFPR, em 2014 foram ofertadas 933 vagas em 23 cursos técnicos integrados e subsequentes e em outros dois cursos superiores: Tecnologia em Gestão Pública e Bacharelado em Contabilidade. Dos 13 eixos tecnológicos definidos pelo Ministério da Educação, oito estão presentes no campus, atendendo a mais de 3,1 mil estudantes. Atualmente o campus Curitiba conta com aproximadamente 184 docentes e 75 técnicos administrativos (Dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEPE, acesso em 14/04/2015).

## **6 OS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE: QUEM SÃO, O QUE ESPERAM E O QUE BUSCAM**

A análise dos resultados da pesquisa, através das respostas dadas aos questionários e dos depoimentos nas entrevistas realizadas com os alunos ingressantes e concluintes dos cursos técnico em Administração e Eventos na forma subsequente, buscou responder o seguinte problema de pesquisa: **“Quais os sentidos e significados atribuídos pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio na forma subsequente do Instituto Federal de Curitiba à educação profissional visando a sua inserção socioeconômica e o atendimento das suas expectativas?”**

Para tanto, buscou-se inicialmente identificar o perfil dos discentes através de suas trajetórias de vida e experiências sociais, bem como aclarar motivações, valores, percepções, anseios e expectativas para a compreensão da relação estabelecida entre os sujeitos, seus projetos de vida e as contribuições do curso para a sua realização.

A partir da visão dos estudantes ingressantes e concluintes do curso investigado, as motivações e razões que justificam ou explicam a escolha pela modalidade de ensino técnico subsequente, buscando entender o papel do ensino profissionalizante em suas vidas permearam as análises realizadas.

Para compreender e interpretar esses dados analiticamente, buscou-se estabelecer uma proposta de estruturação de categorias e subcategorias de análise que nortearam os resultados obtidos, sem perder de vista sua relação com outras categorias possíveis. São elas:

### **1) Trajetórias: Caminhos que levam ao curso técnico**

Através da análise qualitativa trajetórias destes alunos, com destaque para os elementos sociais, econômicos e culturais presentes nas trajetórias escolares e profissionais dos estudantes pesquisados, buscou-se subsídios para a compreender e analisar os contextos de alunos que optam por uma formação técnica de nível médio e as trajetórias/percursos que percorrem para concretizar e atender suas expectativas profissionais, considerando as mudanças e implicações de um mercado competitivo e discriminatório.

**Subcategorias:**

- 1.1 A condição socioeconômica e suas influências na trajetória seguida pelo aluno no ensino técnico.
- 1.2 A vivência acadêmica e profissional.
- 1.3 Trabalho, estudos e seus desafios.

**2) Fatores motivacionais**

Acredita-se que os significados e as motivações que levam os estudantes a optar pelo curso técnico se relacionam diretamente com a trajetória de vida de cada aluno, com os contextos familiares, socioeconômicos, suas experiências escolares e profissionais. Portanto, a compreensão dessas dimensões contribui para o entendimento do universo que cerca tais sujeitos, e ajudam a explicar ou justificar os motivos para escolha e permanência nos cursos profissionalizantes.

**Subcategorias:**

- 2.1 Sentidos e Motivações quanto a escolha do curso;
- 2.2 Sentidos e Motivações para a permanência
- 2.3 A família e os fatores que influenciam no processo de escolha

**3) Expectativas e projetos de futuro**

Nesta categoria procurou-se compreender os interesses e expectativas dos estudantes que frequentam o ensino técnico subsequente noturno. Tais expectativas são construídas ao longo de suas trajetórias escolares e pelos seus projetos futuros, sendo influenciadas por fatores familiares, sociais e econômicos ou, ainda, pelos significados e sentidos atribuídos a esta modalidade de ensino. Para tanto, nesta categoria de análise, o questionamento volta-se para a importância dessa modalidade de ensino na vida destes alunos e o papel do curso em relação aos seus planos futuros, especialmente no que tange a sua relação com o mundo do trabalho, bem como das estratégias por eles utilizadas na busca pela concretização de seus projetos de vida.



### Subcategorias:

3.1 Expectativas iniciais X realidade

3.2 Pretensões para o futuro acadêmico, estudos e trabalho

3.3 Percepções sobre positivities e negatividades do curso

## 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a seleção das quatro turmas, a aplicação dos questionários permitiu traçar o perfil dos alunos dos dois cursos técnicos subsequentes através da idade, sexo, escolaridade, bem como verificar as características socioeconômicas, de renda individual e familiar, entre outros dados que, neste momento, correspondem a uma parte dos resultados da pesquisa.

Cursos	Ingressantes	Concluintes
<b>Administração</b>	27	15
<b>Eventos</b>	26	18
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>33</b>

**Tabela 4- Distribuição dos alunos dos cursos subsequentes pesquisados por classe (Ingressantes e Concluintes)**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Verificou-se que dos 86 pesquisados, 53 (62%) são ingressantes nos cursos e 33 (38%), alunos concluintes, indicando uma tendência de abandono ou evasão. A respeito dessa tendência, foram encontrados poucos estudos sobre a evasão escolar na educação técnica no país.

De acordo com os resultados da pesquisa sobre a Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar coordenado pela professora Rosemary Dore Heijmans, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que trata especificamente do abandono escolar nas escolas técnicas de nível médio, a falta de informação sobre abandono e permanência escolar no ensino técnico no Brasil abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico,

Às dificuldades conceituais para identificar as principais causas de evasão estudantil no ensino técnico somam-se as dificuldades existentes no campo

empírico. O Ministério de Educação – MEC –, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – realiza anualmente o Censo Escolar de toda a educação básica e profissional. No entanto, os dados relacionados ao desempenho escolar (aprovação, reprovação, abandono, transferência, dentre outros) dos estudantes dos cursos técnicos não constituem um campo de preenchimento obrigatório no censo, e nem são devidamente sistematizados pela equipe do Inep. Apenas informações sobre matrículas e conclusões encontram-se disponíveis. Os dados de conclusão, por sua vez, são tão díspares em relação aos de matrícula que, embora possam sugerir forte evasão, é uma temeridade aventar qualquer hipótese quantitativa sobre esse problema. (HEIJMANS e LÜSCHER, 2011 p. 783)

Dentre as possíveis causas já identificadas pelo estudo de Heijmans e Lüscher (2011) para o abandono no Ensino Médio técnico estão: o nível socioeconômico do aluno; a estrutura organizacional e pedagógica das escolas; a política educacional; a relação da escola com a cultura jovem; a "necessidade" do jovem ter que optar por estudar ou trabalhar; e questões curriculares. As considerações parciais feitas pela equipe da UFMG apontam que uma das consequências da evasão é a baixa qualificação profissional dos jovens.

Quando considerada a totalidade dos alunos da pesquisa das autoras, independentemente do curso e do período, há uma predominância de mulheres (73%) sobre os homens (27%).

Essa predominância feminina pode indicar os esforços deste público para conseguir um emprego estável ou fazer carreira, tendo em vista as dificuldades de inserção e acesso à formação profissional, resultado de uma histórica precariedade de trabalho em uma sociedade marcada pelo modelo de autoridade patriarcal. As dificuldades se manifestam em diversos fatores, como idade, faixa salarial e escolaridade. Tudo leva a crer que na prática, para atingir o mesmo patamar salarial dos homens, as mulheres precisam estudar e trabalhar mais.

Ao analisar os dados sobre os menos empregáveis na produção Hirata (2003, p. 147), aponta de maneira bastante convergente, para as mulheres. Para a autora, “as populações com dificuldade de inserção ou com dificuldade de receber uma formação profissional adequada são mulheres idosas de baixa escolaridade, mulheres jovens ou mulheres não qualificadas.

Além disso, de acordo com um estudo divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2013), as diferenças salariais de etnia e gênero continuam sendo grandes na América Latina, apesar do recente crescimento econômico e de políticas destinadas a reduzir a desigualdade, concluindo que mulheres e minorias

étnicas ainda estão em clara desvantagem. De acordo com a pesquisa, os homens ganham mais que as mulheres em todas as faixas de idade, níveis de instrução, tipo de emprego ou de empresa. A disparidade é menor nas áreas rurais, em que as mulheres ganham, em média, o mesmo que os homens. A menor diferença salarial relacionada a sexo está na faixa mais jovem da população que possui nível universitário, sendo a defasagem mais baixa entre trabalhadores formais e mais alta entre aqueles que trabalham em pequenas empresas.

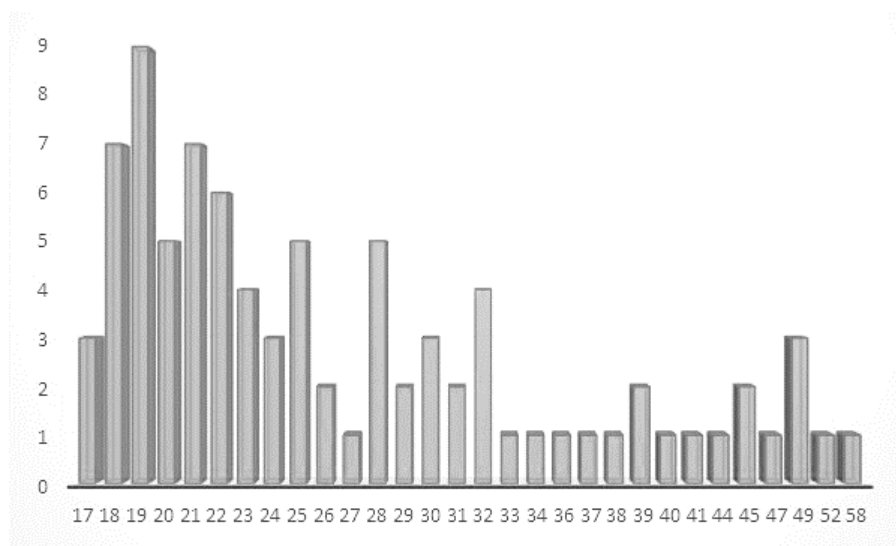
Os últimos dados do PNAD/IBGE sobre aspectos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional são de 2007, obtidos numa pesquisa realizada através de um convênio com o Ministério da Educação. Os dados demonstraram, naquele momento, que das pessoas que frequentavam algum curso técnico de nível médio, 50,7% eram mulheres (537 mil) enquanto os homens correspondiam a 49,3% (523 mil). Os cursos da área de saúde foram os mais demandados por essas 1.060.000 pessoas, correspondendo a 29,4% das mesmas (312 mil). Dentre aquelas que já haviam frequentado algum curso anteriormente, um percentual expressivo de pessoas (20,2%) havia feito algum na área de saúde. Esta área foi a mais procurada pelas mulheres, englobando 46,1% das mulheres que frequentavam e 31,8% das mulheres que já haviam frequentado algum curso técnico de nível médio. Os homens que já haviam frequentado algum curso, haviam feito cursos na área da indústria (33,0%). Entre os que frequentavam, destacam-se as áreas da indústria (38,3%) e de informática (16,4%).

Para um detalhamento dessas questões, entretanto, seria necessário avaliar em profundidade os indivíduos desta amostragem em toda sua subjetividade, aspectos, relações e conexões, o que não foi possível no âmbito desse estudo, haja vista que, de acordo com Hirata (2003), para a formulação de uma tipologia deve-se levar em conta

(...) questões gerais, assim como a questão da tecnologia, da formação profissional e do gênero. Atrás de cada uma destas questões gerais estão individualidades, personalidades, subjetividades. Atrás, portanto de cada uma delas há sofrimento e há prazer no trabalho, no emprego e na atividade. (HIRATA, 2003, p. 156)

Referente à idade dos respondentes, constatam-se idades bastante variadas, que vão desde os 17 aos 58 anos. Porém o contingente maior compreende a faixa

etária entre os 18 e 28 anos, o que corresponde à 62,7% dos pesquisados. A idade média é de 27,3 anos. Portanto trata-se de um perfil de público em sua maioria constituído de jovens e adultos. Isto se aproxima dos dados do relatório do PNAD/IBGE de 2007, que também constatou que o técnico de nível médio tem a maior parte de seus estudantes também entre os jovens, destacando-se a faixa de 19 a 24 anos.



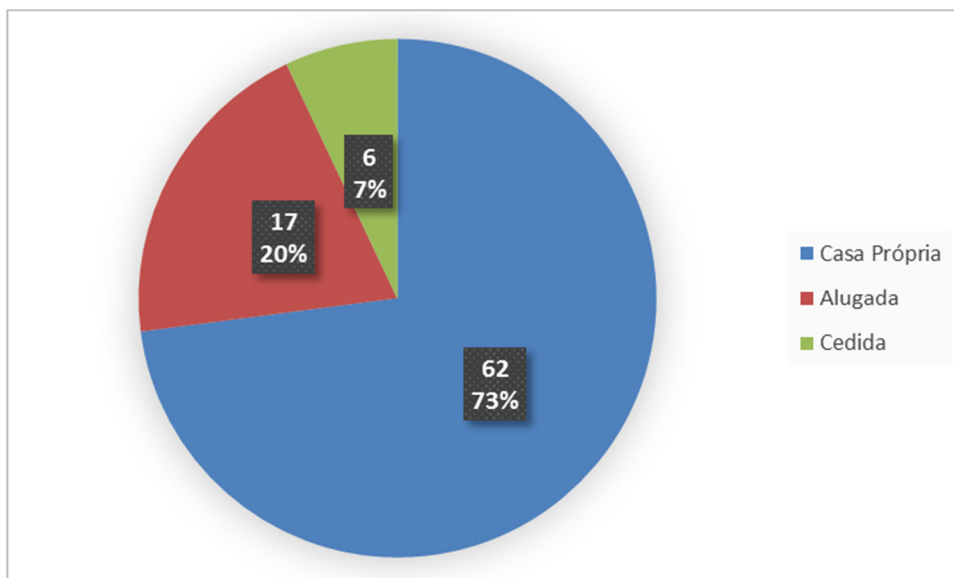
**Gráfico 1- Número de alunos por idade**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Com relação ao estado civil dos participantes, 64 (74%) declararam-se solteiros, 21 (25%) casados e 1 divorciado. O cruzamento dos dados mostrou que, dos alunos solteiros, 45 (70,3%) são do sexo feminino, e 16 (25%) do masculino, o que indica, portanto, uma maioria de mulheres solteiras nos cursos.

Quanto ao número de filhos, 63 (75%) dos pesquisados declara não tê-los e em segundo lugar, estão os que possuem 2 filhos (13%) e em terceiro os que possuem apenas 1 filho (8%). Conclui-se que a maioria, dos respondentes não têm filhos e são solteiros.

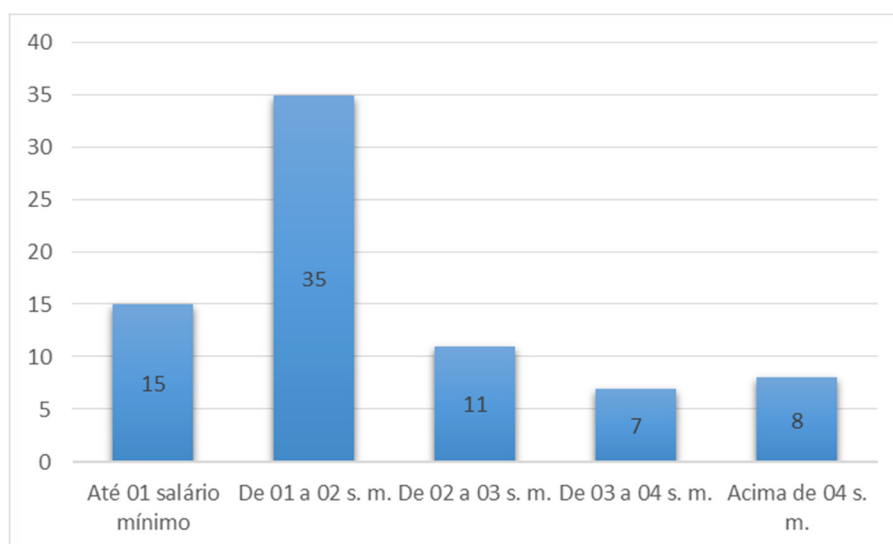
Sobre o item residência, do total de entrevistados, 62 (73%) moram em casa própria, 17 (20%) em casa alugada, 6 (7%) em casa cedida.



**Gráfico 2- Tipo de Residência**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Um importante item socioeconômico é o da renda individual e familiar. Quanto a este aspecto observa-se que a maioria dos pesquisados (35) está na faixa de renda de 1 a 2 salários mínimos, seguido dos que possuem a renda de até 1 salário mínimo por pessoa.



**Gráfico 3 - Renda individual**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Cabe aqui destacar que o valor do salário mínimo atual é de R\$ 724,00 (setecentos e vinte e quatro reais), então a maioria dos indivíduos tem renda per capita

entre R\$ 724,00 a R\$ 1448,00. Levando-se em conta que a maioria dos sujeitos são mulheres, solteiras, sem filhos e residentes em casa própria, essa situação pode ser vista como natural, porém a questão nos remete às bases do sistema capitalista, que explora a força de trabalho, como se ela fosse uma mercadoria. Neste ponto, Machado (1998), explica que na luta por um maior reconhecimento do valor de seu trabalho, por uma melhor remuneração, são trunfos da estratégia dos trabalhadores o desenvolvimento de suas habilidades, as oportunidades de aperfeiçoamento, a valorização de sua experiência, de sua instrução, de seu saber. Ela os vê como um patrimônio a ser preservado e ampliado.

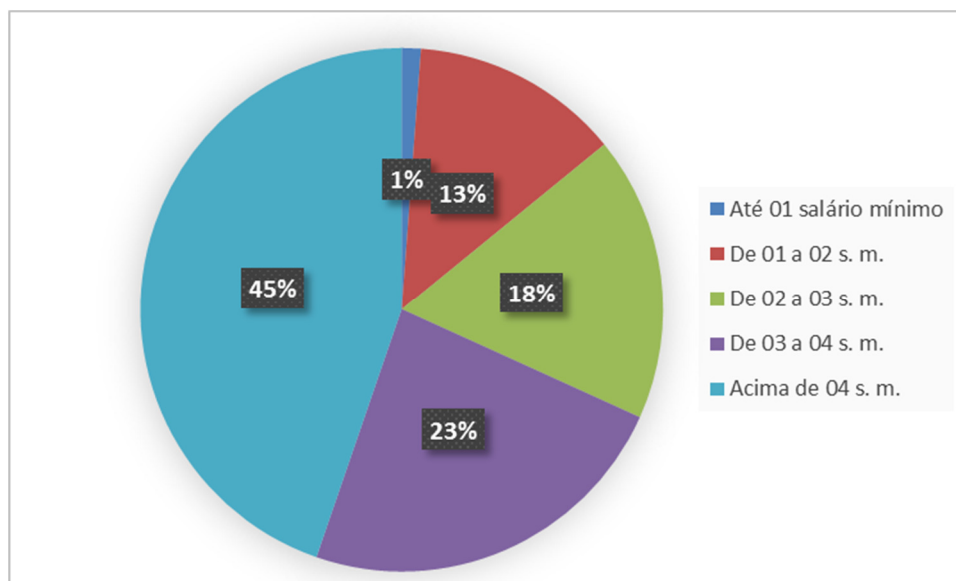
Como a empresa trata a força de trabalho como valor de troca, ao atribuir um salário ao trabalhador, ela procura se pautar em referências de mercado, procura averiguar o que de investimento em educação já foi incorporado naquela pessoa. Mas o valor de troca da força de trabalho não é dedutível somente deste acúmulo de investimentos em educação, capacidades, qualidades e saberes internalizados pelos trabalhadores. O desemprego dos qualificados e diplomados, atualmente, é crescente e ilustra bem esta situação (MACHADO, 1998, p. 29).

Para Oliveira (2006) para os setores com menor poder aquisitivo, a educação profissional poderia propiciar acréscimo na renda, mas não seria um fator de equalização social. Aqueles estudantes que conseguem chegar ao fim do ensino médio, seja na versão profissional ou na propedêutica, já representam um grupo minoritário no referente ao grau de escolarização alcançado. Conseqüentemente, teriam valorização distinta daqueles que já abandonaram o sistema educacional há mais tempo.

(...) enquanto persistir a dicotomia entre o trabalho intelectual e manual na sociedade capitalista, os egressos dos cursos profissionalizantes serão contemplados com salários mais baixos do que aqueles que tenham formação propedêutica, pois a eles são reservados os cargos de maior importância. Não por acaso, os estudantes que chegam ao final do secundário percebem que a única possibilidade de atingir maior status social é seu ingresso no curso superior. Entretanto, a própria estrutura social e econômica determina que apenas um grupo minoritário consiga tal intento, reproduzindo, portanto, as relações sociais existentes. (OLIVEIRA, 2006, p. 159)

No entanto, quando se verifica a renda familiar, que inclui a somada renda de todos os membros da família que residem na mesma casa, esses dados se modificam. Constata-se que 38 respondentes (44,1%) possuem renda familiar acima de quatro salários mínimos, seguidos por 23,2% com renda entre 3 e 4 salários mínimos. Neste

caso, de acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009, estas famílias possuem condições econômicas que correspondem a um padrão de classe média, visto que apenas uma família recebe até um salário mínimo e a média de habitantes por residência é de 3,5. De acordo com a POF (2009), a classe C tem renda média entre R\$ 1.400 e R\$ 7.000.



**Gráfico 4- Renda familiar**

Fonte: Autoria própria (2014), baseado em dados dos questionários.

Entende-se que os dados obtidos não podem ser tomados como absolutos pois, para definirmos o público pesquisado como pertencente exclusivamente à “classe média”, seria necessário considerar também outros dados socioeconômicos importantes, como poder de consumo, investimento em educação, saúde, moradia, etc., o que exigiria um maior diálogo com os participantes da pesquisa e extensa literatura sociológica sobre o tema. Porém, ao utilizarmos exclusivamente o critério renda individual e familiar, podemos situar os participantes da pesquisa como situados parcialmente na classe média.

Entretanto, ao se considerar estes dados e os objetivos dos Institutos, que são assumidamente escolas profissionalizantes, voltadas para alunos trabalhadores de classes sociais menos favorecidas, como explicar o fato de que os alunos mais pobres não são maioria? Acredita-se que para se entender este fenômeno, não se pode separá-lo do seu contexto social e econômico. Se se levar em consideração dados do

último Censo (2010), a melhor renda domiciliar per capita do Paraná está em Curitiba, o que leva a cidade a alcançar a 14ª melhor posição neste item no ranking nacional. Em relação ao Censo de 2000, a renda dos curitibanos teve crescimento médio de 104%. Então, onde estão os jovens e adultos que vivem do trabalho? Não se está aqui afirmando que os alunos ora pesquisados não possuem necessidade de tirar o sustento do próprio trabalho ou que não pertençam à classe trabalhadora, mas o que chama a atenção é a clientela padrão ser constituída pela classe média.

De acordo com Kuenzer (2010),

(...) de modo geral, para os jovens e adultos que vivem do trabalho, a modalidade mais acessível é o ensino médio de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas ... (p. 865)

E a autora complementa:

Para os filhos da burguesia e pequena burguesia, as escolas médias de educação geral ofertadas pela iniciativa privada atendem às suas demandas de acesso ao ensino superior; para os estratos médios e para parcela menos precarizada da classe trabalhadora, os cursos de educação profissional e tecnológica ofertados pelo setor público, embora de reduzida oferta, atendem à necessidade de inserção no mercado de trabalho, com o que viabilizam seu acesso ao ensino superior, na busca por ascensão social (KUENZER, 2010, p. 867)

O processo seletivo dos Institutos também pode ser fator relevante neste caso, já que dificulta a entrada do aluno que estudou em escolas precarizadas, que vai concorrer com outros que puderam se preparar melhor.

A respeito da forma de divulgação, o processo seletivo no campus Curitiba foi realizado através de um plano de divulgação junto às Escolas Estaduais, Municipais e Pré-vestibulares, juntamente com mídia televisiva, internet, panfletos e faixas, além da mostra anual de cursos que é realizada próximo a data do processo seletivo onde professores e alunos apresentam os cursos ofertados pela instituição. As inscrições foram realizadas pela internet e a isenção da taxa de inscrição foi concedida ao candidato que comprovou não poder arcar com tal ônus junto ao IFPR, mediante inscrição



do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico, conforme Decreto 6.135 de 26 de junho de 2007 ou para o candidato que comprovar cumulativamente renda familiar per capita igualou inferior a um salário mínimo e meio nacional, e ter cursado o Ensino Fundamental completo em escola da rede pública ou como bolsista integral em escola de rede privada conforme os incisos I e II do parágrafo único do artigo 1º da Lei nº. 12.799, de 10 de abril de 2013.

Apesar de todo esse esforço, ou seja, mesmo que a instituição seja pública, com sistema de cotas amplamente divulgado e voltada ao ensino profissional, o acesso à Rede Federal de ensino tem se constituído um privilégio para poucos. Há que verificar outros motivos para o quadro que se apresenta, ou seja, por quais motivos a instituição não está atendendo o público-alvo a que se propõe a atender.

## 6.2 TRAJETÓRIAS: CAMINHOS QUE LEVAM AO CURSO TÉCNICO

Na perspectiva de compreender esse processo de análise das trajetórias vivenciadas pelos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, buscou-se apoio nos dados extraídos da pesquisa de campo e narrativas dos estudantes, bem como na contribuição de autores que estudam e pesquisam estes percursos. Através do entendimento das singularidades e experiências específicas de cada aluno, bem como sobre o que é comum entre os pesquisados, procurou-se evidenciar questões sociais, econômicas, os percursos escolares e as suas tentativas de inserção no mercado de trabalho.

Dayrell (1996), em suas pesquisas sobre as trajetórias de jovens estudantes destaca que: “O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência vivida”. (DAYRELL, 1996, p. 6). Para o autor, as experiências vividas por estes alunos influenciam diretamente os sentidos e significados atribuídos à realidade onde estão inseridos:

Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. (DAYRELL, 1996, p.6)

Para compreender os caminhos que levam estes estudantes ao curso técnico, inicia-se pela análise de fatores socioeconômicos e na sequência será feita a análise dos percursos percorridos em suas vidas escolares e profissionais.

#### 6.2.1 A condição socioeconômica e suas influências na trajetória seguida pelo aluno no ensino técnico.

A lei Nº 12.711 foi sancionada em 29 de agosto de 2012 pela presidenta da República Dilma Rousseff e dispõe sobre o ingresso nas universidades públicas e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, uniformizando decisões variadas em mais de 50 instituições federais que, desde 2004, adotaram sistemas de cotas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros e indígenas. De acordo com a referida lei:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

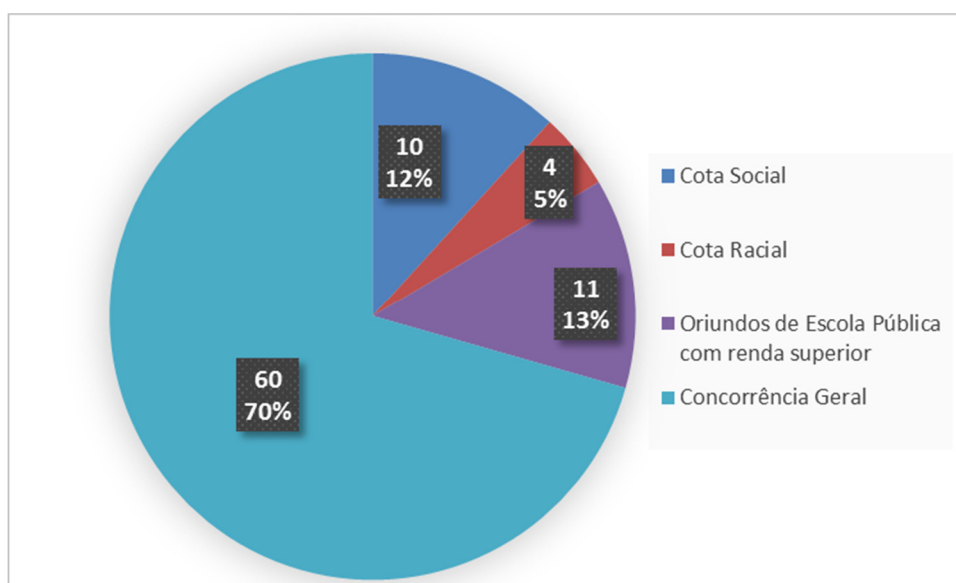
Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Pode-se dizer que o objetivo central desta política é oportunizar a inclusão de alunos oriundos de escolas públicas e para candidatos que se declarem negros, pardos ou indígenas e, desta forma, contribuir com a redução das desigualdades sociais. Para que possam candidatar-se a essas vagas, os candidatos devem assinar um termo autodeclarando a raça e, em algumas instituições, realizar entrevistas de seleção. Cabe aqui lembrar que, no último processo seletivo do IFPR, realizado em 2014, das vagas oferecidas para cada curso, 60% foram reservadas aos candidatos que haviam cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas.

Do total das vagas ofertadas para cada curso e turma, 15% (quinze por cento) foram reservadas aos candidatos autodeclarados negros ou pardos, 5% reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas e 20% das vagas foram reservadas à concorrência geral, o que confere 80% das vagas para cotas destinadas à inclusão. Quando não há o preenchimento das vagas destinadas à determinada cota, estas são disponibilizadas para concorrência entre as demais cotas com lista de suplência de candidatos classificados. Se persistir a sobra de vagas, estas serão destinadas para a concorrência geral.

Relativo aos participantes da pesquisa, 70% dos alunos pesquisados ingressaram na instituição por meio de vagas reservadas à concorrência geral.



**Gráfico 5- Forma de ingresso**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários

Além disso, quanto ao preenchimento das cotas, aparecem em segundo lugar neste quadro, os alunos oriundos de escolas públicas, mas com renda superior a 1,5 salário-mínimo per capita, representando 13% do total dos pesquisados. Em seguida, com 12%, alunos de cotas para os que possuem renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Os candidatos autodeclarados negros ou pardos correspondem à 5% dos entrevistados, e não houve registros de indígenas, o que representa no somatório final, apenas 25% de alunos cotistas entre os pesquisados.

Desta forma, nota-se que, no caso dessa amostra, a Lei de Cotas teve pouca

representatividade no processo seletivo já que as vagas não foram preenchidas por cotistas e sim remanejadas para a concorrência geral.

Dayrell (1996) afirma que quando uma pessoa nasce, ela se insere numa sociedade que já tem uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Segundo o autor, são as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso a bens culturais etc., interferindo nas experiências que cada um dos alunos teve ou terá.

Logo o gênero, a etnia, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. (DAYRELL, 1996, p.7)

Para este autor, pais mais escolarizados influenciam diretamente na quantidade e na qualidade do aprendizado de seus filhos, ou seja, a escolaridade dos pais influencia o nível educacional de seus filhos e constitui um importante determinante das desigualdades que são transmitidas de uma geração à outra.

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Pai</b>	<b>%</b>	<b>Mãe</b>	<b>%</b>
1ª a 4ª Série	21	25%	21	25%
5ª a 8ª Série	14	17%	15	18%
Ensino Médio	36	43%	26	31%
Técnico	1	1%	8	9%
Superior	11	13%	14	16%
Analfabetos	1	1%	1	1%

**Tabela 5- Escolaridade dos Pais**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

De acordo com o levantamento, os estudantes pesquisados são, em sua maioria, filhos de pais e mães que concluíram o ensino médio. Ao se cruzar a escolaridade com a variável gênero, considerando a conclusão do ensino médio, percebe-se que os pais apresentam maior número comparado às mães, são 36 (43%) que possuem o ensino médio contra 26 (31%) das mães. Em segundo lugar, aparecem os

que possuem o ensino fundamental incompleto, ou seja, da 1ª à 4ª série<sup>4</sup>, o número é o mesmo para ambos os casos (pais e mães), cerca de 21 (25%). Em terceiro lugar, aparecem os que possuem da 5ª à 8ª série, com 14 (17%) dos pais e 15 (18%) de mães. No ensino técnico, tem-se 8 (9%) de mães que realizaram esta modalidade de ensino contra 1 (1%) dos pais. Quanto ao ensino superior, o nível mais alto de escolaridade aqui pesquisado, as mães se destacam dos pais, sendo que 14 (16%) contra 11 (13%) respectivamente.

Quanto à escolaridade dos pais, algumas pesquisas comprovam que normalmente a escolaridade dos filhos supera a dos pais, o que se confirma neste estudo, pois considerando o resultado médio de escolaridade, esses alunos já superaram os seus pais ao estarem cursando ou concluindo o ensino técnico subsequente. Oliveira (2006, p. 159), porém, ressalta que “dificilmente, pais com baixos níveis de escolaridade têm filhos ocupando posições mais altas na hierarquia salarial”. Ou seja, para esse autor, a educação profissional não consegue reverter algo que já estava socialmente edificado, chamando a atenção para outros fatores definidores da relação entre capital e trabalho, como, por exemplo, o nível de organização dos trabalhadores como elementos que podem alterar essa situação.

Através de dados obtidos com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1996, Ramos e Reis (2009), analisaram os retornos educacionais sobre os rendimentos segundo os diferentes níveis de escolaridade dos pais. Os autores afirmam que indivíduos com pais mais escolarizados apresentam níveis mais altos de escolaridade aos dos com pais poucos educados, indicando uma limitada mobilidade educacional.

Para cada nova geração que ingressa no mercado de trabalho brasileiro, o nível médio de escolaridade é normalmente bastante superior em relação aos pais desses mesmos indivíduos. Nota-se, no entanto, que a posição relativa na distribuição de escolaridade mostra um grau elevado de persistência entre gerações no Brasil. Trabalhadores com pais mais escolarizados têm um nível médio de escolaridade bem mais alto do que os indivíduos com pais pouco educados. Essa limitada mobilidade educacional em termos relativos, somada aos elevados retornos à escolaridade, contribui para que o grau de mobilidade dos rendimentos no mercado de trabalho brasileiro também seja bastante baixo. (RAMOS e REIS, 2009, p. 178)

---

<sup>4</sup> Neste estudo, não se consideraram as alterações recentes no ensino fundamental introduzidas pela lei n° 11.274/2006, em função da qual a pré-escola passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo agora o 1º ano desse ciclo, que agora se inicia aos seis anos de idade.

Os autores descrevem diversos fatores pelos quais a estrutura educacional da família pode afetar os rendimentos dos indivíduos no processo de escolarização e no mercado de trabalho.

Crianças com pais mais escolarizados teriam um ambiente domiciliar mais favorável à absorção de conhecimentos e, com isso, os custos de aprendizagem seriam reduzidos, assim como a eficiência desse aprendizado seria aumentada. Além disso, é possível que crianças com pais mais educados e, portanto, mais ricos, se beneficiem de maiores investimentos na quantidade e na qualidade da educação recebida. Outro canal através do qual se daria esse efeito está associado à capacidade de pais mais ricos e com mais escolaridade alocarem seus filhos em melhores empregos. (RAMOS e REIS, 2009, p. 178)

Para estes autores, os recursos familiares são essenciais no sentido de proporcionar oportunidades educativas e influenciar suas trajetórias profissionais. Os autores explicam que a escolaridade dos pais está mais relacionada à renda permanente da família do que à renda per capita corrente e a educação é resultado de investimentos acumulados ao longo de vários anos. O efeito também poderia ser consequência da redução nos custos da educação através de um estoque de livros mais amplo e de melhor qualidade ou pela ajuda com as tarefas escolares, por exemplo. Os autores consideram ainda a possibilidade de pais mais educados investirem mais na educação dos filhos por terem prazer em vê-los mais escolarizados. Através da fala do aluno abaixo, verifica-se algumas destas evidências:

**ACA10:** *Eu sempre estudei em escola pública. Eles (pais) tentaram me dar o melhor que eles podiam dar, que no momento era escola pública. Tanto que minha mãe me apoiou num momento difícil até com vale transporte, porque enquanto eu estava no começo do curso eu não conseguia pagar o vale transporte com o que eu ganhava, porque a minha família é toda de Santa Catarina, e eu morando aqui pagando aluguel, então é difícil. Então eles sempre me deram esse suporte, eles sempre me apoiaram para eu conseguir estudar porque eles também apostam em mim. Eles não tiveram isso e eles gostariam que a gente tivesse um estudo maior que eles. Eles têm só o primário, até a quarta série.<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup>As falas dos alunos aqui transcritas sofreram, quando necessário, apenas alguma correção gramatical básica indispensável para facilitar a compreensão do leitor. Entretanto, em respeito aos participantes, elas foram mantidas em sua essência, sendo possível a existência de erros de concordância e mesmo semântica nos depoimentos, quando comparados com a norma culta do vernáculo.

O aluno evidencia que mesmo que a escola seja pública e gratuita, há custos envolvidos na locomoção, na moradia, alimentação, entre outros gastos.

Em outra fala, percebemos pais com alta escolaridade que influenciam seus filhos de maneira positiva:

**ACE23:** *Tanto a minha mãe como meu padrasto já terminaram os doutorados, são professores universitários, sempre me incentivaram a continuar estudando, sempre estão dando dicas de coisas interessantes a estudar.*

Também podemos perceber os esforços dos pais na tentativa de proporcionar aos seus filhos o acesso escolar e ao mercado de trabalho:

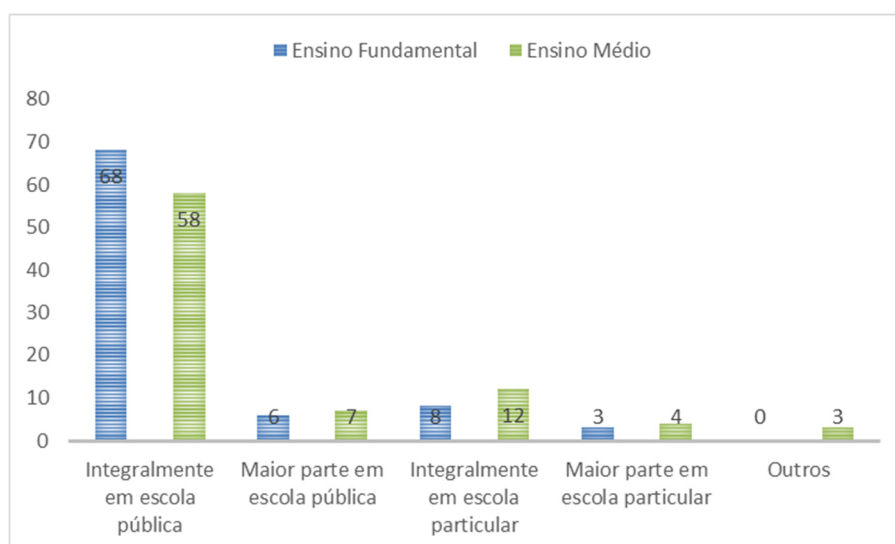
**AIA37:** *Eu estava só estudando, então minha mãe pagou este curso básico de mecânica industrial, prá mim entrar em uma metalúrgica, mas eu sempre tive interesse de trabalhar na área de administração, só que não tinha como pagar o curso, ou melhor, a minha mãe não tinha como pagar um curso, daí eu entrei para trabalhar em outra área.*

Observa-se através desta última fala que, em alguns momentos, pode haver a transferência de expectativas ou aspirações para os filhos, que, neste caso, pode ser justificada pelo desejo de fazê-los ingressar rapidamente no mercado de trabalho através de cursos de curta duração com uma “demanda” maior de trabalhadores. Neste caso, uma estratégia a curto prazo elaboradas pelos pais, motivados pela inserção profissional. Para Oliveira (2006), embora haja a propagação de discursos segundo os quais a possibilidade de ascensão social está posta para todos, a própria possibilidade de ascensão na hierarquia do sistema educacional é definida pela origem social.

Para os setores com menor poder aquisitivo a educação profissional poderia propiciar acréscimo na renda, mas não seria um fator de equalização social. Aqueles estudantes que conseguem chegar ao fim do ensino secundário, seja na versão profissional ou na acadêmica, já representam um grupo minoritário no referente ao grau de escolarização alcançado. Consequentemente, teriam valorização distinta daqueles que já abandonaram o sistema educacional há mais tempo (OLIVEIRA, 2006, p.159)

Embora se perceba a crescente valorização da educação profissional como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade, reforçada pela ideologia da mobilidade social ou de igualdade de oportunidades, o autor complementa afirmando que, enquanto persistir a dicotomia entre o trabalho intelectual e manual na sociedade capitalista, os egressos dos cursos profissionalizantes serão contemplados com salários mais baixos do que aqueles que tenham formação propedêutica, pois a eles são reservados os cargos de maior importância. Desta forma, o vínculo que se estabelece entre a educação e o trabalho, intensificado pela ideia da mobilidade social e igualdade, atua no sentido de manter as desigualdades sociais.

Ainda no sentido de caracterização dos alunos, o gráfico a seguir destaca a procedência dos estudantes quanto ao tipo de escola cursada durante o ensino fundamental e médio, ou seja, antes do ingresso no ensino técnico subsequente.



**Gráfico 6- Procedência escolar**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

A pesquisa revela que a escola pública foi a grande provedora da educação dos alunos pesquisados, visto que a maior parte cursou de forma integral o ensino fundamental e médio em colégios públicos. No caso do ensino fundamental, são 68 alunos (80%) que cursaram em escolas públicas e apenas 8 (9%) aqueles que o cursaram integralmente em escola particular. Quanto ao ensino médio, 58 alunos (69%) cursaram em escolas públicas e 12 (14%) que o cursaram integralmente em escolas particulares. Neste caso, também registramos alunos que cursaram parte do ensino médio em escolas públicas e parte em escolas particulares, neste caso, são 7 (9%)



alunos que cursaram a maior parte do ensino médio em escolas públicas contra 4 (5%) que cursaram a maior parte em escola particular. Classificados como “outros” temos 3 alunos que participaram de algum programa de certificação de conclusão do Ensino Médio.

Mesmo que a entrada destes alunos, em sua maioria, tenha sido através das vagas destinadas à concorrência geral, conforme foi observado no gráfico 8 (forma de ingresso), muitos deles poderiam ter entrado pelo sistema de cotas que destina 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e não o fizeram porque, segundo alegaram durante as entrevistas, não se enquadravam neste perfil por questões de renda familiar ou pela falta de conhecimento sobre o sistema de cotas.

No contexto deste estudo, todos os dados levantados até o momento constituem fatores de identidade do público alvo, apresentando como equivalentes socioeconômicos seu estado civil, número de filhos, tipo de residência, renda individual, renda familiar, forma de ingresso, escolaridade dos pais e a procedência escolar dos alunos. Em sua maioria, os cursos analisados são constituídos pelo público feminino, com idades variando entre os 18 e 28 anos, solteiras e sem filhos.

Apesar de um número reduzido em relação a maioria dos alunos pesquisados, foram identificados alunos cujos pais, também trabalhadores, exercem atividades socialmente valorizadas, como professores de ensino médio e superior, militares, administradores, contadores, etc. Acredita-se, porém, que tais “vantagens familiares” por si só não garantem que esses estudantes não tenham que enfrentar um mercado de trabalho inconstante, competitivo, contraditório e bastante precário. O Brasil passou por profundas transformações socioeconômicas nos últimos anos através de políticas de desenvolvimento, como a abertura econômica, a estabilização da moeda, programas sociais como Bolsa Família, a expansão de oferta de educação, entre outros. Todos estes fatores, possibilitaram mudanças na estrutura social do país, o acesso a recursos, a queda da desigualdade, inclusão social e diminuição sensível dos níveis de pobreza. Neste sentido, educação e a formação profissional continuam a atuar na perspectiva assistencialista, ou como estratégias de ascensão social e profissional, procurado por um público considerado em situação de vulnerabilidade social.

Novamente, retoma-se a questão da qualificação, onde a responsabilidade pela ascensão social e profissional transita do campo social para o campo individual, pois atribui-se aos indivíduos a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso profissional de acordo com a sua trajetória e projetos pessoais e como parâmetro para eficiência

e produtividade do indivíduo, potencializando as formas de controle da força de trabalho, direcionando-a para os objetivos empresariais ressaltando as relações de poder no trabalho.

Entretanto, Tartuce (2004) afirma que o aumento na formação, mesmo que não garanta inserção e manutenção no mercado de trabalho ou ascensão social e profissional, pode contribuir de maneira significativa na vida dos indivíduos.

Dessa maneira, se as atuais transformações no mundo do trabalho exigem, além das formas codificadas coletivamente por meio do diploma, “habilidades” e “competências” básicas, esse aumento na formação – mesmo que não seja reconhecido em termos de qualificação, isto é, mesmo que não garanta um trabalho/emprego e uma mobilidade ascendente – pode contribuir para que os indivíduos tenham melhores condições de tomar parte nos movimentos sociais, de se posicionar em uma sociedade conflitual, de lutar por seu reconhecimento, enfim, de ter uma visão crítica da tecnologia e da sociedade e uma capacidade mais sólida para atuar politicamente, constituindo-se como atores sociais com direitos próprios que se tornam locutores legítimos e reconhecidos (TARTUCE, 2004, p. 100-101).

Nesta perspectiva, acredita-se que através de uma proposta educacional que supere a mera profissionalização e que tenha como objetivo uma formação integral através da conscientização e do desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito das tecnologias, os indivíduos terão condições de sair do processo de alienação, mesmo que o capital continue se apropriando de seu trabalho.

### 6.2.2 A vivência acadêmica e profissional

A respeito da vivência acadêmica e suas experiências profissionais, elaborou-se perguntas sobre as trajetórias de vida, os percursos acadêmicos percorridos, as formas de trabalho já exercidas e as atuais. No que se refere à relação entre trabalho e escola, questionou-se aos participantes quanto à possibilidade de conciliação entre trabalho e estudos, as dificuldades e as influências externas que interferem nestes caminhos.

A partir dos dados assinalados nos questionários, observa-se que 66 (78%) alunos estão pela primeira vez cursando o ensino técnico contra 19 (22%) que já realizaram outros cursos profissionalizantes de maneira integrada, concomitante ou mesmo subsequente. Dentre os alunos que já realizaram algum curso técnico, destacam-se as narrativas abaixo:

**ACA9:** *Me formei no ensino médio no tempo normal, com 18 para 19. Na época eu fiz o curso técnico em contabilidade integrado. Eu concluí, mas nunca exerci. Casei, tive filhos logo em seguida, com 20 anos, duas filhas e por isso não exerci.*

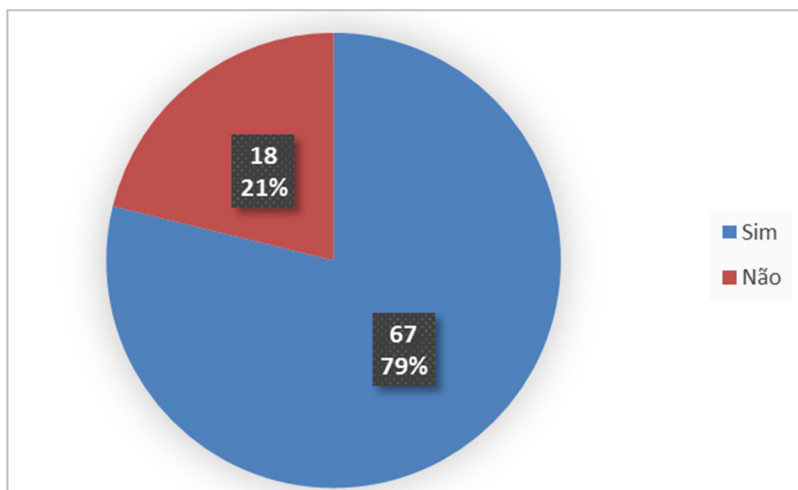
**AIA54:** *Antes de entrar aqui, no curso, eu fiz Magistério no antigo segundo grau. Dei aula dois anos, aí acabei abandonando porque eu passei num concurso da Prefeitura da minha cidade.*

**ACE33:** *Fiz curso técnico integrado em informática, depois fiquei 2 anos parada sem estudar e comecei a trabalhar nessa época. Com 16 anos que eu comecei o primeiro estágio na área técnica de uma empresa, nessa mesma empresa eu efetivei, depois de 1 ano e 8 meses de estágio mais ou menos, fiquei trabalhando lá 5 anos.*

Também foram identificadas trajetórias descontínuas nos cursos técnicos, ou seja, alunos que iniciaram algum curso, porém não o concluíram. Esta informação foi obtida através das entrevistas e não do questionário.

**ACA10:** *Eu fui fazer curso técnico em edificações, eu comecei a trabalhar em uma construtora, fiz 6 meses o curso técnico, fazia no SENAI, também porque era curso à noite, trabalhava de dia e coisa e tal. Daí eu fui mandada embora dessa empresa, ela acabou quase que falindo, hoje eu soube que ela já se recuperou no mercado. Mas por causa disso eu tive que trancar, porque era a própria empresa que pagava o curso para mim, acabei trancando e não voltei mais para a área.*

Dado que o curso analisado é na modalidade subsequente, seria possível aos participantes deste estudo já estarem cursando a universidade, ou mesmo tentado ingressar em cursos superiores, uma vez que já concluíram o ensino médio. O gráfico a seguir retrata essa situação.



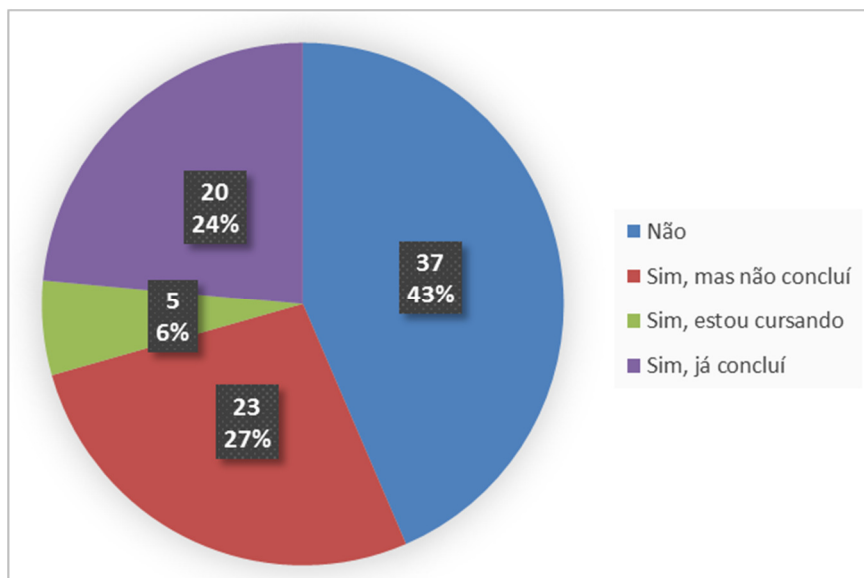
**Gráfico 7- Trajetórias de vestibulares**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Verificou-se que 79% dos alunos pesquisados já prestaram vestibular ou processo seletivo para um curso superior sendo que os demais realizaram pelo menos um processo seletivo para ingresso no ensino superior. São apenas 18 alunos (21%) que nunca tentaram. Desta forma, verifica-se experiências marcadas por tentativas de ingresso em curso superiores que não foram bem-sucedidas.

**AIA36:** *Eu prestei vestibular para o curso técnico e para a faculdade ao mesmo tempo. Da faculdade eu não consegui passar, daí eu consegui passar para no curso técnico. Pensei, eu vou perder um ano, eu não queria ficar parado um ano, eu não acho muito válido, parar de estudar um ano até o próximo vestibular.*

Entretanto, mesmo que em sua maioria, conforme o gráfico anterior, já tenham prestado vestibular ou processo seletivo, a maior parte dos que tentaram o curso superior (43%) nunca o iniciaram.



**Gráfico 8- Já iniciou algum curso superior?**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Dentre estes alunos, muitos deles conseguiram aprovação no vestibular, porém suas trajetórias revelam diversos motivos e razões para não cursarem.

**AIE67:** Fiz vestibular na época e passei em fisioterapia e aí eu estava assim, que não sabia o que eu fazia, se eu fazia fisioterapia, o que eu fazia da vida? Aí eu decidi que eu não ia fazer fisioterapia e acabei fazendo um curso rápido de instrumentação cirúrgica, que era um ano de curso na época que eu fiz. E eu fiz esse curso porque a duração dele era rápida.

**AIA55:** Na verdade eu prestei vestibular em 2012 para a Federal em Biologia, aí eu passei, só que daí meus pais não deixaram eu fazer, uma por ser menor e outra que eu teria que morar em outra cidade, eu teria que fazer em Palotina a Biologia e teria muitos gastos. Também já prestei para a PUC, para a Santa Cruz, mas não cursei.

Alguns alunos alegam também que os cursos superiores são onerosos. É o caso do aluno A136, que optou por um curso técnico em função da impossibilidade da família arcar com os custos de um curso superior.

**AIA37:** Fiz vestibular e passei. Sempre tive interesse de trabalhar na área de administração, só que não tinha como pagar, na minha família, minha mãe não tinha como pagar um curso numa faculdade pra mim, daí ela (mãe) soube

*que abriu a vaga para inscrição aqui no IF. Daí me indicou, me falou, né, porque eu não conhecia o IF.*

Em segundo lugar tem-se 23 (27%) alunos que iniciaram algum curso superior, porém não o concluíram. Os motivos mais frequentes para isso, segundo os alunos entrevistados, são a falta de identificação com os cursos, dificuldades de adaptação, necessidades de inserção rápida no mercado, a duração dos cursos e dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho.

**AIE78:** *Fiz o Enem e consegui meia bolsa em uma instituição “X”, aí eu fiz Marketing lá, não terminei, não deu certo, não bateu muito a instituição, não consegui me adaptar.*

**AIE66:** *Eu passei no tecnólogo em negócios imobiliários na Universidade Pública, que são 3 anos, não é técnico, mas é o mesmo que uma graduação. Aí eu fiz lá, mas daí fiz estágio que precisava fazer, só que não era o que eu queria muito e então desisti no último semestre, faltou apenas o TCC.*

Foi observado que alguns alunos demonstravam uma preocupação com a necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho e retorno financeiro e, acreditam que através do curso técnico poderiam alcançar tais objetivos, conforme destaca o aluno AIA36:

**AIA36:** *Eu saí do ensino médio ano passado, fiz vestibular e passei, mas aí eu pesquisei alguns cursos aqui no Instituto e vi que a Administração era uma área muito ampla, que em algum lugar eu poderia me encaixar e já começar a trabalhar mais rápido do que se eu fizesse um curso superior.*

As respostas dos alunos AIA55 e ACE25 também apontam a longa duração dos cursos superiores e as dificuldades em decidir sobre o que fazer, como motivo para a não conclusão, trancamento ou abandono do curso.

**AIA55:** *Fiz um ano em sistemas de informação em 2013, no ano passado. Não concluí. Porque era graduação, daí são quatro anos mesmo, é muito tempo.*

**ACE25:** *Eu fiz o vestibular na Universidade Pública e passei para gestão da qualidade, mas era muito longo, fiz um semestre e desisti, sabe assim, é tudo muito longo, sabe? Eu tinha que pensar minha vida daqui quatro anos, eu não gosto disso, eu gosto do improvisado, então era muito longo, então eu pensei, o técnico era um ano e meio e não vai fazer falta nenhuma para mim se eu desistir no meio do caminho, entende?*

Já o aluno AIA54 alega que desistiu do curso superior por questões de trabalho.

**AIA54:** *Já iniciei pedagogia, mas não acabei. Daí, por eu ter sido aprovada em um concurso público que não era na área, acabei deixando o curso no terceiro ano.*

Na sequência, destacam-se 20 (24%) alunos que já concluíram o ensino superior e até mesmo especializações (pós-graduação) mas retornaram aos cursos técnicos na busca de formação rápida, complementação dos estudos, entre outros motivos.

**ACA9:** *Eu fiz graduação em psicologia, também já tenho duas especializações na área. Quando eu me formei eu trabalhei o tempo todo como psicóloga. Me formei em 2003, aí fiz duas especializações com a área de clínica, sempre trabalhei com a área clínica. O curso técnico aqui do Instituto eu me interessei porque eu queria fazer um curso de especialização numa área administrativa, para eu mudar o foco da minha carreira, sair da clínica e ir para o administrativo. Mas eu percebi que os cursos de especialização são específicos demais, e como eu não tinha experiência nem muita noção na área administrativa eu queria um curso que fosse um pouco mais abrangente.*

A narrativa do aluno ACA9, independente dos motivos que o fizeram retornar ao ensino técnico, pode induzir, em um primeiro momento, que aluno “regrediu” em sua trajetória escolar, e particularmente em sua trajetória de formação profissional, quando, após concluir o curso superior em Psicologia e realizar duas especializações (pós-graduação), decidiu voltar ao ensino técnico. Também pode indicar a dificuldade em decidir sobre os caminhos e direções de vida a seguir diante de incertezas relativas aos processos de formação e inserção profissional. Entretanto, o aluno acredita que o curso técnico pode lhe proporcionar os conhecimentos e competências necessárias para sua atuação profissional, o que não encontraria em cursos de especializações,

muito específicos. Neste caso, o curso subsequente significa muito mais do que melhores chances de encontrar um bom emprego, e sim, uma especialização que complementaria sua carreira profissional de maneira mais ampla.

Em outro caso, o aluno ACA10, graduado em zootecnia, alega “desânimo” e insatisfação com o curso superior escolhido.

**ACA10:** *Então vim para cá (Curitiba) com 18 anos, fiz cursinho preparatório por dois anos para poder entrar na Federal e escolhi, por um acaso, Zootecnia. No começo eu achei que poderia ser isso, mas depois no meio do caminho eu não gostei. Mas, enfim, continuei no caminho da Zootecnia até que eu me formei. Foi em 2003 que eu entrei, eu saí em 2010. Eu quase jubilei, eu sofri bastante na graduação. Aí eu terminei o curso já desanimada já que eu não ia seguir nessa área. Fiquei dois anos parada, descansando mesmo vendo o que eu ia fazer da minha vida.*

A mesma aluna considera que o caminho percorrido neste caso, primeiro a graduação e depois retorno ao curso técnico, não foi uma boa escolha e que deveria ter feito de forma contrária, ou seja, primeiro o curso técnico e depois o superior.

**ACA10:** *E eu achava que graduação era o máximo, que era tudo. Se eu pudesse voltar agora eu faria primeiro um curso técnico para experimentar a área e depois fazer uma graduação. Eu fiz tudo ao contrário e me arrependi. E aí me encantei, falei, “eu quero, eu vou tentar o Instituto Federal, fazer Administração, porque eu acho que é isso mesmo que eu quero para a minha vida”.*

Outro aluno, graduado em Biologia que nunca exerceu sua profissão e recorreu ao curso técnico buscando uma melhor formação acredita que terá melhores chances de desenvolver sua carreira.

**ACA13:** *Eu sou formado em Biologia pela UDESC, porém nunca exerci a profissão porque não me identifiquei com curso. Voltei para fazer um curso técnico pois sempre trabalhei na área administrativa com recursos humanos e é onde pretendo construir minha carreira, onde vejo mais futuro, estou atrás de qualificação.*

E por fim, os relatos de alguns alunos graduados que optaram pelo curso técnico buscando uma especialização e a complementação dos estudos.



**ACE23:** *Entre na UFPR no curso de design de móveis, desisti no primeiro ano, depois entrei em história da UFPR, desisti no terceiro ano. Depois entrei na Escola de Belas Artes, me formei em escultura. E eu achei interessante a ideia de complementar com um curso superior, que é mais acadêmico e tal, com algum curso técnico que me ensinasse alguma coisa mais prática.*

**ACE33:** *Eu tentei na federal e no Cefet, não tentei em nenhuma faculdade particular, daí escolhi o curso de Física, fiz graduação nesse setor de Física. Aí eu fui fazer os cursos de culinária, gostei, eu fiz de cerimonial, cerimonial públicos e empresariais e cerimonial social, achei legal. Na mesma época eu fiz o de bolo de casamento achei o máximo e descobri que eu adoro isso. Por isso, escolhi o curso de eventos. Então, quando eu comecei o curso não era só um hobby, eu queria ir para essa área e queria me especializar na área.*

Também foram identificados, em menor número, 5 (6%) alunos que estão cursando simultaneamente o curso técnico e um curso superior. Estes alunos, conforme levantamento, são mais jovens (entre 18-24 anos) e cursam a faculdade em períodos da manhã e/ou tarde, não trabalham e dependem basicamente da ajuda financeira de familiares.

Durante as entrevistas, procurou-se identificar dentre os alunos que foram aprovados no vestibular, os motivos pelos quais não cursaram ou não concluíram o ensino superior. O que se esperava é que a maioria apontasse dificuldades financeiras ou de conciliação com o trabalho, no entanto, muitos alunos dos cursos subsequentes afirmam que a falta de identificação com o curso ou dificuldades de adaptação são os principais motivos, seguidos do tempo/duração dos cursos. De maneira resumida, as principais causas levantadas foram:

<b>Motivos apontados</b>	<b>Citações</b>
Tempo/Duração do curso	2
Dificuldades financeiras	1
Falta de identificação/ dificuldades de adaptação	3
Necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho	1
Motivos de trabalho	1

**Tabela 6- Motivos para não cursar ou concluir o ensino superior**

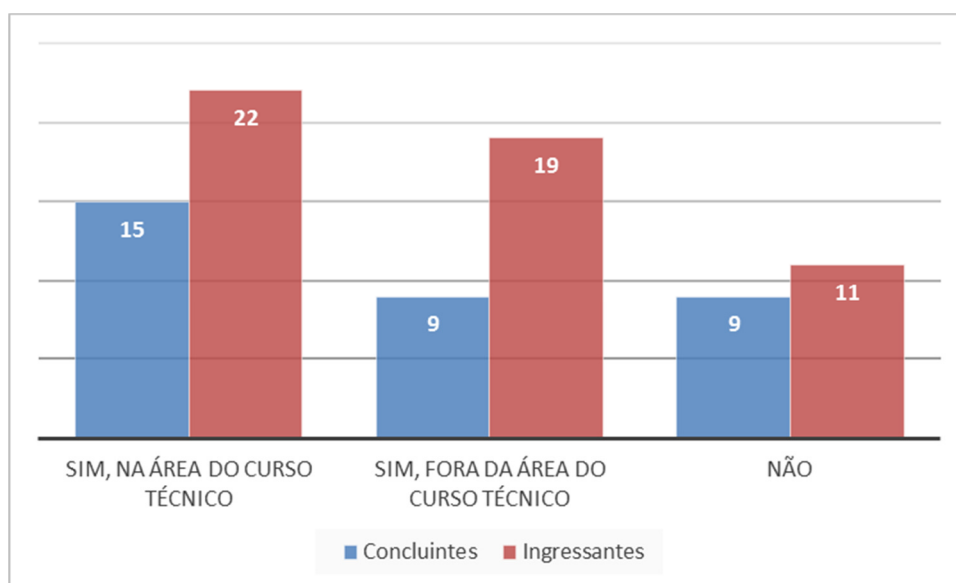
Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados das entrevistas.

Através da visão dos alunos, percebe-se que o desconhecimento sobre a instituição, exigências e/ou metodologia do curso, falta de orientação profissional, insegurança para a escolha ou até mesmo influência dos pais e parentes, fazem com que

eles optem por uma área/curso sem considerar seus verdadeiros interesses e demais aspectos. Outras vezes optam por cursos menos concorridos com mais chances de aprovação, o que pode levar à desmotivação e desistência do curso.

Nesta breve análise, entende-se que o aluno dos cursos subsequentes até consegue acessar o ensino superior com a aprovação nos vestibulares, porém, o maior obstáculo está em conseguir permanecer no ensino superior. Durante as entrevistas muitos alunos alegaram que os cursos superiores não oferecem condições mínimas para a inserção no mercado de trabalho e exigem dedicação exclusiva, o que impossibilita de frequentar os cursos e trabalhar simultaneamente.

A respeito da situação profissional dos participantes, no gráfico comparativo a seguir sobre a situação atual de trabalho, houve diferença entre os estudantes ingressantes e concluintes, porém não se pode deixar de levar em conta que o maior público pesquisado se concentra nos alunos ingressantes visto que as turmas de ingressantes em ambos os cursos possuem maior número de alunos. São 53 (62%) são ingressantes nos cursos, contra 33 (38%) de alunos concluintes.



**Gráfico 9- Situação de trabalho atual- Alunos ingressantes x concluintes**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

O gráfico 9 mostra que a maioria dos alunos ingressantes está trabalhando atualmente e na área do curso técnico. São 22 (42%) que estão empregados em atividades que se relacionam ao curso técnico escolhido, contra 19 (37%) que estão

trabalhando, porém, fora da área do curso técnico, exercendo outras atividades que não se relacionam com o curso. Dos participantes, 11 (21%) não estão trabalhando.

Com relação aos alunos ingressantes que estão trabalhando em suas áreas de atuação, foi possível perceber uma forte relação com o início do curso técnico.

**AIA36:** *Eu fiz um estágio num Escritório de Advocacia e hoje eu sou aprendiz do Banco XX, área administrativa. Na verdade, eu consegui a vaga no Escritório de Advocacia por causa desse curso. Daí eu consegui no banco, porque eu tinha experiência no Escritório de Advocacia. Então, um que levou ao outro.*

**AIA55:** *Na verdade eu trabalhava na empresa X antes, assim que eu comecei o curso eu modifiquei. Mas sempre na área administrativa, administrativa e financeira, que envolve tudo. No curso nós aprendemos o que é administração, e ele (o curso) influenciou bastante. Então eu falei, não, não é isso que eu quero, eu quero administrativo que eu aprenda ali, na prática mesmo.*

**AIA54:** *Quando eu comecei o curso, eu trabalhava na área administrativa também, numa empresa de material de construção. Daí, quando eu comecei o curso aqui, eu comecei a procurar mais a área administrativa, da área de Administração, e eu queria trabalhar só na área administrativa mesmo. E o curso ajudou bastante, porque, daí, no dia que eles fizeram a entrevista, eles pegaram quem estivesse, já, pelo menos estudando na área administrativa para eles mandarem para as regionais (da equipe). Estar estudando ajudou muito, até na própria seleção, no dia, ele falou que, por estudar até aqui, no IFPR, ele falou que já contava para passar.*

**AIE81:** *Agora estou na área, quando comecei o curso eu saí da imobiliária onde eu estava fazendo estágio e estou trabalhando com eventos, na parte decoração de eventos.*

Quanto aos alunos que estão trabalhando, porém em área distinta da do curso técnico, exercendo outras atividades, identificou-se o desejo de começar a trabalhar na área do curso.

**AIA37:** *Trabalho numa metalúrgica, operador de máquina. Comecei a trabalhar na metalúrgica antes de começar a cursar. Mas eu pretendo ir para o setor administrativo desta empresa aí.*

Os 32 alunos concluintes também foram questionados a respeito de suas situações de trabalho e neste caso, 15 (46%) estão trabalhando na área do curso técnico e 9 (27%) estão trabalhando fora da área do curso técnico. Deste total, 9 (27%) não estão trabalhando. No trecho da entrevista abaixo com uma aluna concluinte, identifica-se novamente a relação do curso com o início do trabalho na sua área de formação.

**Pesquisadora:** *Você está trabalhando atualmente?*

**ACA9:** *Trabalho.*

**Pesquisadora:** *Em que área?*

**ACA9:** *Trabalho como gerente de contas numa administradora de cartões e gerente de relacionamentos também.*

**Pesquisadora:** *Você já trabalhava antes do curso técnico nessa área?*

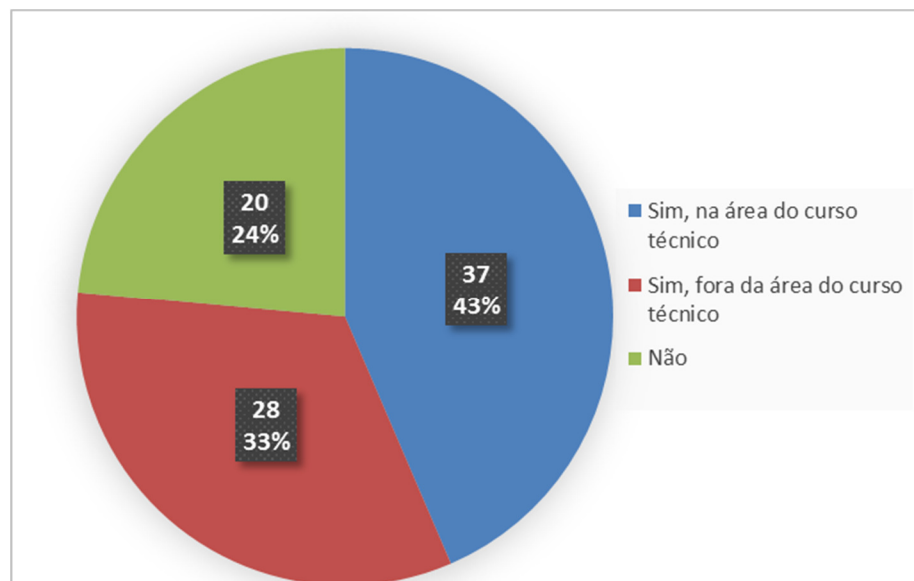
**ACA9:** *Não. O curso técnico me ajudou a entrar nessa área. Eu trabalhava, como eu te falei, como clínica na área de saúde, sempre. E o curso técnico me deu realmente essa oportunidade de uma empresa me permitir entrar na área mesmo sem experiência.*

Da mesma forma, estes alunos alegam que, mesmo não trabalhando na área específica do curso, os conteúdos ministrados ao longo do curso contribuem de alguma maneira para o trabalho realizado.

**ACE23:** *Então eu entrei no hostel para trabalhar com eventos, mas atualmente eu não trabalho com isso. Mas tem diversas disciplinas que acabam sendo úteis para mim de alguma maneira ou outra, embora não seja exatamente a mesma área, acho que tem relação sim.*

**ACE33:** *Trabalho com a parte de informática, não é na área de eventos. Mas a parte do relacionamento com o público, principalmente a parte assim do relacionamento pessoal mesmo, e por incrível que pareça assim, bastante de etiqueta, passei a me vestir melhor, mais adequado ao ambiente. O curso me ajudou nisso.*

Ao serem analisados em sua totalidade, percebe-se que menos da metade dos alunos pesquisados estão trabalhando na área do curso técnico.



**Gráfico 10- Situação atual de trabalho - Todos os alunos**

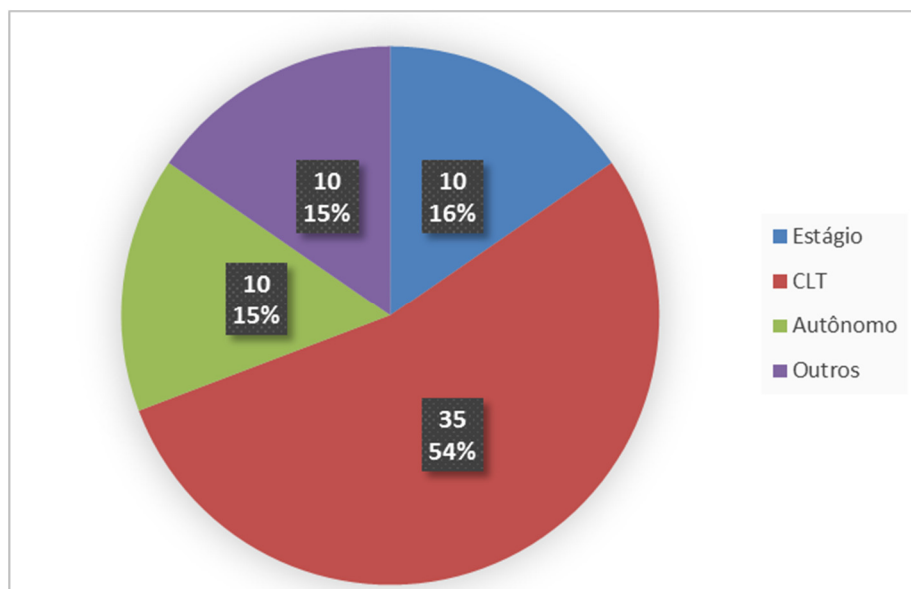
Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Neste caso, dos 86 alunos pesquisados, 37 (43%) estão trabalhando na área do curso escolhido, 28 (33%) fora da área do curso técnico e por fim, 20 (24%) alunos não estão trabalhando. Desta forma, a maioria do público pesquisado é de trabalhadores, totalizando 65 alunos que estão inseridos no mercado de trabalho.

Durante o preenchimento dos questionários, uma das perguntas era: Por qual motivo não exerce atividade profissional na área? Como alternativas, havia as seguintes opções: mercado de trabalho saturado, melhor oportunidade em outra área e outros motivos. Nem todos responderam à questão, mas foram identificadas 5 respostas de alunos que explicaram encontrar melhores oportunidades em outras áreas e 4 que responderam que o motivo era porque o mercado de trabalho nesta área encontra-se saturado. Entre os outros motivos apareceram respostas como: nascimento do filho (a), questões salariais, trabalho em empresa da família e falta de experiência profissional.

Quanto ao vínculo de emprego ou trabalho, identificamos entre os 65 alunos que, cerca de 35 (54%) estão trabalhando atualmente com vínculos formais através do registro em carteira profissional de acordo com a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Na sequência aparecem 10 (16%) alunos que realizam estágio com ou sem remuneração, 10 (15%) que são autônomos e 10 (15%) com outras formas de vínculos

de trabalho, como por exemplo os aprendizes, os que trabalham sem registro em carteira, os “freelances” que trabalham de forma independente e outros que trabalham em empresas da família.



**Gráfico 11- Formalização do trabalho**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

O público desta última configuração (outros), se sente confortável para experimentar novas situações de trabalho, conforme os exemplos a seguir que sintetizamos significados desta configuração.

**Pesquisadora:** *Você está trabalhando atualmente?*

**ACE25:** *Não, eu faço assim alguns eventos, esporadicamente, digamos assim.*

**Pesquisadora:** *Mas, de carteira assinada ou com contrato de trabalho?*

**ACE25:** *Não, nada. Não quero vínculo nenhum.*

**Pesquisadora:** *Você está trabalhando como freelance então?*

**ACE25:** *Freelance, eu sou um freelance, eu escolho, eu vou quando eu quero e para quem eu quero, é uma maravilha, trabalho sem vínculo.*

**AIE66:** *Eu trabalho como demonstradora, a empresa escolhe uma agência para implantar a ação. Aí essa agência faz uma seleção que daí a gente participa, assim que a gente é escolhida eles passam para a gente como é o produto, o que eles querem fazer, o que eles esperam, os objetivos. Geralmente vendas, ou brindes e a gente vai para o mercado ou farmácia, ou*

*no ponto que eles escolhem para estar lá com o produto, demonstrando, falando sobre o produto. Se é alguma coisa nova a gente tem que falar, se não é, daí a gente fala da tradição do produto, então é assim.*

**Pesquisadora:** *Então você é contratada ou você é funcionária efetiva dessa empresa?*

**AIE66:** *Não. É só uma contratação temporária, com dia e hora para acabar.*

Sintetizando os resultados obtidos na análise desse item, foi possível verificar que os cursos técnicos subsequentes foram considerados, na visão de muitos alunos, como uma opção mais vantajosa que o ensino superior, devido ao menor tempo gasto com uma formação profissional e a possibilidade e urgência em inserir-se no mercado de trabalho ainda que precariamente.

Desta forma, pode-se inferir que os alunos do ensino médio subsequente, normalmente caracterizado por sua situação econômica mais vulnerável, passaram a enfrentar o seguinte dilema: inserir-se nas universidades e esperar de quatro a cinco anos para adquirir uma formação de nível superior, ou buscar adquirir uma formação técnica que os habilite mais rapidamente a disputar uma vaga no mercado de trabalho?

Kuenzer (2006) destaca esta nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação e desenvolve a sua tese a partir de duas categorias que configuram o regime de acumulação flexível: a “exclusão includente” e “inclusão excludente”.

Do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente. (KUENZER, 2006, p.880)

De acordo com a autora, do ponto de vista da educação profissional, estabelece-se um movimento dialeticamente integrado ao primeiro, de “inclusão excludente” através do discurso democratizante das oportunidades de acesso, que promoveria a inclusão dos indivíduos nos mais diferentes pontos da cadeia “educativa” que, por sua vez, precariza-se à condição de fornecedora de certificações que acabam por funcionar como passaportes insuficientes na garantia de inserção e permanência no mercado de trabalho. A autora afirma que este tipo de formação,

(..)apenas confere 'certificação vazia', e por isto mesmo constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2005, p.93)

E por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência, reiterando, assim, a responsabilização do indivíduo por seu sucesso ou fracasso, conforme destaca Wermelinger (2007):

O descompasso entre o que é a formação de um indivíduo e a qualificação que o mercado deseja ver nos egressos do sistema de educação profissional, somada à ideia de que se o indivíduo for suficientemente interessado e esforçado, buscando, sempre, requalificar-se para estar à altura das exigências do mercado, sempre haverá emprego para ele, coloca o indivíduo em um ciclo vicioso de constante auto superação e frustração – ciclo esse indispensável à manutenção do atual modelo de produção capitalista (WERMELINGER, 2007, p. 39).

Para muitos alunos, a educação profissional de nível médio na forma subsequente é vista como única alternativa de formação profissional já que são poucas as chances de ingresso e permanência no ensino superior, retomando e reforçando assim a dicotomia educacional centrada neste nível de ensino.

### 6.2.3 Trabalho, estudo e seus desafios

Durante as entrevistas, questionou-se os alunos quanto à possibilidade de conciliação entre trabalho e estudos, as tensões, desafios e as influências externas que interferem nestes caminhos. Nesse sentido, procurou-se abordar a relação destes alunos com os estudos, o trabalho e a família, na tentativa de analisar e compreender a realidade vivenciada por eles. Convém retomar que o público desta pesquisa é formado em sua maioria por trabalhadores que optam por esta modalidade de ensino subsequente devido ao interesse e/ou necessidade de formação profissional e têm como perspectiva o ingresso ou reingresso no mercado de trabalho.

Frigotto e Ciavatta (2004) embora direcionados à análise dos sentidos atribuídos ao ensino médio noturno pelos alunos, nos mostram muitas semelhanças em relação ao ensino subsequente, também noturno. Os autores destacam que “para os que precisam trabalhar e para a escola que os acolhem, há uma equação difícil a resolver, ou seja: como combinar escola e trabalho” (2004, p. 26).



Entre os pesquisados, percebe-se através de suas trajetórias e das questões suscitadas, as dificuldades enfrentadas por aqueles que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo e as estratégias que recorrem para conseguir conciliar estas duas categorias centrais em suas vidas. Na concepção de Frigotto e Ciavatta (2004, p. 25) há uma diversidade muito grande no ensino noturno, pois

(...) há jovens que trabalham e os que não trabalham e que veem na escola um espaço de convivência; e há adultos com outros níveis de experiência e de objetivos. Os professores parecem conhecer muito pouco essas diferentes condições de vida e de motivações; muitos vêm sobrecarregados de outros trabalhos e com certo nível de condescendência com o rendimento dos alunos do noturno.

Pode-se identificar algumas dessas dificuldades nos relatos abaixo, quando se questionou aos alunos, tanto ingressantes como concluintes, o que eles pensam de estudar e trabalhar ao mesmo tempo:

**ACE25:** *Olha, como que eu vou te explicar? Às vezes eu acho que é complicado, as vezes eu estou cansada, não consigo prestar atenção na aula.*

**AIE67:** *É muito difícil, é difícil, mas eu acho que quando a gente tem força de vontade, a gente acaba esquecendo que as coisas são difíceis, mas eu digo a dificuldade no sentido físico mesmo, de você não aguentar o tranco, de ficar fazendo trabalho, vai na aula e fica preocupado o mental, ou o físico acaba falando para você que é difícil. Não que você não tenha capacidade para fazer, ou que você não vá conseguir, mas eu acho que o que atrapalha mais é o cansaço mesmo, você tem que estar ali disponível, tem que estudar, e se você não criar uma disciplina, acaba que vai tudo por água abaixo.*

**AIE66:** *Fácil não é, é cansativo um pouco, que nem, eu trabalho o dia inteiro, desde as 8 até às 18h, então eu venho direto do trabalho, ainda bem que não tem aula nas sextas.*

**AIA37:** *É complicado. É muito cansativo. Muita sobrecarga.*

**ACE33:** *Bem difícil, quase sempre um lado vai ficar prejudicado assim, então eu tento revezar, durante a semana estudos e trabalho, no fim de semana é só para a família mesmo.*

**AIA55:** *É cansativo demais, cansa demais. Eu estou me dedicando muito mais ao meu curso que propriamente ao meu trabalho. Claro que eu trabalho tudo certinho, tenho minhas metas, meus relatórios para fazer, mas termino e já*

*vou estudar, porque é uma coisa que eu gosto, essa é uma coisa que eu gosto, mas é bem cansativo. Eu sempre digo para todo mundo, eu tenho o meu terceiro turno, que eu chego em casa, tomo banho, como alguma coisa e já vou estudar... a gente sempre tem trabalho para fazer, estudar, prova, então sempre pega um terceiro turno para fazer, porque eu não tenho outro tempo.*

Nestes casos relatados, a rotina de trabalho e estudo é, na maioria das vezes, exaustiva, como relata a aluna AIA55 ao afirmar se tratar de uma jornada tripla ou “terceiro turno”. Ou, conforme relatou a aluna AIE66 que trabalha do período das 8h às 18h e vai direto do trabalho para a escola, essa jornada pode chegar a quatorze, quinze horas diárias de atividades sem intervalos, o que exige organização, esforço e disciplina para que consigam se manter nesta condição de trabalhador e estudante.

Referente a isso, Frigotto e Ciavatta (2004, p.170) explicam que “extensas jornadas de trabalho, somadas ao tempo gasto com deslocamentos, costuma ser extremamente significativo, podem indicar sérios impedimentos ou mesmo incompatibilidade entre o trabalho e a escola. ”

Segundo os autores, o abandono escolar pode estar relacionado não somente à escola, mas a diversos fatores pessoais como o cansaço, falta de motivação, família, trabalho, contexto social, cultural, etc. Diante disso, alertam:

A difícil equação entre escola e trabalho precisa ser enfrentada. Não é possível pensar em ambas inconciliáveis. As análises identificam, no mercado de trabalho, a principal razão para justificar o abandono precoce da escola, a pouca dedicação pelos estudos, tendem a reforçar atitudes paternalistas de flexibilizar as relações escolares, os tempos e os conteúdos escolares em favor de uma maior adequação à realidade do aluno (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.169).

Apesar dos relatos que destacam dificuldades e exaustão, alguns alunos, especialmente aqueles que já possuem alguma experiência no ensino superior afirmam mais tranquilidade em conciliar o curso com o trabalho.

**ACA9:** *Para mim foi tranquilo, porque já era uma experiência que eu tive na minha da vida. Eu fiz o meu ensino médio trabalhando.*

**Pesquisadora:** *Foi tranquilo?*

**ACA9:** *Foi tranquilo nesse sentido, porque eu já tinha essa rotina. Eu fiz minha faculdade toda trabalhando, era uma rotina comum, então eu não estranhei muito esse ritmo.*

Uma possível explicação para a facilidade de conciliação, é a constatação, por parte destes alunos mais experientes, de que um curso técnico não é tão exigente quanto um curso superior.

**ACA10:** *É cansativo, mas eu achei que dá para levar. É cansativo, mas o técnico não exige tanto que nem uma graduação. É cansativo, mas na medida do possível, nada demais. Eu estava muito motivada, estava gostando bastante, toda aula para mim era bacana.*

A aluna ACA10 explica as “estratégias” adotadas para conciliar os estudos e o trabalho:

**ACA10:** *Eu não faltava, então eu acho que isso faz uma diferença muito grande. A minha faixa de presença é em torno de 90%, então eu acho que isso faz a diferença porque quando eu estou dentro de sala de aula, eu estou prestando atenção no que o professor está falando, então eu preciso de menos tempo fora, de estudo. Porque eu anoto, eu pergunto. Então isso me facilitou a não ter que chegar no meu domingo e abrir mão da minha família para poder estudar.*

Em outro caso, o aluno ACE23, que já passou pela experiência da graduação, acredita que o curso técnico não seja tão exigente quanto um curso superior no sentido de carga de estudos.

**ACE23:** *É possível conciliar, mas o fato de ser um curso técnico eu acho que facilita no sentido exatamente de não exigir uma carga de estudo muito grande, isso não demanda muito de mim, então acaba se tornando difícil mais em função do trabalho pois as vezes eu acabo faltando aula. Mas pelo menos até agora eu consegui levar, mas se fosse uma universidade eu acho que eu teria dificuldades, eu trabalho em período integral. Acho que se fosse uma universidade eu teria dificuldade para levar tudo no tempo certo.*

Conforme explicam Frigotto e Ciavatta (2004) sobre o ensino noturno, jovens e adultos lidam de formas diferentes com a escola:

Estudos têm demonstrado que a juventude lida com a escola de forma diferente dos adultos, das pessoas mais maduras, daqueles que retornam aos bancos escolares em busca de uma segunda chance. Compreender essa heterogeneidade é fundamental para a busca de uma política voltada para essa etapa de ensino. Não é possível ignorar a heterogeneidade de aspirações determinada – não só, mas também – pela diferença na faixa etária desse

público, por exemplo, na definição do currículo e da avaliação, enfim, da organização escolar do ensino médio. (Idem, p. 167)

Neste sentido entende-se que alunos mais maduros que já tiveram alguma experiência com a graduação e com o mercado de trabalho, apresentam visões diferentes daqueles mais jovens que experimentam pela primeira vez os desafios inerentes de conciliar estudos e trabalho e neste caso, torna-se fundamental a todos envolvidos na organização escolar, compreender esta heterogeneidade.

Conforme diversos relatos sobre a influência do curso na obtenção de vagas no mercado de trabalho, percebe-se que, por parte dos empregadores, há poucos ou nenhum tipo de benefício ou incentivo voltados aos empregados que estudam. Quando oferecem tais “vantagens”, acabam criando diversas regras e políticas de qualificação restritas a cargos com posições mais privilegiadas. No relato a seguir, o aluno AIA36 esclarece que na empresa onde trabalha, o funcionário “aprendiz” não recebe nenhum benefício.

***Pesquisadora:*** A tua empresa, oferece alguma vantagem, ou alguma condição especial para alunos estudantes?

***AIA36:*** Oferece prá quem tem vínculo empregatício. Aprendiz, assim, não tem nenhum benefício. Eles auxiliam, tem bolsa auxílio escola, que eles pagam uma parte da faculdade, um curso de inglês, mas só para quem tiver vínculo direto. Eles se preocupam se você está afim de estudar, tanto que, em época de prova eles liberam um pouco mais cedo. Falam, "vai prá casa, estuda, porque é importante". Mas no financeiro, em si, é só prá quem tem contrato direto.

Neste caso, como a instituição pesquisada ainda não oferece estes cursos de formação dos jovens aprendizes, o aluno esclareceu que realizou a formação em um órgão ligado ao Sistema S. Embora a contratação do Jovem Aprendiz seja regulamentada por lei e tenha como alguns dos objetivos oportunizar experiência laboral, aprendizagem e recebimento de bolsas de estudos, verifica-se em alguns casos que as empresas se utilizam destas políticas como estratégias de contratação de trabalhadores mediante o pagamento de salários mais baixos, sem nenhum tipo de benefício financeiro ou incentivo aos estudos. Os poucos benefícios/incentivos oferecidos são aqueles voltados diretamente para a formação de competências para o trabalho desempenhado pelo cargo/função.

**ACE33:** *Tem incentivos no sentido de flexibilizar o horário, se eu fosse fazer um curso na área de informática, que é a área que eu trabalho, se precisasse entrar mais tarde, ou mudar meu horário de trabalho, haveria essa possibilidade, tranquilamente. Quanto mais você se especializar, melhor vai ser para o departamento. Então eu não sei te dizer se é uma regra da instituição em si, ou se é do departamento, essa postura.*

Nota-se neste caso do aluno ACE33 que o único benefício oferecido refere-se à flexibilização do horário de entrada/saída do trabalho e só será aceito se o aluno realizar algum curso específico para a sua área de atuação, ou seja, no interesse da empresa e não do aluno. Entretanto, muitos alunos associam a flexibilização do horário de trabalho como incentivo ou vantagem oferecida pela empresa.

**ACA9:** *Não oferece nada. Mas é uma empresa maleável no sentido de que se eu precisar sair um pouquinho antes ou não. Então, quando eu fui fazer minha defesa do (TCC), eu solicitei 2 horas mais cedo, apesar de a minha monografia ser à noite, eles liberaram tranquilo.*

Porém, na maioria dos relatos, o que se verifica é que as empresas não oferecem nenhum tipo de benefício ou incentivo para seus funcionários.

**ACA10:** *Não, não tem nada que incentive você a estudar. Não tem nenhum plano de carreira e essas coisas.*

**AIA54:** *Por enquanto não oferecem. Dizem que a partir de janeiro eles querem começar a fazer plano de carreira, mas até agora não temos.*

Os relatos acima demonstram uma realidade comum a grande parcela de alunos que se encontram no ensino noturno e que enfrentam as dificuldades inerentes ao meio social de origem. Muitos destes alunos são levados a inserir-se precocemente no mercado de trabalho e obrigados a conciliar o trabalho e o estudo, o que afeta diretamente na qualidade e no envolvimento com a escola, e contribuem muitas vezes para o abandono escolar.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas e com poucos ou nenhum tipo de incentivo por parte dos empregadores, verifica-se que tanto a escola quanto o trabalho desempenham um papel de grande importância nas suas vidas, ao constatar o

esforço destes alunos e de suas redes de apoio em elaborar estratégias para lidar com as dificuldades de conciliar estudo, trabalho e vida familiar.

### 6.3 FATORES MOTIVACIONAIS

Com base nos depoimentos dos alunos entrevistados e através da análise de suas trajetórias de vida considerando os contextos familiares, socioeconômicos, suas experiências escolares e profissionais, foi possível perceber os significados e os fatores que motivaram os estudantes a optar pelo curso técnico. A análise dessas dimensões contribuiu para o entendimento do universo que cerca tais sujeitos, e ajudam a explicar ou justificar os motivos para a escolha e permanência nos cursos profissionalizantes.

#### 6.3.1 Sentidos e Motivações quanto à escolha do curso

A autora Stefanini (2008), ao analisar as relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica apoiando-se em Bourdieu, destaca que a atitude frente às “escolhas” expressa um sistema de valores implícitos ou explícitos decorrentes da posição social e da trajetória social ou individual. Para a autora, “A concepção do que vem a ser a “escolha”, palavra dotada de uma conotação de liberdade, deve, portanto, ser questionada. Seu emprego exige cautela para que a realidade social não seja desconsiderada” (2008, p. 119).

De maneira geral, as crianças e suas famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas atraem a ação transfigurada das condições objetivas (BOURDIEU, 1998a, p. 49).

A autora ainda adverte que “para a grande maioria, não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga conidentes com sua realidade e que apresentam menor risco de exclusão” (2008, p. 119). Neste sentido, a escolha é elaborada a partir da realidade vivenciada pelo indivíduo e dentro de suas possibilidades de realização.

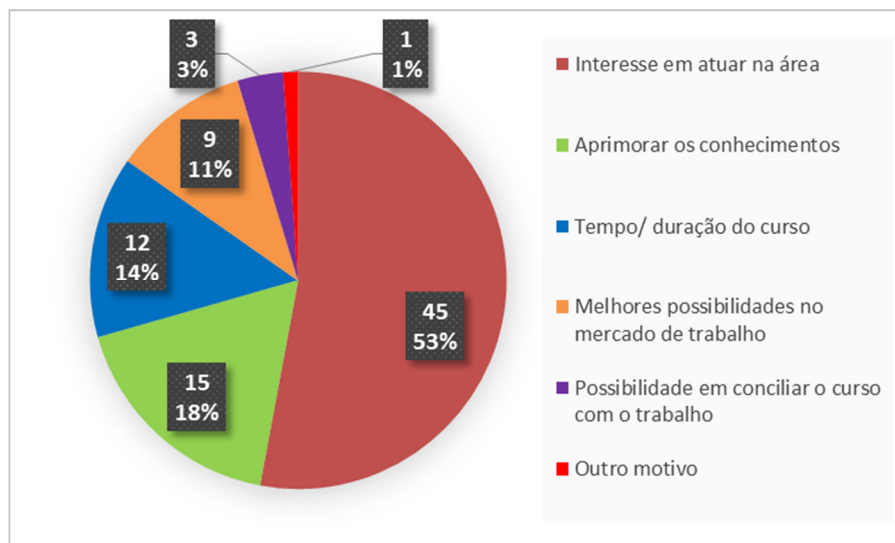
Assim, entendemos que a escolha pelo curso técnico não se deve exclusivamente por uma escolha ou interesse pessoal pois, de acordo com Nosella (2002),

Infelizmente, a violência da catástrofe social produzida no Brasil pelas classes sociais dominantes condena a grande maioria dos jovens brasileiros à prematura e desesperadora procura de qualquer atividade produtiva social para sustentar a si e a sua família. Essa situação frequentemente acaba por ser internalizada acriticamente pelo pensamento e pela prática pedagógica que, nesse sentido, "prioriza" imediata e empiricamente o princípio da profissionalização do ensino de 2o grau. Achamos que o descalabro social que nega à maioria dos jovens brasileiros uma escola de 2o grau unitária de qualidade não deva, entretanto, determinar nos educadores uma atitude de adaptação acrítica da escola média à irracionalidade social que aí está. De fato, não será deformando a escola que eliminaremos a miséria; ao contrário, assim fazendo será estabelecida a própria irracionalidade como princípio pedagógico do ensino. (p. 112)

Dayrell (1996) corrobora com estas observações ao afirmar que a noção de projeto é entendida como uma construção, fruto de escolhas racionais, conscientes, ancoradas em avaliações e definições de realidade, representando uma orientação, um rumo de vida.

Um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo, sempre no contexto do campo educativo ou de um "campo de possibilidades", ou seja, no contexto socio-histórico-cultural concreto, onde se insere o indivíduo, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro. (DAYRELL, 1996, p. 9)

A partir destas perspectivas, perguntou-se aos alunos tanto no questionário quanto nas entrevistas, quais os motivos para a escolha pelo curso técnico subsequente, e através das respostas, foi possível identificar vários sentidos e motivações para escolha do curso, apresentados no gráfico a seguir.



**Gráfico 12- Motivos para a escolha do curso.**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Os dados mostram que o interesse em atuar na área é o principal motivo para escolha do curso, seguidos dos fatores aprimorar os conhecimentos, tempo/duração do curso, melhores possibilidades no mercado de trabalho, possibilidade de conciliar o curso com trabalho e outros motivos. Nenhum aluno assinalou a alternativa “influência familiar”.

Nas entrevistas, destacou-se inicialmente, tanto na visão de alunos ingressantes quanto concluintes, o papel desempenhado pelo tempo de duração do curso, que é mais curto que o de graduação.

**AIA55:** *Então, pela duração dele, porque daí eu consigo um diploma um pouquinho mais rápido do que uma graduação, e para crescer no profissional mesmo, porque a partir do momento que eu comecei a fazer o curso técnico em administração eu cresci um pouquinho de cargo, antes eu era uma estagiária, agora já passei para assistente administrativo, então já é muito bom. E também pelo meu crescimento, hoje o técnico está bem reconhecido.*

**AIA54:** *Pela duração do curso, por ele ser mais curto, mais rápido.*

**AIA37:** *Fiz algumas pesquisas e, por ele ser mais rápido, é melhor pra pessoa fazer um curso técnico na área, do que uma faculdade, uma graduação. Porque no curso técnico, a pessoa já vai ter algum conhecimento do setor, na área.*

**Pesquisadora-** *Ok. Então, o que teve maior importância para você?*



**AIA37** - *Trabalhar na área. Porque, com o curso técnico, eu já consigo trabalhar na área que eu quero.*

**AIE78**: *Eu sempre gostei de eventos. Mas o curso técnico eu escolhi por ser mais rápido na hora de eu me inserir no mercado, de terminar, de ser mais prático. Então eu consigo fazer vários cursos técnicos para me especializar em várias coisas, e depois se eu quiser eu posso fazer uma graduação.*

**AIE66**: *Pelo tempo dele, de ser um curso bem mais rápido, também porque aqui na instituição ele é ofertado à noite, isso também é um fator muito bom por causa do meu trabalho.*

As atuais políticas do ensino técnico, como na forma subsequente, permitem que as instituições ofereçam cursos rápidos e isso tem despertado o interesse de diversos alunos, possibilitando contrastar as motivações que os levam a buscar o ensino técnico subsequente e os significados a ele atribuídos.

A exigência de melhor qualificação e certificação profissional, apenas para dar acesso a um emprego, é um mecanismo que os sistemas hegemônicos de produção têm utilizado para selecionar mão-de-obra qualificada em uma sociedade marcada pelo desemprego e precarização das condições de trabalho e renda. Desta forma, os governos foram desenvolvendo políticas que procuram compensar os efeitos do desemprego e das dificuldades que os jovens mais pobres têm de ingressar no mercado de trabalho sem perder de vista os interesses do sistema produtivo.

Kuenzer (2006, p. 906) ao analisar as políticas de educação profissional nos anos 2000 afirma que,

(...) é possível indicar a continuidade de propostas precárias de Educação Profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo que se alimente o consumo predatório da força de trabalho, para o que a redução epistemológica por meio da formação de subjetividades flexíveis, polivalentes e empreendedoras se realiza por intermédio das dimensões pedagógicas dos processos sociais aos quais se articulam políticas e práticas educativas de caráter privado, populistas e fragmentadas, que expressam as estratégias de disciplinamento necessários as ao novo regime de acumulação, para o que a nova epistemologia da prática fornece os fundamentos.

Assim, com foco no sistema produtivo e no lucro, as políticas públicas de educação profissional refletem o disciplinamento necessário para o estreitamento das relações entre capital e trabalho através do discurso de empregabilidade através da qualificação como “benefício” ao trabalhador através de uma rápida inclusão no mercado de trabalho.

Neste caso, é pertinente retomarmos o conceito de “inclusão excludente” de Kuenzer (2005, 2006) ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo, ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

Mesmo os alunos que já concluíram algum outro curso técnico ou graduação, identificam vantagens na rápida preparação e facilidades de ingresso no mercado de trabalho. Stefanini (2008) comenta a respeito desta visão positiva e apologia ao curso técnico, segundo a autora,

Tais associações provavelmente são reforçadas pelo discurso institucional e midiático, em um contexto em que cursos mais curtos tendem a ser desvalorizados na concorrência do mercado de trabalho, refletindo a dominação simbólica por meio de uma espécie de incentivo ao ensino profissional na forma de cursos rápidos. (STEFANINI, 2008, p. 127)

O que podemos constatar nestas narrativas é a reprodução desses discursos, de que a educação profissional tem a função de preparar para o trabalho, como potencializadora do emprego, por outro lado, também demonstram o interesse e a necessidade de obter uma formação rápida que lhes proporcione uma inserção laboral com certa segurança, já que para a muitos destes alunos essa será a única oportunidade de certificação profissional.

**ACE33:** *Na época que eu fiz o outro curso técnico em informática eu comecei do zero, cheguei em um nível profissional pronta para ir para o mercado de trabalho, e isso era muito valorizado. Ser técnico naquele assunto era muito valorizado, então qualquer empresa que eu levava meu currículo sempre era chamada para entrevista. O fato de ser um curso técnico profissionalizante te coloca no mercado de trabalho de uma forma mais rápida e mais fácil.*

Na narrativa acima o aluno demonstra, através de seu discurso, a preocupação com a qualificação e o papel atribuído à educação profissional que, neste caso, se apresenta como um diferencial valorizado pelo mercado de trabalho. Desta forma, evidencia-se o valor atribuído à formação para o mercado, reproduzindo o discurso de que a educação técnica deve preparar somente para o trabalho. Dentro desta lógica, os estudantes precisam se submeter precocemente ao capital, ao individualismo, à grande concorrência, responsabilizando-se pelos seus sucessos ou fracassos, tal qual afirma Ferretti e Silva Júnior (2000): “Busca-se, por vários meios, transformar a educação em um bem privado, em uma mercadoria, que por alguma via se adquire e se torna propriedade privada do possuidor, acentuando ainda mais o individualismo. ”

Alguns alunos demonstram preocupação com as limitações dos cursos técnicos, mas, ainda assim, acreditam que a educação profissional potencializa as chances de obter inserção no mercado de trabalho.

**ACA10:** *O curso técnico para mim foi um ponto de partida para uma nova vida. Eu já gostava da administração antigamente, foi um sonho que renovou. O técnico é como uma janela para um novo mundo, ele vai te mostrar uma profissão de uma forma mais limitada do que uma graduação, mas ele te abre as portas mais rápido para o futuro para quem sabe mais para frente fazer uma graduação.*

**ACA9:** *Na verdade eu buscava uma especialização na área de administração. E procurando eu via que era muito específica, (Gestão de pessoas), (Gestão de recursos humanos), (Gestão de negócios), (MBA). Sempre voltado para um seguimento específico. E como eu não tinha nenhuma experiência, eu queria conhecer o todo da administração, eu vi no curso técnico essa possibilidade, porque você transita por todas as áreas. Sempre dizia que o curso técnico em administração é um minicurso de graduação, porque são as matérias que você tem dentro da administração mesmo mais condensadas, mas simples, mas dá para você ter uma visão. Então por isso mesmo, porque eu queria conhecer essa área administrativa de uma forma mais abrangente, não ia fazer um curso específico numa área que eu nem sabia no que eu ia me identificar.*

Outros alunos revelam motivações oriundas do mercado de trabalho que se relacionam a uma estratégia para a obtenção de aprimoramento profissional e novas oportunidades de trabalho.

**AIE67:** *A necessidade que eu vi foi através do meu trabalho, estava procurando algo para melhorar aquele trabalho que eu já fazia, mas buscar algo realmente técnico, para estudar e se aprofundar em alguma coisa específica, que era eventos.*

**AIA36:** *O que me motivou foi a amplitude de área e o mercado de trabalho. É uma área que tem muita oportunidade. Daí, no meio do curso, eu vi que é isso que eu gosto mesmo, que eu me dei bem, eu prefiro trabalhar em um escritório, assim, minha área, me dou bem com escritório.*

Para o aluno AIE66, o fato do curso ser gratuito também foi motivador para escolha entre um curso superior pago e um curso técnico gratuito.

**AIE66:** *Na verdade eu não tinha condições de pagar e tal, mas eu também queria muito fazer algo na área de eventos. Porque eu vi na faculdade XX o mesmo curso, eu ia fazer lá, mas daí quando eu vi aqui (Instituto), eu falei não, porque eu vou pagar se tem aqui de graça e tudo mais. Daí eu falei não, eu vou tentar aqui, eu passei em primeira chamada. Então, se eu achasse uma faculdade gratuita com o curso que eu queria, talvez eu faria.*

Neste caso do aluno AIE66, os custos com uma faculdade são considerados pesados para a sua realidade. “Para mim era motivo de sofrimento, porque na verdade seriam quinhentos reais que eu teria que tirar do meu bolso para pagar”. Percebe-se que estes alunos buscam a escola ou o nível de educação conforme suas possibilidades econômicas.

Outros alunos revelam projetos pessoais que os motivaram na busca pelo curso técnico.

**ACE23:** *Fica entre um projeto pessoal em comum entre amigos que tinham esse mesmo projeto, que era um projeto que envolvia mais gente e agente estava com um plano de montar uma produtora. Só que como a gente não tinha experiência exatamente de como funciona uma empresa, a gente começou a buscar formação na área. No caso eu vim buscar o curso técnico.*

Assim, percebe-se que os diversos motivos apresentados para a escolha pelo curso técnico estão centrados nos benefícios que a formação técnica pode representar no mercado de trabalho, tanto para a inserção, quanto para o crescimento profissional, na conquista de melhores condições de trabalho e renda, revelando que as

escolhas dos discentes não foram determinadas apenas por aspirações pessoais, mas, sobretudo, por condicionantes culturais, econômicos e sociais. Em outras palavras, para Wermelinger (2007), estes alunos associam a aquisição de um diploma de técnico com a possibilidade concreta de inserção no mercado. Destaca, entretanto, que

A formação do técnico, portanto, não pode ser analisada apenas pelo aspecto da certificação profissional, mas há que considerar que ela é aspiração e resultado de um processo eminentemente político e pedagógico, que se realiza no interior das instituições como resposta aos anseios e necessidades de determinado modelo de sociedade (WERMELINGER, 2007, p. 81).

Atualmente, em um cenário de transformações no mundo do trabalho, principalmente através da globalização e neoliberalismo, antigos conceitos surgem com “novas roupagens”. Volta-se aqui para o caso da qualificação que, segundo Stefanini (2008, p. 156) “ganha significação com a noção de competências, acirrando a dominação material e simbólica”. A exigência de um novo perfil de qualificação do trabalhador para a empregabilidade, ou seja, para a adequação às constantes mudanças, trouxe, conseqüentemente, a precarização do trabalho, reproduzida “à custa de altos índices de redução dos postos de trabalho e emergência de formas precárias de trabalho: contratos temporários, terceirização etc. (STEFANINI, 2008, p. 156).

A questão da empregabilidade apontada pelos estudantes como norteador na escolha pelo curso, revelam um dos principais sentidos atribuídos ao ensino técnico subsequente e relaciona-se com a possibilidade de mobilidade social e econômica.

### 6.3.2 Sentidos e Motivações para a permanência

Após a análise dos motivadores para a escolha do curso técnico, foram reunidos, nesta seção, os elementos da pesquisa que ajudam a entender os motivos para permanência nesta mesma modalidade de ensino. Embora esta análise se pareça com a da seção anterior, acreditamos que as motivações para escolha do curso são diferentes daquelas que ajudam a explicar os motivos para permanência no curso, uma vez que o aluno, já inserido na escola, possui referências e dispõe de informações e conhecimentos para decidir permanecer ou desistir do curso.

Sobre os motivos para não desistir da escola, identificou-se nas narrativas dos alunos, o conhecimento em si, a necessidade ou desejo de crescimento profissional e melhores condições de trabalho como fator principal para a permanência na escola.

**ACE23:** *Eu tenho um certo gosto pelo estudo, ou seja, o poder de conhecimento que eu posso adquirir, vai ser útil para o meu futuro e também ter um diploma no término do curso, sempre pode ser útil no futuro.*

**ACE33:** *Então eu não desisto porque eu tenho certeza que lá no final esse conhecimento vai retribuir tudo o que eu passei. Então em prol do conhecimento, eu quero aproveitar todo o conhecimento até o final, até o último momento que tem alguém me explicando em sala de aula, passando alguma coisa eu quero estar lá, aprendendo, por isso eu creio.*

**ACA10:** *A motivação era conseguir um emprego novo. Eu falei assim, “eu estou estudando aqui, estou melhorando meu currículo”. Lógico que era um conhecimento que estava vindo para mim que ia me beneficiar, mas eu tinha em mente que eu queria um emprego novo e que o técnico ia me abrir portas. Então isso foi muito forte.*

**AIA36:** *A porta que ela abriu. Eu vi que ela abriu uma porta muito grande pra mim e que se eu seguir, firme, pode abrir mais portas. E, o fato de conseguir conquistar as coisas com o teu suor, se vê que não é em vão. Isso me motiva a vir todo dia pra cá.*

**ACA13:** *Então, a ideia era essa, o conhecimento técnico, profissionalização, o conhecimento mesmo, nem tanto pelo diploma porque eu acho que vem depois, mas a ideia era o conhecimento que eu posso obter com o curso.*

De acordo com os relatos, os sentidos atribuídos ao curso e à escola, frequentemente relacionam-se a um discurso de conquista de reconhecimento, melhores posições ou de um emprego qualquer. Também se relacionam com a realização pessoal, pela aquisição e acúmulo de conhecimentos, o gosto pelo curso, pelos professores e a convivência com colegas de uma maneira geral.

**AIE66:** *Porque eu gosto do curso, eu gosto das matérias, acho interessante, não é aquela coisa chata como uma faculdade, eu vejo que as coisas são mais práticas, não é muito monótono, os professores são bem bacanas. Então na verdade é isso é a parte prática da coisa que em uma faculdade que nem eu fiz, não tinha essa parte, é tudo muito monótono.*

**ACA9:** *Sempre gostei muito de tudo. Para mim fazia sol ou fazia chuva eu queria ir. Outra coisa, o que eu descobri com isso, que se a gente gosta de uma coisa, a gente enfrenta chuva, enfrenta sol, e a gente vai porque a gente gosta. Então quando você está gostando daquilo que você está indo aprender, é diferente, é muito bom. Então em nenhum momento eu pensei em desistir.*

**AIE67:** *Então acho é motivação emocional mesmo, não pelo meu trabalho, porque eu sei que isso não vai me render recursos financeiros para mim, não tem aumento, não tem um foco motivador para isso. Que seja, não tem incentivo financeiro. Mas eu acho que essa motivação pessoal mesmo, de realização, já me arrependi de ter deixado para trás o outro curso também que eu tinha começado, o curso técnico. Então acho que é isso.*

**AIE78:** *É parte do crescimento pessoal mais do que o profissional. Eu cresci muito, porque é um curso que você, volta e meia, você tem contato com as pessoas. Não é um curso isolado. Trabalhos assim, você divide bastante experiência com grupos diferentes, ali, dentro da sala. Isso eu valorizo bastante, o contato com pessoas.*

**AIA55:** *Porque eu gosto, é essa a área que eu gosto. É uma área que eu escolhi e eu não tinha dúvidas do que eu queria. É claro que eu tenho dificuldade, tem muita coisa ainda, só que eu gosto.*

Percebe-se nestes relatos, que não é apenas trabalho ou retornos financeiros que se busca necessariamente através dos cursos. Alguns destes alunos atribuem outros sentidos à educação profissional, pois, além das questões do conhecimento em si, buscam outros sentidos para as suas vidas como a auto realização e o estabelecimento de laços de amizade.

Nos três relatos a seguir, os motivadores trabalho e crescimento profissional relacionam-se também com os fatores gostar do curso escolhido, dos professores, dos colegas etc.

**AIA37:** *A minha maior motivação é a vontade de trabalhar na área, porque eu não trabalho na área. Pra mim está sendo muito bom esse curso, porque eu sei que vou conseguir trabalhar na área fazendo esse curso. Também, os professores maravilhosos, excelentes professores.*

**AIA54:** *O crescimento profissional. Eu também gosto do ambiente, eu gosto dos professores, das pessoas, então eu gosto, é uma coisa que me chama muita atenção.*

**ACE25:** *Olha em várias empresas eles valorizam por ter terminado algum curso especializado, então eu quero me inserir profissionalmente, e não adianta, eu gosto muito do curso, das pessoas, os professores, as matérias assim, é tudo muito novo, é muito empolgante, está legal assim, é bom assim aprender alguma coisa nova. Então eu não estava tendo isso, e agora eu estou tendo, e também porque é gratuito, porque quando eu estava pagando a minha motivação era porque eu estava pagando, então não podia deixar de ir, mas agora já é um custo a menos para mim, então se é um custo a menos para mim é um motivo a mais também.*

Apesar das especificidades de cada aluno, apontadas no decorrer deste capítulo, os relatos apresentados revelam que tanto o trabalho quanto o gostar do curso e do ambiente acadêmico interferem na sua permanência na escola quase na mesma proporção e podem envolver convicções pessoais, projeções de oportunidades e de mobilidade social e econômica.

### 6.3.3 A família e os fatores que influenciam no processo de escolha

Investigar o processo de escolha pelo curso, os motivos para permanência e as influências de fatores externos, constituem fundamentos importantes para compreender as reais motivações e condicionantes presentes nas trajetórias destes alunos.

Ao longo de suas trajetórias de vida pessoal, profissional e escolar, estes alunos são influenciados por fatores externos como condição socioeconômica e cultural, mercado de trabalho e fatores internos como aspirações, necessidades, expectativas, influência familiar, dos gostos e aptidões em relação à determinada área de conhecimento.

(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

De acordo com o autor, a opinião da família exerce influência nas opções pela carreira escolar e profissional dos sujeitos.

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da



família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 1998a, p. 50).

Para ele, família e escola desempenham importante papel na transmissão do capital cultural, possuem uma relação interligada, ou seja, uma depende da outra e se complementam.

Neste sentido, questionou-se os alunos entrevistados de que forma a família participa de sua vida escolar e profissional, objetivando a compreensão da relação estabelecida entre estas categorias.

Poucos foram os alunos que declararam a participação direta dos pais no processo de escolha dos cursos e de trabalhos. Através das falas dos entrevistados, verifica-se que, de maneira geral, eles apoiavam os filhos a estudarem e trabalharem, mas não se envolvem ou interferem diretamente no processo.

**ACE23:** *Não, sempre tomei as decisões, sempre escolhi o que queria fazer, larguei quando quis, sempre foi apenas um incentivo a não largar.*

**AIE66:** *Meu pai nunca me influenciou na hora de decidir essas coisas, faculdade e tudo, ele não, eu e as minhas irmãs ele nunca influenciou, então é porque eu queria, porque eu gostei, e daí fui atrás de qual eram as matérias e tal.*

As influências identificadas são no sentido de incentivo verbal para que realmente seus filhos viessem a estudar, trabalhar e se apresentava de formas distintas. Foi o caso, por exemplo do aluno AI55 ao descrever as cobranças dos pais, principalmente por parte da mãe:

**AIA55:** *Eles deixaram para mim escolher o curso, eles deixaram bem aberto, mas tem cobrança. Agora no final do ano, por exemplo, você vai ficando mais tranquilo, tipo, eu já tinha passado, mas não, meus pais sempre estão ali, minha mãe principalmente sempre está no meu pé, ela sabe que não é fácil, mas cobra que eu estude, faça os trabalhos, tire boas notas.*

Neste sentido, os alunos AIE78 e AIA36 também relatam que as influências no sentido de apoio verbal, ressaltando as mães como mais presentes nas questões escolares.

**AIE78:** *Sempre que a gente tem oportunidade de conversar alguma coisa sobre o curso, ela, minha mãe me apoia muito, quando eu decidi fazer o curso ela me apoiou, até porque ela já atuou nessa área também. Então eu até tentei puxar ela para o curso, mas não deu certo, mas ela me apoiou super bem e foi bem legal. E é bom, e ela entende também que não consigo parar em casa por causa dos cursos, dos projetos que tem no curso, de tudo isso. Então ela é muito compreensiva. Já o meu pai não opina muito não.*

**AIA36:** *Minha família, em si, me apoia muito. No caso seria minha mãe, ela se preocupa bastante. Tanto que ela é que deu o maior apoio prá mim entrar aqui, me ajudou bastante. Minha mãe sempre foi do "faça o que você gosta, mas faça. Não fique parado". No caso ela é assim, então você escuta vai em frente, invista, porque vale a pena.*

O aluno AIE66 relata que mesmo não acreditando inicialmente no potencial do curso, os pais o deixam "livre" para percorrer o caminho escolhido.

**AIE66:** *Meus pais sempre falam, se é isso que você quer vai lá e faz. Agora por exemplo que eu estou indo atrás, que eu consegui um emprego e que está dando certo, eles estão botando mais crédito, mais fé no curso. Mas até eu conseguir alguma coisa eles não estavam muito confiantes, mas eles veem que eu gosto disso, então eles apoiam.*

**AIE78:** *Como eu falei não influenciam em nada, mas também não vão lá e botam defeito, tipo ah porque você está fazendo isso? Eles querem que eu faça alguma coisa que eu goste, claro né, mas também que eu seja alguém na vida, porque eu me sinto meio ah eu já estou com 24 anos e estou ali, eu quero um bom futuro né.*

Muitos pais esperam que seus filhos superem o nível de escolaridade não alcançado por eles. Nestes casos a valorização dos estudos pelos pais é expressa pelos alunos nas entrevistas.

**ACA10:** *Eles querem que a gente seja alguém na vida, não fique igual a eles, que eles estudaram até a oitava série, acho que nem isso, e pararam, e eles não queriam isso para a gente.*

**AIE78:** *Eu acho que eles esperam mais é a realização pessoal assim minha, além de se especializar, conseguir um bom emprego e ajudar em casa, e crescer, é o que todo mundo espera. Mas eu acho que em relação profissional é mais a minha realização profissional, que eles se preocupam.*

Apenas a aluna ACA10 afirmou receber algum apoio dos pais no sentido de incentivos materiais e financeiros.

**ACA10:** *Então, eles sempre me deram esse suporte financeiro, eles sempre me apoiaram para eu conseguir estudar porque eles também apostam em mim. Eles não tiveram isso e eles gostariam que a gente tivesse um estudo maior que eles. Eles têm só o primário, nem isso.*

A situação é diferente quando se analisa o comportamento do cônjuge. Neste caso relatado abaixo pela aluna ACE33, o marido, além de demonstrar ciúmes em relação à ausência da esposa em casa no período da noite, período em que ela está na escola, também não se mostra satisfeito com a situação de trabalho.

**ACE33:** *Não sei, no começo do curso foi bem difícil assim, até ele (marido) teve uns problemas de ciúmes logo que começou o curso, eu pensei bastante em desistir, mas assim, eu não desisto das coisas assim. Eu acho que eu tenho que levar até o final se eu me comprometi. Principalmente por ser instituição pública e tal, aí não dava mais para desistir, não dava mais para entrar alguém no lugar, nessa época. Daí eu falei, agora eu não posso, vou até o fim. Então assim lógico, ele fica super feliz quando não tem aula, principalmente na sexta que não tem aula, aí eu vou para casa mais cedo, eu percebo assim que ele fica mais feliz. Quando eu tenho que fazer trabalho ele fica bem aborrecido e tal, quando fui chamada no TJ que seria um emprego público, com um salário muito bom, nossa vida absolutamente mudou, ele assim, parece que não acha tão legal, porque ao invés de eu fazer as coisas que eu sempre fazia eu estou lá trabalhando e daí tem que estudar também. Mas acho que é normal, dos homens.*

Neste caso a aluna relata uma situação de tensão que muitas mulheres precisam enfrentar cotidianamente para conciliar o trabalho com a família e, as barreiras que enfrentam como o machismo e as desigualdades de gênero. Entretanto, existem algumas semelhanças e singularidades nas influências dos familiares na formação escolar dos alunos pesquisados. De uma maneira geral, em maior ou menor grau, os familiares constituem como referência para os jovens, orientando e apoiando seus filhos a estudarem e trabalharem, respeitando de uma certa forma, a individualidade de cada um e a sua “liberdade de escolha”.

As famílias, neste caso, se transformam muitas vezes em redes de apoio, de solidariedade para o enfrentamento de diversas situações de dificuldade financeiras ou emocionais e são fundamentais na trajetória de vida destes sujeitos.

#### 6.4 EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO

Os interesses e expectativas que os alunos tinham ao iniciar o curso e os que possuem no momento atual em relação ao curso em si, mercado de trabalho, família e estudos foram também analisados, assim como aspectos acerca da satisfação ou arrependimento com o curso, planos educacionais para o futuro e planos para o futuro profissional.

A busca de respostas para essas questões teve a intenção de verificar se a oferta de educação profissional atende às expectativas de alunos que buscam a profissionalização e os sentidos que atribuem ao ensino técnico para a satisfação das suas necessidades e para a construção de seus projetos de futuro. Para tanto, torna-se importante explicar inicialmente o que está se entendendo por projeto de vida ou de futuro.

Partimos da ideia, inspirados em Schutz (1979), de que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. (DAYRELL, LEÃO E REIS, 2011, p. 1071)

Porém, os autores destacam que “projeto” não deve ser entendido como algo exato e concreto, estrategicamente elaborado, ou de um processo simples e linear de realização, de senso comum.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (DAYRELL, LEÃO E REIS, 2011, p. 1071)

Para Dayrell (1997) os alunos que chegam à escola têm projetos de vida, alguns mais amplos, outros mais restritos, mas que estão sempre presentes.

Os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (DAYRELL, 1997, p.9)

Assim, os projetos se alteram ou transformam dentro do seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. “Nesta formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente as formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade” (DAYRELL, LEÃO E REIS, 2011, p. 1072).

Portanto, ao referenciar as expectativas, projetos e planos de futuro somos levados a analisar a diversidade de cada sujeito, ou seja, os estilos de vida, as visões de mundo, suas demandas, necessidades e as relações que estabelecem com a escola.

#### 6.4.1 Expectativas iniciais X realidade

Quanto às expectativas iniciais e expectativas atuais, perguntou-se aos alunos nos questionários e nas entrevistas, quais eram suas expectativas e de que forma estão sendo atingidas (positiva ou negativamente). Constatou-se que a maioria dos jovens alimentava, inicialmente, boas expectativas com relação ao curso. Mas, de certa maneira, algumas delas não foram alcançadas, seja pela ausência de conteúdos mais técnicos e menos teóricos, pela complexidade dos conteúdos, ausência de estrutura física, ausência de oportunidades no mercado de trabalho, entre outros fatores citados. Também foi possível compreender a expectativa destes alunos em relação à educação profissionalizante como um instrumento de acesso ao mercado de trabalho e capacitação e especialização técnica.

**ACA9:** *A primeira expectativa que foi atendida que era poder me abrir portas no mercado, isso ocorreu de fato. Era realmente de aprender as ferramentas da área da administração, porque eu pensei, “um curso técnico, então eu vou ter matérias técnicas, então eu vou sair daqui sabendo fazer algumas coisas”. Essas expectativas muito em parte foram atendidas, principalmente as matérias mais instrumentais, com contabilidade, matemática financeira, estatística. Em alguns momentos eu posso falar até pelo que a turma*

*vivenciou, a gente teve muita defasagem disso. Em alguns momentos ele era teórico demais, e eu acho que isso atrapalhou. Isso eu senti falta no curso. Eu não sei como é possível ser introduzido esse tipo de coisa, mas, por exemplo, algum tipo de laboratório que você passa exercitar as ferramentas que são da administração, atividades culturais, de integração dos alunos, visitas técnicas, enfim... ficou um curso muito teórico, e aí para quem precisa ou para quem quer realmente aprender aquela ferramenta específica da área, isso ficou realmente para trás.*

**ACE23:** *Lembro de algumas, eu acho que as duas principais dúvidas que eu tinha, que eu pensava, ah esse curso vai me ensinar, era principalmente a questão de captação de recursos de eventos culturais, e gerenciamento de empresas. Que eu achei que poderia ter, eu acho que ele me trouxe uma gama maior de conhecimento sobre ambos assuntos sim. Mas ao mesmo tempo foi menos do que eu esperava. Assim, eu não me sinto seguro realmente para abrir uma empresa depois de terminar o curso, e achar que eu vou estar apto a isso.*

**ACA13:** *Nem todas minhas expectativas foram atendidas. Porque tinha umas matérias que eu achava assim, mas que coisa maçante, eu achava assim muito maçante ficar passando slide, slide, slide. Meditava profundamente, e a maioria dos professores é assim, slide, slide, slide, em todas as aulas, muito conteúdo e poucas atividades práticas, poucas palestras, poucas saídas de sala de aula, daí a gente quase dorme em sala.*

Há relatos de alunos que acham que o curso é muito teórico, sem atividades práticas, desta forma, associam a educação profissionalizante à educação mais instrumental, ligada ao saber fazer e aos conhecimentos práticos. Para o aluno ACA21, a realização de um curso técnico está associada à rapidez e dinamismo, quando ele relata que sua expectativa inicial era de aulas mais dinâmicas e professores mais preparados para lidar com esta metodologia.

**ACA21:** *Era de que seria um curso com aulas e professores mais preparados para lidar com esse método que deve ser mais rápido e dinâmico pelo curto tempo de duração.*

Também no relato do aluno ACA14, percebe-se que o não atendimento de suas expectativas está relacionado especificamente ao fato de o curso possuir muitos conteúdos teóricos:

**ACA14:** *Tinha expectativas de que aprenderia coisas praticáveis no mercado de trabalho, mas foi muita teoria, por isso não atendeu em 100% aquilo que esperava”.*

Novamente, no discurso do aluno ACA7, nota-se a questão da experiência exigida para o mercado de trabalho juntamente com a crítica sobre a falta de conhecimentos práticos:

**ACA7:** *Eu queria entrar na área administrativa com os conhecimentos que seriam praticados no curso. Não atendeu as minhas expectativas, pois pede-se muito que já possua experiência na área, há pouca oportunidade no mercado. O Curso não proporciona conhecimentos na prática, apenas teóricos.*

Além desses, outros relatos coletados durante as entrevistas mostram uma expectativa da associação do curso técnico com os conhecimentos práticos.

**AIE67:** *Eu acho que em partes, não totalmente. Eu já vim com o objetivo, já sabendo o que eu queria, mas eu acho que falta ainda espaço no mercado de trabalho, falta também da instituição um algo mais prático, acho que as vezes a gente fica muito na teoria, muito dentro da sala de aula, e depois vai querer fazer a prática e acaba vendo que não é bem assim que as coisas acontecem. E por eu já ter um pouco da prática e vir para cá receber um pouco da teoria, então eu digo que em partes está meio a meio.*

**ACA10:** *Eu esperava um pouco mais do técnico, até que fosse um pouco mais difícil, eu achei que foi bem tranquilo, bem superficial o que foi abordado dentro do meu conhecimento. Bem tranquilo mesmo. Algumas disciplinas foram mais puxadas, mas a maioria foi bem branda. Mas do que eu esperava do técnico acho que ele conseguiu 80% atingido. Tinha algumas coisas que eu esperava aprender dentro do técnico, mas não aprendi, por exemplo, como calcular folha de pagamento. Algumas coisas mais específicas e práticas que ele não abordou e hoje em dia eu estou precisando e eu vou ter que correr em algum outro lugar para conseguir. Então atingiu 80% daquilo que eu esperava.*

**AIA55:** *Estão sendo cumpridas mais do que eu esperava. Então estão superando bastante. As coisas negativas eu falo das matérias que eu não consigo entender ou tenho uma dificuldade a mais. Porque eu esperava assim, que eu ia entrar e ia entender tudo da administração, mas não foi bem assim porque na teoria é mais difícil, se fosse algo mais prático, daí sim, talvez eu não teria tanta dificuldade.*

Apenas um aluno demonstrou dificuldades em elaborar e falar sobre suas expectativas, demonstrando a falta de uma reflexão mais crítica sobre suas perspectivas de futuro bem como sobre a realidade acerca do mercado de trabalho.

**AIA54:** *Assim, eu nunca parei para pensar sobre isso, de expectativas e tal. Acho que a gente começa a pensar melhor quando tá terminando o curso, que a gente começa a ver o que quer da vida. Mas ajudou, assim, já tem aberto bastante a mente, sabe?*

Alguns alunos ingressantes revelam uma maneira de falar muito otimista sobre o curso, seu processo de inserção no mercado de trabalho e manifestam uma certa euforia inicial pelo novo ambiente educacional.

**AIE66:** *Eu acho que por enquanto, no meu ver assim, não tem nada que deixe a desejar para mim, até porque eu não sei nada, então tudo que vier para mim é lucro. O curso também tem bastante a crescer, a gente vê que as pessoas são motivadas a querer que fique melhor e tal. Então acho que por enquanto eu acho que não tem nada que eu espere mais do que já está acontecendo. Pelo que eu estou vendo é isso aí, está superando minhas expectativas, eu entrei aqui sem saber nada e agora se aprende muita coisa, mas eu estou gostando bastante do curso.*

**AIA37:** *Sim, acho que está. Estão até aumentando, né, melhorando até. Eu até esperava menos do que eu tô pretendendo e conhecendo já.*

**AIE78:** *Os meus professores explicam, eles não dão teoria, tipo, a teoria nata assim, eles aplicam a teoria e já falam na tua prática, "nesse setor você vai trabalhar assim". Então é muito bom, o curso está atendendo a todas as minhas expectativas, todas, todas mesmo, porque os professores explicam, eles colocam a prática ali, todos eles. Pode ser das exatas, das humanas, todos eles mesmo.*

**AIA36:** *De uma maneira muito positiva minhas expectativas estão sendo atingidas, até mais do que eu esperava. Muito mais. Creio que, ele por si, é um curso bem compacto. Então, acho que o objetivo principal dele, mesmo, é colocar as pessoas no mercado de trabalho o mais rápido possível, assim, com qualidade. Querendo ou não, tem qualidade o curso. Você aprende muito o que você demora quatro anos em uma faculdade. Não tem o mesmo peso, você entendeu, mas por ser um curso técnico, tem a mesma qualidade que o curso superior. Melhor que muitos cursos superiores, por ser instituição federal. Os professores são ótimos. Os professores são, outro nível.*



Esta percepção desses alunos, todos ingressantes, pode ser justificada pelo período em que se encontram em suas vidas acadêmica e profissional, geralmente caracterizada pela falta de aproximação com o curso, com a realidade do mercado de trabalho e suas demandas. Muitos destes alunos estão buscando a primeira inserção no mercado de trabalho, geralmente são mais jovens e diferenciam-se daqueles que já haviam tido ou tinham alguma experiência de trabalho.

Outros alunos mais “experientes” revelam desejos e objetivos específicos e destacam suas potencialidades e dificuldades de realização, num discurso mais articulado com seus futuros.

**ACE33:** *Eu queria aumentar a minha rede de contatos, conhecer pessoas que organizam eventos e firmar parcerias, mas depois que assisti algumas palestras de profissionais da área eu entendi que ainda não é o momento certo mesmo, eu teria que ter uma estrutura melhor para conseguir alguma parceria, mais conhecimento em determinadas legislações e a certeza de que eu poderia cumprir com os compromissos.*

**ACE25:** *Eu queria transformar o meu hobby em um ganha pão assim, na época né, então naquela época ele (curso) era a ferramenta que estava me faltando. Hoje eu consegui aprender muita coisa, e me mostrou que ainda falta muito mesmo para conseguir chegar nesse objetivo. Então está me fazendo repensar mesmo se eu quero continuar nessa linha que eu queria que seria os doces, ou se de repente vale ir para outra área de eventos que não seja fazer os doces.*

De uma maneira geral, as expectativas relatadas relacionam-se com a profissionalização, como sinônimo de qualificação e preparação para o mercado de trabalho, ou conforme relata o aluno:

**ACE22:** *Trabalhar na área, aprimorar conhecimentos, me sentir mais seguro para enfrentar o mercado de trabalho e seus desafios.*

Porém, a realidade tanto do cotidiano escolar quanto a do mercado de trabalho, frustram as expectativas destes alunos. Dentre as frustrações mais frequentes verificadas nestas narrativas, está a constatação de muitos conteúdos teóricos e complexos abordados durante o curso e poucas atividades práticas de cunhos laboral, social e cultural, manifestando o interesse e a necessidade de obter uma formação

que integre de maneira igualitárias esses conhecimentos. Para Dayrell (1996) a escola pode e deve ofertar uma formação ampla e humanizada:

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social, (DAYRELL, 1996, p.26)

A expectativa que os alunos expressam em relação à educação técnica como fator determinante capaz de potencializar a sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho, muitas vezes justificada pela necessidade de trabalhar, articulada com a conquista de uma estabilidade, melhores condições de trabalho e renda, entre outros fatores, revela o discurso do sistema produtivo através da Teoria do Capital Humano, que atribui à educação elemento fundamental para a produtividade e equalização das desigualdades sociais. Como resultado, tem-se o reducionismo pedagógico objetivando atender exclusivamente aos interesses do setor produtivo, conforme destaca Oliveira (2006), que

(...) compreende a relação entre educação e trabalho como a relação entre escola e mercado de trabalho, não considerando que a qualificação do trabalhador deve ter objetivos mais complexos do que o desenvolvimento de competências e habilidades especificamente direcionadas à execução de uma atividade profissional (OLIVEIRA, 2006, p. 152).

Essa teoria refere-se à educação exclusivamente como formadora de força de trabalho, desta forma, tem-se retorno financeiro para o país, e colabora para o seu desenvolvimento. Neste caso, a educação profissional se regula de acordo com as demandas do capital, ajustando políticas educacionais compatíveis ao desenvolvimento de competências e habilidades que sirvam ao modelo organizacional.

Silva, Pelissari e Steimbach (2012, p.9) abordam em seu artigo sobre a permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio e evidenciam alguns dos principais motivos que fazem com que os índices de procura nestes cursos sejam bastante altos, entre eles “a influência da família; a influência de discursos ideológicos como mercado aquecido, falta de profissionais qualificados, garantia de altos salários; e a visão do jovem sobre tecnologia. ”. Desta forma, destacam que,

(...) a ênfase no discurso do mercado aquecido e da falta de profissionais qualificados apenas legitima a precarização do trabalho própria desse período de acumulação. De fato, faltam técnicos para o setor produtivo; porém, a inserção desses técnicos no mundo do trabalho dá-se de modo a ocupar funções que não condizem com a formação que receberam. (SILVA, PELISSARI E STEIMBACH,2012, p.10)

Os autores concluem que essa ideia em relação ao alto número de vagas no mercado de trabalho e a suposição de garantia de um bom trabalho ou salário, demonstram as visões superficiais a respeito da formação profissional. Ao se depararem com outra realidade e ao amadurecerem seus desejos e anseios em relação ao futuro profissional, os jovens acabam por se questionarem a respeito do gosto pelo curso e abandonam a escola de ensino técnico. Ou seja,

(...) é a própria falta de clareza sobre o curso no momento da escolha, construída no âmago de uma visão fetichizada a respeito da tecnologia e da profissão, que se coloca como fator determinante para o abandono, de modo que as causas do abandono são encontradas nos próprios motivos que configuram a alta procura pelos cursos. (SILVA, PELISSARI E STEIMBACH,2012, p.12)

Desta forma, há muitos desafios a serem enfrentados pela escola na busca da integração de conhecimentos, como de fato ocorre no cotidiano destes alunos.

A obrigatoriedade de adequação contínua às novas exigências do mercado de trabalho aponta a necessidade de formação de caráter geral, que permita aos trabalhadores terem uma visão mais complexa da realidade, em contínua transformação, e assim poderem até adaptar-se melhor a essas mudanças (OLIVEIRA, 2006, p. 155).

Para o autor, essa sim é a afirmação da relação entre educação e trabalho, algo muito mais amplo do que a relação entre educação e mercado de trabalho. “A escola deveria objetivar formar indivíduos capazes de atuar politicamente na sociedade e, por conseguinte, eles não deveriam apropriar-se de conhecimentos apenas para a efetivação de uma ação profissional específica” (OLIVEIRA, 2006, p. 158). Desta forma, a educação profissional não pode somente ensinar a fazer e preparar seus alunos para o mercado de trabalho conforme afirma Stefanini:

A produção de novos discursos que articulam a educação como panaceia aos problemas sociais e, especificamente, os que preconizam a aquisição de competências e a empregabilidade como forma de enfrentar o desemprego e a precarização dos empregos, visam, em última instância, assegurar a reprodução do campo econômico. São disseminados com aparência de

universalidade e de neutralidade, fazendo acirrar a corrida pela qualificação profissional, ao mesmo tempo que tendem a transferir para a individualidade dos sujeitos a responsabilidade de se tornarem empregáveis (STEFANINI, 2008, p. 158).

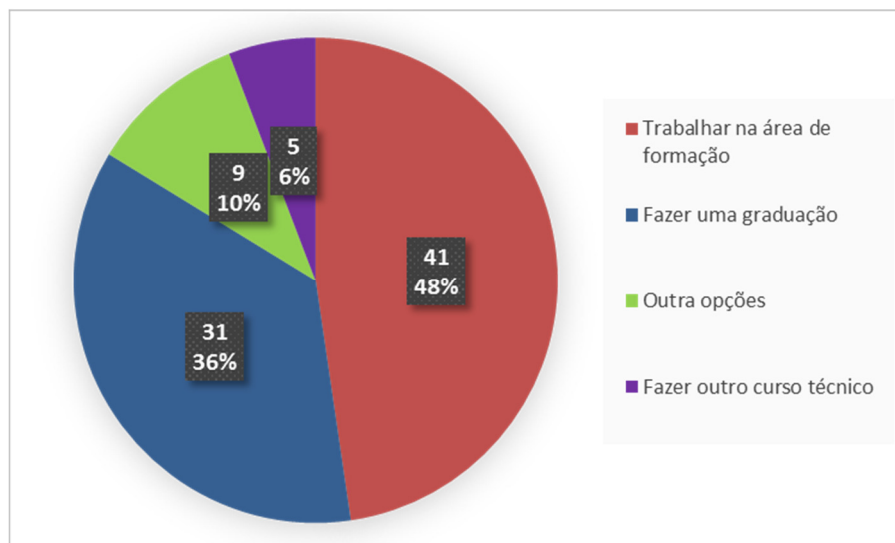
Assim, o desemprego e o fracasso econômico são atribuídos ao indivíduo menos qualificado e menos competente e isso nos remete novamente a reflexão teórica francesa sobre a qualificação, onde os trabalhadores transferem para si próprios a responsabilidade pelo desempenho no mercado de trabalho em um momento onde a qualificação se torna relevante ao mesmo tempo em que há uma precarização e degradação das relações e das condições de trabalho. E isso se deve ao regime assalariado, que reflete a questão da divisão social do trabalho e separa o trabalhador da sua formação uma vez que a qualificação deve ser vista por meio da relação entre essas esferas (Navelle, 1956).

Tal processo contribui para atomizar os indivíduos, e impede que questionem a origem destas relações e a possibilidade de pensar uma alternativa de melhoria coletiva. As promessas de ascensão social, pela via da competição interindividual, anestesiam os efeitos da divisão social e dificultam a possibilidade de apreensão da totalidade concreta. (FREITAS, 2004, p. 86)

Estas questões destacam a importância do planejamento da oferta e organização do currículo para estes cursos para que os objetivos do ensino/escola sejam atingidos e que seu público tenha também suas expectativas e reivindicações consideradas no âmbito da ação pedagógica.

#### 6.4.2 Pretensões para o futuro acadêmico, estudos e trabalho

Relata-se nesta seção, os resultados dos questionários e entrevistas sobre as perspectivas de futuro dos alunos quanto à formação, vida acadêmica, de estudos e planos futuros de trabalho. Assim, através da análise dos dados levantados nos questionários, introduziu-se novos elementos durante as entrevistas, os quais permitem verificar com maior clareza e profundidade as expectativas, anseios e intenções associadas a conclusão do ensino técnico, sintetizados no gráfico a seguir.



**Gráfico 13- Planos para depois da conclusão do curso**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Percebe-se que a maioria dos alunos (48%) pretende trabalhar como técnico depois de formados, seja como empregado ou autônomo e 36% pretendem fazer um curso superior, seguidos de 10% que assinalaram outras opções, como montar um negócio, viajar, constituir família, fazer uma pós-graduação, entre outros. 6% dos alunos pretendem realizar outro curso técnico.

Os alunos que pretendem continuar ou começar a trabalhar em suas respectivas áreas de formação logo após ou concomitantemente ao curso, revelam estratégias diversas para isso, como no caso do aluno AIE80 que pretende *“trabalhar na área de eventos sociais para adquirir experiência e depois, com a ajuda de amigos e familiares, abrir minha própria empresa no ramo de eventos”*.

Verifica-se a incidência da associação do curso técnico com: *“abrir a minha própria empresa”, “conseguir um bom emprego”, “ser bem sucedido na minha empresa”, “realização profissional”, “trabalhar na área”*. O trabalho, nestes casos, constitui-se como categoria central na vida destes estudantes e o ensino técnico é visto como meio para realização de seus objetivos profissionais, conforme relatos a seguir.

**AIE66:** *No momento eu vou continuar onde eu estou, mas como eu disse eu não quero fugir dessa área assim, se for para sair dali vai ser para fazer alguma coisa relacionada também a parte de eventos também.*

**ACE33:** *Assim, logo que me formar aqui, quero usar esse horário para tentar trabalhar um pouco com mais eventos, na minha área, adquirir mais experiência. Tendo esse tempo livre eu posso criar um espaço no mercado de eventos.*

**AIA37:** *Eu espero que, com esse curso, abram mais vagas, abram portas pra mim nesse setor, abram oportunidades pra eu trabalhar nessa área, como técnico administrativo. Pois fora esse curso, eu não pretendo realizar outro tão cedo. Eu gostaria de ter uma experiência em uma empresa, não precisa ser grande nem nada, é para ter experiência de eventos, aquela correria, tudo, para eu ter uma noção de como é. E depois disso eu pretendo ter uma coisa minha, trabalhar pelo menos por conta, não sei, as vezes uma empresa maior, não sei. Mas trabalhar por conta assim já seria bom.*

Isso não significa que estes alunos não pretendem dar continuidade aos estudos de alguma forma, pois verifica-se no depoimento do aluno ACE33, o desejo de “talvez no futuro tentar uma faculdade de publicidade em universidade pública” ou no caso do aluno AIE66 que pretende “fazer um bom curso de Inglês ou Espanhol para trabalhar com eventos internacionais, quem sabe até fazer um intercâmbio”.

**AIE67:** *Eu pretendo começar na área de eventos, daí depois já com uma maturidade maior assim, eu pretendo continuar fazendo cursos de empreendedorismo, não precisa ser na área, mas voltados a administração de micro empreendimento, talvez um tecnólogo, pensar um pouquinho mais com o pé no chão.*

No caso do aluno ACE23, que já possui uma graduação, o curso técnico representou a complementação de seus estudos e, desta forma, acredita que terá “um leque de opções para o trabalho”.

**ACE23:** *Eu acho que finalizando o curso, uma vantagem que eu vou ter é abrir um leque maior de opções de trabalho mesmo, porque eu tinha um certo leque com a graduação que não é tão grande assim. Eu queria trabalhar em várias áreas, mas eu acho que tendo um curso técnico de eventos abra um pouco esse leque de opções, de lugares que eu posso trabalhar, de coisas que eu posso fazer. E eu achei interessante a ideia de complementar com um curso superior, que é mais acadêmico e tal com alguma, com algum curso técnico que me ensinasse alguma coisa mais prática.*

Stefanini (2008, p. 124), observou que muitos alunos dos cursos técnicos já não alimentavam expectativas de ingresso no ensino superior, seja em função da necessidade de trabalhar, seja pelas tentativas frustradas de ingresso ou pela limitação financeira para arcar com os custos de um curso superior. Para a autora, “a conciliação entre trabalho e estudos não impede a continuidade dos estudos, mas tende a torná-la mais improvável”. Oliveira (2006, p. 161) também destaca a pouca possibilidade de os alunos oriundos de cursos técnicos ingressarem no ensino superior. “Dificuldades não só pela qualidade do ensino de segundo grau, mas também em razão de as universidades públicas não oferecerem condições de permanência para os alunos trabalhadores”.

Porém, mesmo diante destas perspectivas, nota-se que durante as entrevistas, a maioria dos alunos expressou o desejo de dar continuidade aos estudos e cursar uma graduação após a conclusão do curso.

**ACE33:** *Eu quero adquirir um pouco mais de conhecimento que eu acho que falta, na gastronomia, que é o meu sonho e eu pretendo fazer sim o curso superior de chefe de cozinha mais para frente, não sei quando, mas farei. É algo que eu já determinei, vou fazer, não sei quando, mas vou fazer. Tem que pôr a mão na massa mesmo. De gastronomia é mais para mim mesmo, é mais realização pessoal.*

**AIA54:** *Eu pretendo, sim, fazer um curso superior e um curso de línguas. É que o cargo meu, que eu pretendo, assim, futuramente mesmo, que seria o meu objetivo, era um Gerente Administrativo.- É, minha realização profissional, acredito que seria isso.*

**ACA10:** *Meu plano, que eu já estou pesquisando, é fazer esse curso superior, que é um curso mais aprofundado na área de administração, obter maiores conhecimentos para ficar mais preparada para outros processos seletivos. Porque eu quero trabalhar no (Empresa X). Então eu entro todo dia, se não todo dia, dia sim, dia não, para ver as vagas, o que eles pedem nessas vagas para eu poder estar preparada para trabalhar lá.*

**AIA55:** *Vou começar minha graduação ano que vem, eu termino em junho aqui o técnico e já começo minha graduação em Administração também. E depois eu pretendo fazer uma pós em marketing e depois ir me especializando na área de mestrado, doutorado em estratégias empresariais, que é o meu foco mesmo, aonde eu quero chegar. Não vejo a hora.*

**AIA36:** *Eu quero terminar o curso e ingressar numa faculdade na mesma área, de Administração. Porque o técnico, por ser mais rápido, ele já te possibilita ingressar numa carreira, nessa área. Daí, portanto, terminar o curso de inglês agora, porque é importante, hoje em dia, é muito importante.*

**AIE67:** *Já antes de começar o curso técnico eu já tinha o desejo de fazer um curso superior, só que não tem nada a ver com a área, por eu trabalhar na igreja eu quero fazer um curso superior de teologia. Mas quero continuar trabalhando em eventos, igreja e tudo mais.*

**AIE81:** *Pretendo fazer uma graduação que ainda não decidi se é marketing ainda, porque é uma área muito boa e que todo mundo deveria fazer na vida, igual administração. E daí eu pretendo fazer uma pós em eventos que eu acho bem legal para ter no currículo.*

São poucos os alunos que expressam a vontade de realizar outro curso técnico. Para estes, esta alternativa lhes parece mais conveniente pois relaciona-se ao menor tempo para aquisição de formação gratuita, uma estratégia de concorrência no mercado de trabalho e ao mesmo tempo de continuidade dos estudos, ou seja, quanto mais cursos rápidos realizarem, maiores possibilidades terão no mercado de trabalho

**AIE78:** *Quero mais um curso técnico eu quero fazer um atrás do outro. Depois que eu terminar esse eu já quero emendar mais um no Instituto, porque em 3 anos eu consigo 2 cursos técnicos, o que eu não conseguiria em uma graduação paga que dura 4 anos. Então para mim isso foi bem relevante na hora de escolher. Então eu consigo fazer vários cursos técnicos para me especializar em várias coisas, e depois se eu quiser, no futuro, eu posso fazer uma graduação que tenha a ver.*

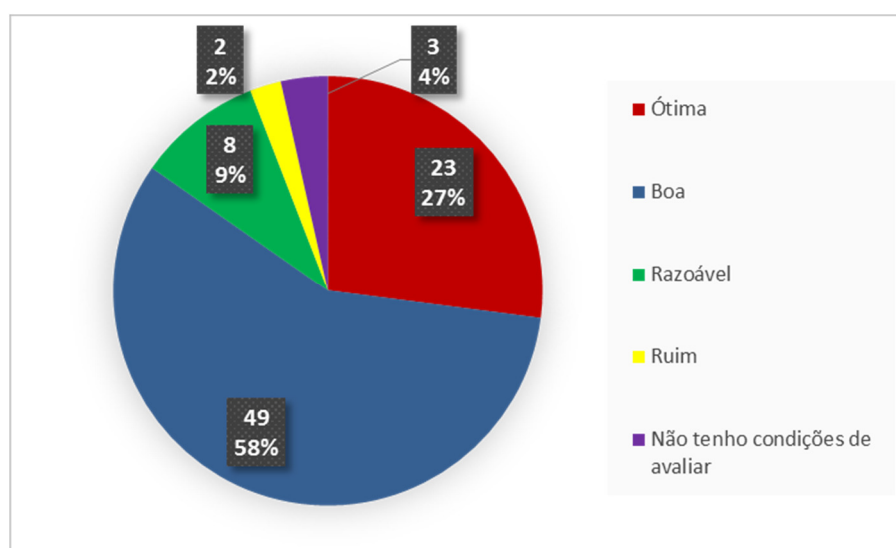
**AIE66:** *A verdade é que eu não queria parar agora, porque eu sei que se eu parar depois para você voltar a fazer alguma coisa fica mais difícil, talvez eu queria uma coisa nessa área, ou curso que não seja tipo a semana inteira por exemplo, uma coisa mais tranquila, outro curso técnico. Porque viria aprimorando outras partes, me qualificando em outras coisas, mas não fugir mais dessa área de eventos.*

Verifica-se que, mesmo com a forte relação dos cursos pós médios com o mercado de trabalho, é possível afirmar que tanto alunos ingressantes quanto concluintes apresentam aspirações semelhantes quanto ao ingresso no ensino superior. Porém,



muitas vezes, devido à necessidade do trabalho, foram postergando este desejo, vislumbrando a conciliação do curso superior com alguma atividade profissional, atrelando desta forma o trabalho à continuidade dos estudos.

No que se refere às perspectivas profissionais, nota-se que a maioria (58%) tem uma visão positiva em relação ao mercado de trabalho na sua área de formação, classificando-a como “boa”, seguidos de 27% que acreditam ser “ótima”, 9% “razoável”, 4% sem condições de avaliar e 2% como “ruim”.



**Gráfico 14- Qual é em sua visão, a perspectiva profissional na sua área?**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Ao aprofundar a análise das respostas à pergunta sobre as perspectivas profissionais, os fatores mais lembrados pelos alunos foram:

- ✓ *Muitas oportunidades de emprego.*
- ✓ *Ampla área de atuação.*
- ✓ *Mercado amplo, animador.*
- ✓ *Mercado em crescimento.*
- ✓ *O curso abrange várias áreas de trabalho, toda empresa necessita da função de um administrador.*
- ✓ *Acredito que sempre terá demanda de bons profissionais no mercado, o que resulta em bons salários e qualidade de vida.*
- ✓ *Espaço para trabalhos diferenciados.*

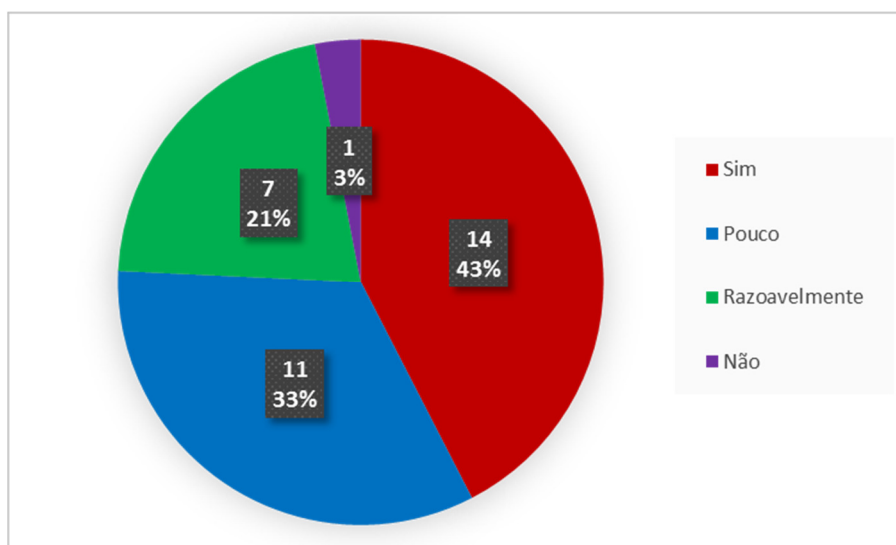
O aluno AIA36, relata as vantagens percebidas ao fazer um curso técnico, que neste caso, representou a possibilidade de obter uma ocupação no mercado de trabalho.

**AIA36:** *Eu já vi o retorno profissional que o curso me trouxe. Tem pessoas, que eu já vi, que fazem o curso e ainda não conseguiram uma oportunidade de emprego. Então esse curso me fez pensar que eu já tive um bom retorno pois, "já me colocou dentro do mercado de trabalho".*

O aluno AIA55 acredita que está no caminho para sua realização profissional.

**AIA55:** *Eu sonho em ser uma administradora, o meu sonho é trabalhar dentro de um grande banco. Eu estou crescendo aos pouquinhos e eu acho que um profissional, para ele crescer, tem que ser assim. Não adianta você começar lá de cima sem saber nada, sem nenhuma especialidade.*

A esse respeito, questionando-se somente aos alunos concluintes, perguntou-se se, ao final do curso, sentem-se preparados para os desafios do mundo do trabalho. As opções de respostas possíveis de serem assinaladas foram “sim, pouco, razoavelmente e não”. É pertinente destacar que a opção de resposta “razoavelmente” é no sentido de algo aceitável, suficiente ou satisfatório, ou seja, uma preparação aceitável para o mercado de trabalho. A opção de resposta “pouco” é no sentido de uma preparação insuficiente, limitada e escassa.



**Gráfico 15- Você se considera preparado para o mundo do trabalho?**

Fonte: Autoria própria (2015), baseado em dados dos questionários.

Percebe-se que a maioria se considera preparado para atuar na sua área de formação e enfrentar os desafios do mundo do trabalho. Neste sentido, o aluno ACA9 revela que se considera preparado para o mercado de trabalho, baseando-se na sua experiência acadêmica e profissional anterior ao curso e evidencia em seu relato os problemas enfrentados pelos seus colegas mais jovens e menos experientes. Percebe-se também no relato a importância dos colegas como motivadores para permanência no curso.

**ACA9:** *Eu me considero preparada. Mas eu te digo que esse preparo veio mais com um complemento do que eu já tinha. Analisando de fora o curso para outras pessoas que não tiveram qualquer experiência de vida, eu acho que o curso não prepara totalmente. Eu via muitos dos meus colegas mais novinhos, porque na minha sala tinha gente de 18, 19, 20 anos, que estava começando a vida ainda, muito perdidos. Não desistiram pelo grupo, porque a gente ficava, “não desiste, vai até o fim, mesmo que você não goste é algo a mais na tua vida, é algo que vai te acrescentar de alguma forma”. Porque tinha pessoas mais velhas na turma, aí já acabava levando também aqueles que queriam desistir. Eu via um pessoal meio “perdidinho”, meio, “eu estou vindo aqui, mas não sei se é isso que eu vou fazer”. E muita gente desistiu no último semestre, isso eu achei que faltou por parte do curso de ter até um cuidado com isso, com as desistências dos alunos. Como assim? O aluno chega no último semestre, desiste, não entrega o TCC e pronto, ninguém se preocupa.*

Mesmo com a experiência anterior ao curso, o aluno ACA9 relata seu crescimento diante dos saberes adquiridos durante o curso.

**ACA9:** *Como profissional eu cresci mais, eu sei mais coisas hoje do que sabia antes. Isso me ajuda bastante no meu dia-a-dia. Me sinto mais preparada porque eu não tenho muito medo de encarar as coisas. Então me faltava algumas ideias da área da administração que o curso de certa forma me abriu a cabeça e eu vou atrás, procurar.*

Verificou-se, através das respostas ao questionário, que dos alunos concluintes, 11 consideram-se pouco preparados para o mundo do trabalho, seguidos de 7 que se consideram razoavelmente preparados e apenas 1 não se considera preparado. Durante as entrevistas, os alunos ACA10, ACE23 e ACE33, afirmaram que não se consideram preparados para o mundo do trabalho, pois acreditam que seja

necessário aprofundar os conhecimentos adquiridos no curso técnico e buscar alguma experiência profissional.

**ACA10:** *Não, ainda não me sinto preparada. Ainda falta mais estudo, por isso até vou fazer um curso mais aprofundado para obter mais conhecimento. Ele deu os tópicos, mas eu preciso me aprofundar mais ainda. Talvez uma graduação ou uma gestão, não sei ainda muito bem.*

**ACE23:** *Não. Eu tenho certeza de que eu vou ter que buscar outras coisas. Eu acho que ele me ajudou a entender melhor o que é um produtor de eventos e imaginar se eu tenho o perfil de trabalhar nessa área. Mas aí tem uma outra questão assim, eu acho que preciso de uma experiência profissional, para ver se eu me encaixo na área mesmo. Só que aí é algo que eu só vou descobrir trabalhando mesmo.*

**ACE33:** *Não, só com o curso não me sinto preparada. Eu acho que falta, não sei se é porque eu não tinha nenhuma experiência nessa área, eu acho que teria que fazer mais estágios para ir aprendendo mesmo, começar do zero, como se não tivesse experiência nenhuma mesmo. Então eu acho que falta fazer um estágio, eu acho que precisa de mais bagagem, mais conhecimento. Talvez eu ache que tinha que ser mais puxado assim, mais exigente.*

#### 6.4.3 Percepções sobre positivities e negatividades do curso

Todos os alunos foram questionados a respeito das contribuições conferidas através do curso quando responderam ao questionário. Percebe-se que as respostas são variadas e reveladoras de alguns dos significados atribuídos ao curso técnico.

- ✓ *Melhor visão de como é o mercado de trabalho.*
- ✓ *O curso proporcionou a entrada em projetos de extensão, pesquisa e inovação.*
- ✓ *Pelo curso ser amplo em suas matérias, conhecer cada uma delas ajuda para futura decisão relacionada a graduação.*
- ✓ *A partir desse curso, saí da zona de conforto e fui em busca de melhora pessoal e profissional.*
- ✓ *O nome IFPR no currículo, por ser Federal, é uma ótima contribuição.*
- ✓ *Aprendi coisas novas e posso encontrar um bom serviço.*
- ✓ *Voltei a estudar depois de anos e recuperei a minha autoestima.*

- ✓ *Além de uma nova profissão, fiz novas amizades.*
- ✓ *Tenho uma boa base para a graduação.*
- ✓ *Consegui o emprego que tanto queria na área administrativa.*
- ✓ *Realizei meu sonho de me tornar um profissional de eventos.*

Apenas três alunos responderam: “*não identifiquei nenhuma contribuição*”; “*Até o momento não contribuiu em nada*”; “*No momento não, talvez quando começar a trabalhar*”.

Quanto às contribuições do curso, o aluno ACA9 as considera favoráveis.

**ACA9:** *O curso trouxe resultado favorável. Eu acho que até o fato de você começar a enxergar muitos temas de forma diferente, você estava ali vendo outras visões. É um curso que promovia às vezes o debate ali dentro, e aí você vê visões diferentes, você vê coisas que você não conhece, que não é do seu meio, não é da tua área. Então acrescentou, óbvio. Então quando o professor trazia algum tema que me interessava eu ia lá fuçar, porque eu tinha um objetivo, queria estar dentro do mercado de trabalho como uma profissional que minimamente sabe fazer alguma coisa. Trouxe, então, coisas favoráveis sim.*

O aluno ACA13 relata que o curso o ajudou no processo de decisão entre sair de uma área no qual estava inserido profissionalmente e iniciar em outra diferente.

**ACA13:** *Eu tinha muita dúvida se eu queria sair da área da biologia e ir para a área administrativa, porque são áreas totalmente diferentes. E ele (o curso) me ajudou a decidir isso, então ele foi importante para mim nisso. Eu entrei e olhei, “eu quero o universo do técnico em administração”, eu pensei, “ok, eu consigo tranquilamente estar nisso, tranquilamente mudar radicalmente de área”. Eu acho que ele me ajudou muito nisso, a tomar essa decisão de realmente querer estar nessa área. Porque para mim ainda era uma dúvida.*

Ainda com relação às contribuições, alguns relatos reforçam as contribuições positivas do curso técnico, no sentido de atendimento dos objetivos destes alunos e para a projeção de uma condição de trabalho e renda melhores.

**ACA10:** *Eu acho que ele me proporcionou realmente abrir portas, eu acho que isso foi superimportante. Me enxergar mesmo dentro desse universo de mercado de trabalho de empresa, administrativo. De conseguir me dar de certa forma ferramentas para eu me relacionar, até o linguajar diferente, me ajudar a me relacionar dentro da esfera de uma empresa, você estar lidando*

*com pessoas que são dessa área que têm um linguajar próprio. E isso também de ajudar, de você ouvir, o professor falar alguma coisa e você identificar isso às vezes dentro da empresa.*

**ACE25:** *Eu achei interessante no trabalho, não só pelo curso, mas pela oportunidade de conviver com pessoas que já trabalham, tantos os professores quanto os colegas, de entender como que é a mecânica dentro de um evento assim, como funciona, como se inserir efetivamente, buscar trabalho. Do que as coisas dependem para serem feitas.*

**AIE66:** *Na verdade para mim é mais para aprender, que eu nunca trabalhei na área, então tudo que eu estou recebendo de informação aqui e eu estou guardando tudo, porque para mim é tudo bem dizer novo e muito importante para o meu futuro. É para eu poder crescer e trabalhar naquilo que eu mais gosto.*

**AIA36:** *No começo eu tinha aquela ideia de mundo corporativo que era tudo muito lindo, que todo mundo se respeitava. Depois que eu entrei no mundo corporativo eu vi que é diferente, é muito competitivo, as pessoas querem derrubar umas às outras, tem muita fofoca, tem muita gente querendo puxar o saco. Então tem muita sujeira dentro do mundo corporativo, muita competição. A partir do técnico, tudo que eu fui aprendendo ao longo do tempo e essa vivência, eu fui aprendendo que o mundo corporativo não é bem assim, que o mundo empresarial é bem complexo. Então o técnico ajudou. Principalmente com as ferramentas de marketing é bacana. Isso a gente usa bastante, aquelas estratégias de você analisar pontos fracos, pontos fortes. Isso eu faço lá.*

Também questionou-se aos alunos sobre quais fatores relacionados ao curso e ao mercado de trabalho que os desagradam, bem como se conseguem identificar dificuldades de trabalho na área do curso. No questionário, as maiores incidências de respostas foram relacionadas a seguir:

- ✓ Mercado competitivo
- ✓ Concorrência
- ✓ Muita gente para poucas vagas
- ✓ Exigência de experiência na área
- ✓ Baixa remuneração

De forma geral, nos questionários, os alunos mostraram insatisfações relacionadas ao mercado de trabalho de maneira superficial, porém, nas entrevistas, ao aprofundar a análise das respostas à pergunta sobre os fatores que mais frustram os estudantes, verifica-se respostas mais abrangentes.

**ACE23:** *Quanto a área de trabalho eu sinto uma decepção o fato de a cultura ser extremamente dependente só do governo, tem sempre que buscar entidades ligadas ao governo, mas isso acontece bastante com pesquisa científica também.*

**ACE25:** *De pontos negativos, acho que o que mais atrapalha são as exigências de formular projetos e trabalhos, que as vezes tem que sair muito fora do nosso momento aqui, dentro da instituição, de você ter que sair final de semana, fazer correria, visitar feira e fazer muitas coisas, e acho que isso prejudica. Porque acaba passando o dia todo no trabalho, a noite estudando, e daí final de semana que você teria para a família, isso que eu tenho a vantagem e nem tenho filhos. Mas eu fico pensando, tem pessoas na nossa sala que estão dentro desse quadro, tipo daí ainda no final de semana tem que visitar feira, tem que fazer pesquisa, tem que fazer trabalho, então e a família fica onde? Fica difícil conciliar tudo isso, é difícil.*

**AIA54:** *O mercado na área administrativa é mais competitivo, né, hoje, na área de administração, a gente tem um campo bem aberto. Mas quando você mostra que você estuda naquela área, você tem, assim, uma abertura um pouco maior. Eles dão um pouco mais de preferência para um técnico do que pra quem tem só um ensino médio para trabalhar na área administrativa.*

**ACA10:** *O mercado de trabalho está bem competitivo. O técnico já ajuda, mas a gente tem que correr atrás de outros cursos para poder se aprofundar e se destacar dos outros.*

**AIA55:** *As oportunidades de trabalho que para técnico é meio difícil, cada vez mais concorrido.*

**ACA9:** *Do mercado de trabalho, eu percebi que em termos você consegue a colocação, mas a remuneração ainda é muito baixa. Então técnico em administração, por mais que tenha uma demanda, ele ainda não é valorizado, e eu vejo muito no mercado ele se misturar com o auxiliar. Então quando pensa no técnico pensa no auxiliar administrativo, que não tem nada a ver, são cursos diferentes, a formação do técnico deveria ser, até dentro do mercado de trabalho, uma formação de certa forma de ter um valor agregado maior. E eu não senti isso. Eu entrei na empresa num outro status, mas porque eu tinha uma graduação, mas eu vejo o pessoal lá da empresa que é formado*

*com técnico em outras universidades e tudo, a questão da remuneração é bem baixa.*

O aluno ACE13, acredita que a concorrência é algo normal no mercado de trabalho.

**ACE13:** *A concorrência eu acho que é normal em qualquer área. Se você não for muito bom naquilo que você está prestando serviço, vai ter alguma pessoa melhor que você. Então concorrência tem em tudo quanto é lugar. Indiferente se é técnico, graduado tem bastante.*

Outros apresentam insatisfações relacionadas ao curso em si, quanto ao trabalho docente e as metodologias adotadas, suporte da escola, desorganização do curso e outras dificuldades do contexto escolar. Na narrativa a seguir, percebe-se a sensação de abandono por parte da escola, onde o aluno via-se com poucas perspectivas de ser ouvido ou atendido em suas demandas.

**ACA9:** *Em relação ao curso, principalmente as dificuldades enfrentadas ao logo dele. Eu achei o curso, não sei se é a palavra certa, mas é como eu enxergava, muito abandonado. Eu achei pouco cuidado da instituição em relação ao curso. Em relação aos professores mesmo, eles têm a sua autonomia, mas às vezes aquilo não funcionava e você não conseguia fazer com que o professor de certa forma escutasse ou a instituição visse, “realmente, isso não está contribuindo para o aprendizado”. Então minhas decepções iam muito nisso. Eu senti o curso meio abandonado, e a gente ia meio, “vamos levando”.*

O aluno ACA33 relata que se via com poucos suportes da escola em relação a inserção no mercado de trabalho, manifestando desta forma, sua expectativa não atendida de que a escola pudesse lhe oferecer melhores chances para encontrar um trabalho.

**ACA33:** *Nós tivemos grandes problemas com professores. E foi uma turma também acho que muito crítica em relação a isso, a gente cobrava muito isso. Então minha insatisfação é mais institucional. Pelo menos eu não vi nada, nenhum programa aqui dentro que pegue esses técnicos em parcerias com empresas e coloque esses técnicos lá dentro, seja para fazer estágio. Tem algumas plaquinhas de empresas que vêm aqui e colocam, mas não existe um programa aqui dentro. Eu acho que muita gente da minha sala saiu sem se colocar no mercado.*



E sugere alternativas que julga mais adequadas para o enfrentamento deste problema.

**ACA33:** *As empresas têm que estar aqui dentro, para buscar a gente aqui dentro, porque lá fora você compete com todo mundo, e eles não olham onde você está se formando, infelizmente. Isso deveria fazer uma diferença, mas não faz. Então se eu faço um curso de auxiliar administrativo em qualquer lugar, sei lá, no (Senai), que é aquele simplesinho de 5, 6 meses, e faço um técnico no (Instituto Federal do Paraná), quando eu vou para o mercado de trabalho parece que não faz muita diferença. A pessoa olha que é técnico em administração. As empresas têm que estar aqui dentro para poder ter resultados.*

Outro aluno, por sua vez, relata a sua experiência de insatisfação em relação ao contexto escolar.

**ACE25:** *Com o curso eu fiquei bem insatisfeita em vários aspectos, não sei, acho que eu estava esperando um nível mais forte de curso técnico, mas não assim, teve algumas disciplinas que foram absolutamente proveitosas assim, e teve outras assim que parecia que tanto faz, se foi proveitoso ou não, problema é seu. Hoje até eu fico meio chateada que eu me sinto um número no Instituto Federal, não um técnico que ele está formando sabe? Me dá a impressão é que a preocupação maior é que tenha mais um formado, mas não um técnico que vai chegar e vai arrebentar assim.*

Verifica-se que o trabalho docente é mais lembrado pelos alunos concluintes, e isto fica evidente na fala do aluno abaixo, que deixa claro que o problema situa-se na questão da qualificação docente e que isso contribui para o aumento de suas frustrações.

**ACA13:** *A impressão que eu tive é que no primeiro semestre, nossa, foi uau, a gente absorveu muito conhecimento, aí no segundo parece que já foi desleixando, e agora no terceiro não sinto mais nada, dá impressão que já é o último semestre mesmo, vocês já estão quase fora mesmo, sabe? Não é de todos os professores, mas é a maioria deles. Então, nesse último semestre assim, eu não sei, dá a impressão que os professores não estão preparados para passar conhecimento, ou que pelo menos eles não estão se preocupando em preparar aquela aula que eles estão indo ali dar, e isso me frustrou.*

De outro lado, verificou-se maior incidência de alunos ingressantes que não souberam opinar a respeito do curso, alegando falta de aproximação com o mercado e poucos conhecimentos relacionados ao curso.

**AIE78:** *Não sei exatamente, o mercado de trabalho não vou saber te dizer bem certinho porque não cheguei a atuar na área ainda, mas não sei eu acho que é bem complicado o fato de lidar com o público, com pessoas em geral.*

**AIE66:** *Na verdade negativa eu acho que é só a concorrência, assim não tenho certeza, não tem alguma coisa que eu tenha percebido ainda além da concorrência, acho que é só isso mesmo.*

**AIA36:** *Em relação ao curso, não tenho visto nada de negativo até o momento. Em relação ao futuro também não, acho que a gente, quanto mais a gente estuda, mais a gente cresce, melhor vai ficando, né? Acho que tem mais ponto positivo, não tem, assim, ponto negativo. Eu vejo mais pontos positivos mesmo. Não consigo ver algo que prejudique o mercado de trabalho, só tem a acrescentar mesmo.*

**AIA37:** *Eu acredito, não sei, não tenho certeza, mais eu acredito que a remuneração não seja boa, pelo que vejo por aí, meus colegas comentam, mas eu trabalho em outra área, na metalurgia, então não sei te dizer com certeza.*

Verifica-se uma diferença de percepção entre os alunos ingressantes e concluintes, pois enquanto os primeiros demonstram menor grau de insatisfação associados a falta de informações a respeito da formação profissional, os alunos concluintes são mais críticos em relação ao curso, à instituição, e sobre a qualidade e efetividade do trabalho docente. Nesse aspecto, Frigotto e Ciavatta(2004) destacam o pensamento crítico como qualidade e requisito básico para que o sujeito possa fazer a leitura do mundo.

Desta forma a criticidade, entendida como uma qualidade é requisito básico para que o sujeito trabalhador possa fazer sua leitura de mundo, refletindo criticamente sobre o saber que vem sendo produzido, sobre as formas de trabalho que lhes são oferecidas e sobre o papel que ocupa no mercado da força de trabalho. Nesse exercício revelam-se práticas de existência, percepções, contradições e conflitos, que constituem realidades significativas para a produção coletiva do saber na perspectiva de sua apropriação por toda a sociedade. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 221)

Embora a pesquisa não tenha se centrado sobre a indicação de positivities e negatividades sobre a escola pesquisada, identifica-se aqui um embate a respeito dos interesses e expectativas depositadas na escola que não podem ser descartadas ou ignoradas, ficando evidente a necessidade de desenvolver ações conjuntas entre os alunos e demais sujeitos que atuam na escola no sentido de buscar soluções para que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e para que as suas necessidades e particularidades sejam atendidas. O que se verifica é que, mesmo apresentando as deficiências manifestadas pelo seu público, a instituição ocupa lugar relevante na vida de grande parte dos seus alunos e tem um papel estratégico para a construção dos seus projetos de futuro.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a formação profissional e os sujeitos que vivem do trabalho é um desafio no sentido de compreender as possibilidades de superação tanto da dualidade entre educação geral e formação para o trabalho, quanto da concepção de que a educação deve se vincular ao sistema produtivo e formar para a inserção e adaptação no mercado de trabalho, sem questionar a respeito das intenções que envolvem estes projetos de formação de um trabalhador moldado para adaptar-se de forma submissa aos desejos do mundo produtivo.

As políticas para os cursos subsequentes como as dos demais cursos profissionalizantes no Brasil, conforme analisado neste trabalho, refletem a ideologia capitalista que demanda por uma educação profissional voltada para a qualificação da mão de obra, gerando a necessidade de compreender a articulação entre a educação profissional e o sistema produtivo, que demanda por perfis profissionais de acordo com o atual contexto do capitalismo.

É neste contexto que se inserem os sujeitos desta pesquisa, os alunos dos cursos técnicos subsequentes de nível médio. Desenvolvida a partir da visão dos estudantes ingressantes e concluintes, conseguiu-se identificar diversas das motivações e razões que justificam ou explicam a escolha pela modalidade de ensino técnico subsequente, assim como compreender o papel do ensino profissionalizante em suas vidas, problema de pesquisa que nos propusemos responder.

Como profissional da educação profissional, atuando especialmente com os cursos subsequentes no período noturno, tenho compartilhado minha experiência com um público escolar diferenciado e heterogêneo tanto no sentido etário, social, quanto econômico e refletido sobre uma série de questões no âmbito da educação e do trabalho, principalmente no que se refere à formação profissional de nível médio subsequente, relativamente aos significados, relevância, limites, possibilidades e contribuições para a sociedade e principalmente para os alunos que a ela recorrem.

Apoiada nas narrativas de alunos dos cursos técnicos subsequentes em Eventos e Administração do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba), procurou-se identificar quem são estes alunos, quais suas intenções e relações com a formação profissional, assim como os fatores que interferem no processo de escolha profissional e os desafios inerentes para a inserção ou reinserção bem como a manutenção e

mobilidade no mundo do trabalho. Desta forma, faz-se necessário recuperar, resumidamente, algumas informações relevantes apontadas na pesquisa para que possamos chegar nas conclusões finais.

Verificamos inicialmente que os cursos subsequentes correspondem a mais de 70% no total de matrículas da educação profissional no país. A oferta subsequente, em linhas gerais, tem sido pautada na possibilidade de inserção ou reinserção profissional de jovens e adultos trabalhadores que não conseguiram ou não tiveram chances de continuar seus estudos em nível universitário.

Os primeiros dados obtidos nesta pesquisa permitiram caracterizar os estudantes destes cursos técnicos, que em sua maioria são mulheres (73%) na faixa etária entre os 18 e 28 anos, solteiras e sem filhos. A faixa de renda média individual é de 1 a 2 salários mínimos; no entanto, em sua maioria possuem renda familiar acima de quatro salários mínimos. Neste caso, de acordo com a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do IBGE de 2009, estas famílias possuem, majoritariamente, condições econômicas que correspondem a um padrão de classe média.

Os estudantes pesquisados são, em sua maioria, oriundos das escolas públicas e filhos de pais e mães que cursaram até o ensino médio. Ao se cruzar a escolaridade com a variável gênero, considerando a conclusão do ensino médio, percebe-se que são os pais que possuem maior nível de escolaridade do que as mães. Estas, porém, considerando o ensino superior completo, se destacam dos pais.

Os cursos técnicos subsequentes foram considerados, na visão de muitos alunos, como uma opção mais vantajosa que o ensino superior. Os fatores considerados neste caso foram as frustrações quanto a entrada e permanência no ensino superior, o menor tempo gasto com uma formação profissional e a possibilidade e urgência em inserir-se no mercado de trabalho ainda que precariamente.

Verificou-se que 79% dos alunos pesquisados já prestaram vestibular ou processo seletivo para algum curso superior. Apenas 18 alunos (21%) nunca tentaram, sendo que os demais realizaram pelo menos um processo seletivo para ingresso no ensino superior. Desta forma, verifica-se experiências marcadas por tentativas frustradas de ingresso em cursos superiores. A maior parte destes alunos conseguiu aprovação no vestibular, porém, dos que tentaram o curso superior, 43% nunca o iniciaram. As justificativas apresentadas para não cursarem o ensino superior compreen-

dem os custos com as mensalidades, a falta de identificação com os cursos, dificuldades de adaptação, necessidades de inserção rápida no mercado, a duração dos cursos e dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho.

Dos 86 alunos que compuseram a amostra desta pesquisa, 43% estão trabalhando na área do curso escolhido, 33% fora da área do curso técnico e por fim, 24% dos alunos não estão trabalhando. Ou seja, a maioria do público pesquisado é de trabalhadores, totalizando 65 alunos que estão inseridos no mercado de trabalho. Muitos destes alunos são levados a inserir-se precocemente no mercado e obrigados a conciliar o trabalho e o estudo com a vida familiar, o que constitui um dos desafios enfrentados pelos alunos do período noturno pois já chegam cansados e desmotivados à escola depois de um dia inteiro de trabalho. Isso afeta diretamente na qualidade e no envolvimento com a escola e contribui muitas vezes para o abandono escolar.

Quanto aos aspectos e condicionantes que interferem nas escolhas pelo curso técnico foi possível distinguir alguns fatores dentre os quais destaca-se o interesse em atuar na área de formação como principal motivo para escolha do curso, seguidos dos fatores como aprimorar os conhecimentos, tempo/duração do curso, melhores possibilidades no mercado de trabalho, possibilidade de conciliar o curso com trabalho atrelado ao reconhecimento social do diploma de técnico, principalmente quando expedido por uma instituição federal de ensino e que significa um futuro de maior visibilidade social. Foram poucos os alunos que afirmaram que as exigências e as expectativas elaboradas pela família são fatores determinantes e definidores para a escolha do curso técnico. Para a maioria destes alunos, a escolha pelo curso técnico significa muito mais uma escolha que converge com seus interesses pessoais do que um direcionamento familiar, social ou econômico.

Porém, percebe-se que as motivações que direcionam os jovens para a busca de formação profissional estão centradas principalmente no ingresso ou melhora das condições de trabalho, entre outras intencionalidades. Ou seja, os sujeitos jovens ou adultos que procuram os cursos técnicos subsequentes buscam a satisfação de necessidades ainda não plenamente atendidas. Além disso, a necessidade de emprego e obter inserção qualificada no mercado de trabalho faz com que este aluno mobilize seus esforços para a aquisição de qualificações e competências de acordo com as demandas do mercado de trabalho, e este tipo de abordagem acaba reforçando o pensamento hegemônico que estabelece o conhecimento como mercadoria, capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos.

Outros sentidos atribuídos à educação técnica se relacionam à aquisição de conhecimentos, que também se relacionam diretamente com os motivadores para permanência nos cursos, assim como a necessidade ou desejo de crescimento profissional, o gosto pelo curso, pelos professores e o prazer da convivência com colegas, ainda que pesem os desafios enfrentados cotidianamente nestas relações.

Quanto às expectativas relativas à educação profissional, destacou-se a ideia de que o curso poderá contribuir para uma carreira profissional de maior visibilidade, o que poderá se refletir em empregos ou formas de trabalho que assegurem a condição de uma vida mais digna. A escuta desses alunos permite assimilar que o ensino técnico se apresenta como uma garantia de maior qualificação e ampliação do campo de trabalho, assim como de ascensão e mobilidade social. De acordo com Nosella (2002) entende-se que essa escolha não é dada ao acaso, pois, conforme foi analisado neste trabalho, condicionantes econômicos e socioculturais dão orientações para que jovens ingressem no ensino técnico brasileiro.

Em relação ao atendimento de suas expectativas, muitos alunos fazem uma crítica em relação à metodologia de ensino e ao trabalho docente, alegando certo distanciamento da sua realidade, sugerindo uma articulação maior entre os conteúdos teóricos e práticos para que assim possam compreender melhor a realidade do mundo do trabalho e suas exigências. Estes alunos sentem-se frustrados, também, com a falta de investimentos na infraestrutura escolar e atividades de cunho cultural e social, elementos que consideram importantes para que as suas expectativas em relação ao curso sejam plenamente atendidas.

Neste sentido, a escola possui autonomia para responder a estas demandas e pode incluir disciplinas no currículo que venham ao encontro do atendimento destas necessidades, não no sentido de atender apenas ao mercado de trabalho, mas que supere o conhecimento precarizado, na perspectiva de romper com o modelo tradicional através de uma proposta pedagógica que procure integrar o conhecimento para o mundo do trabalho com o conhecimento intelectual.

Quanto às pretensões para o futuro, a maioria dos pesquisados manifesta o desejo de exercer a atividade e trabalhar na sua área de formação, ou de acordo com as suas falas, “seguir carreira”, ser “bem sucedido” ou obter “realização profissional”, mas também aspiram a realização de um curso superior ou complementação dos estudos. Neste sentido, percebe-se alguns limites frente às expectativas destes alunos no que se refere ao ensino superior, principalmente porque há necessidade concreta

de trabalhar, não somente pela subsistência, mas também como uma alternativa viável diante das dificuldades de manutenção e custeio de um curso superior. Apesar desse intenso crescimento observado no ensino superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito – abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos (PNAD, 2009).

No que se refere às perspectivas profissionais, 58% dos pesquisados estão otimistas em relação ao futuro do trabalho na sua área de formação, classificando-a como “boa”. A maioria considera-se preparado para atuar na sua área de formação e enfrentar os desafios do mundo do trabalho, porém acreditam que seja necessário aprofundar os conhecimentos adquiridos no curso técnico e buscar alguma experiência profissional além desta formação, como a realização de cursos de aperfeiçoamento, de línguas, experiências de trabalho, intercâmbio, graduação e pós-graduação. Neste quesito, pode-se perceber os limites da educação profissional ministrada através de cursos subsequentes, identificados pelos próprios alunos, já que para eles, esta etapa de formação, muito pela curta duração, mas também pela falta de conteúdos trabalhados, não contempla todos os requisitos necessários para uma sólida formação.

A partir desse resumo podemos compreender que diversos fatores como a origem socioeconômica, a influência familiar, o tipo de escola frequentada, a trajetória profissional, a idade e até mesmo o período em que se encontram em seus cursos (ingressantes ou concluintes) apresentam, em maior ou menor grau, alguma influência sobre os processos de formação profissional e os sentidos atribuídos à esta modalidade de ensino. Os alunos ingressantes mais jovens, são, em geral mais otimistas e menos críticos em relação ao curso e ao mundo do trabalho do que aqueles mais velhos, com experiências profissionais e acadêmicas. Porém há elementos comuns que perpassam ambas categorias.

A maioria dos alunos que frequentam o ensino técnico subsequente pertencem à classe trabalhadora, e é através das relações entre trabalho e escola que elaboram suas trajetórias de vida e as expectativas de futuro visto que alguns precisam retirar o sustento do próprio trabalho. Já para outros se configura como uma realidade ou necessidade imediata apenas para após a conclusão do curso. As associações do trabalho com a possibilidade de ascensão socioeconômica revelam expectativas pautadas por necessidades básicas como o desejo de ter uma vida mais digna, segura,



garantir o sustento da família ou de se tornar independente e realizado profissional e pessoalmente.

Assim, mesmo diante de muitos limites e dificuldades, estes alunos depositam grandes expectativas na formação profissional e acreditam que por meio dela, seja possível realizá-las. Porém, sozinhas, as escolas ou instituições de ensino não serão capazes de superar a dualidade histórica e as injustiças sociais.

A construção de um futuro melhor para si e sua família através da educação profissional, evidencia a responsabilidade e o papel da escola, dos educadores, dos familiares e de todos os envolvidos no processo, diante dos desejos desses jovens e a importância da oferta de uma educação profissional de concepção politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo e organizada em torno das dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura. De acordo com os autores referenciados neste estudo, uma educação profissional emancipadora exige um currículo técnico de nível médio, desenvolvido na forma integrada e de concepção politécnica unitária e universal.

Entretanto, considerando a renda e a forma de ingresso na instituição, chama atenção que os alunos mais pobres - público que deveria ser atendido pelos cursos - não são maioria, mesmo diante de políticas afirmativas, do aumento dos recursos para garantir a permanência do aluno de baixa renda e a expansão das vagas nos Institutos Federais.

Nesse sentido, a implementação deste modelo de ensino, sob a ótica do capital, apresenta-se como uma possibilidade utópica, visto a extrema desigualdade socioeconômica que faz com que muitos jovens busquem a inserção precoce no mercado de trabalho. Porém, isso não significa que não se deva dar visibilidade a um público que se encontra precarizado no emprego ou em situação de vulnerabilidade laboral e econômica, sob a justificativa de que as oportunidades de trabalho estarão sempre subordinadas ao capital que, por natureza, marginaliza e exclui.

Tendo em vista essas constatações, algumas questões ainda se encontram sem resposta e merecem uma investigação específica: onde estariam estes quase 800.000 estudantes (MEC/INEP, 2013) que frequentam hoje os cursos técnicos subsequentes, que não possuem condições de frequentar um curso de nível superior ou que não conseguem emprego por falta de qualificação profissional, se não tivessem a chance de continuar seus estudos através da educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente? Estariam abandonados à própria sorte? Ainda que pessem todas as críticas quanto à efetividade da educação profissional, dentro dos limites

estruturais engendrados pelo sistema capitalista, é a ela que muitos estudantes recorrem, de modo que, sem ela, as chances de inserção qualificada são ainda menores.

Portanto, a educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente não pode ser vista, como faz o senso comum, apenas sob a ótica única da possibilidade de empregabilidade para os mais pobres. Esta modalidade de curso é uma realidade do sistema educacional brasileiro e pode favorecer não só a inserção laboral e a mobilidade social dos sujeitos que compõem as classes populares mas, quando ofertada na sua concepção mais ampla, com conhecimentos que ultrapassam o adestramento técnico e a repetição de tarefas, através de uma educação para o exercício da cidadania, tendo como eixos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, mas também possibilitar a revolução, a conscientização, a emancipação e novas condições de transformar a realidade de jovens alunos.

Finalizando, esperamos que esta investigação e os resultados que por ela foram explicitados, esperamos ter contribuído com elementos de natureza teórica e prática para que se diminua a sensação de utopia e se fortaleça a da possibilidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O espírito do toyotismo - reestruturação produtiva e “captura” da subjetividade do trabalho no capitalismo global. **Confluências – Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Vol. 10, n.º 1, 2008- pp. 9 a 121.

\_\_\_\_\_. G.; MOREIRA, J.; PUZIOL, J. Educação Profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial. *Educere et Educare - Revista de Educação*, v. 4, n. 8, p. 45-59, jul./dez. 2009. Acesso em: 24 abril 2015.

ALVES, Luís Alberto Marques. **Ensino técnico: uma necessidade ou uma falácia?** Notas para a compreensão da filosofia do ensino técnico em Portugal e no Brasil. *Hist. Educ.* vol.17 no.41 Santa Maria, Portugal. Setembro/Dezembro, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592013000300007&script=sci_arttext)> Acesso em 01 de julho de 2015.

AMORIM, Mário Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná:** projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). Tese (Doutorado História da Educação e Historiografia) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANTUNES, Ricardo. “A nova morfologia do trabalho no Brasil. Reestruturação e precariedade.”. **Revista Nueva Sociedad** No. 232, 2012

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: **Constituição Brasileira de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em: 15 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4244.htm)>. Acesso em 17/06/2015

\_\_\_\_\_. Lei 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://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L6545.htm)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Leis, decretos. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2009. Disponível em: <[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)> Acesso em 25 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego PRONATEC. Lei nº 12.513.** Brasília: MEC, out. de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)> Acesso em 02 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)> Acesso em 19 de março de 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

CEB/CNE Parecer 39/2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)> . Acesso em 12 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 16/99. **Trata do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional de Nível Médio e no Ensino Médio.** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em 09 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 01/2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio às disposições do Decreto 5.154/2004.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)> . Acesso em 29 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 04/99. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso de 02 de março de 2015.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto nº. 5.154/2004:** Um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

COELHO, Alexandra J. D. P.; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Permanência e evasão escolar em cursos técnicos da área da indústria: um estudo sobre escolas de educação profissional de Joinville/SC. **Revista Tecnologia e Sociedade** (Online), v. 1, p. 252-262, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues. **O Ensino Profissional na irradiação do Industrialismo.** São Paulo: UNESP, 2000.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. Juarez Tarcísio, LEAO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.32. n°117; p. 1067-1084, outubro/dezembro, 2011.

DAGNINO, Renato. **“Ciência e Tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa”**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

\_\_\_\_\_. Renato. **A nova ordem mundial e a política tecnológica nos países do Cone Sul**. Indicadores econômicos FEE: análise conjuntural, V.22, n 3. 1994. Disponível em <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/862>.> Acesso em 21/02/2015.

ENQUITA, F. Mariano. **Do Lar à fábrica, passando pela sala de aula: gênese da escola de massas**. In: A face oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALCIONI, R. E.; AMORIM, M. L. O ensino profissionalizante na sociedade moderna industrial: um olhar histórico. **Revista Tecnologia e Sociedade** (Online). Curitiba, n. 8, p. 1-13, 2009.

FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14/12/2014.

\_\_\_\_\_. Celso João. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n° 61, agosto/1997.

\_\_\_\_\_. Celso João. **Modernização Tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. São Paulo: Atlas. 1993.

FERRETI, Celso J.; SILVA JUNIOR, João R. **Educação Profissional numa sociedade sem empregos**. Cadernos de Pesquisas No. 109 Fundação Carlos Chagas. Março, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03>> Acesso em 20 de junho de 2015.

FREITAS, Maria da Conceição da Silva. **Educação Profissional da juventude na crise do emprego**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, 2004.

FOUCAULT. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ªed. São Paulo: Coleção Universitária, 1986.

FRIEDMANN, Georges. **Problemas humanos del maquinismo industrial**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1956.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de Fim de Século. Petrópolis: Vozes, 1998

\_\_\_\_\_. Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In SILVA, Tomáz Tadeu **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo**: A cultura de mercado no ensino médio técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GARCIA, Nilson M. D. **A Física no ensino técnico industrial federal**: um retrato em formato A4. 1995. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - IF-FE/USP, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Nilson M.D; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho, Educação e Tecnologia**: alguns dos seus enlazes. Curitiba: Editora UTFPR, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HEIJMANS Rosemary Dore; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa. V.41 N.144 SET. /DEZ. 2011.

HIRATA, Helena, org. Divisão capitalista do trabalho. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, São Paulo, 1989

\_\_\_\_\_. Helena. **Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos**. In: Anais do Seminário Internacional “Educação Profissional, Trabalho e Competência”. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, novembro, 1996.

\_\_\_\_\_. Helena. **Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência**. In: Ferreti, C. J. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. 15ª. edição Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia. Periódico Científico dos Programas de Pós – Graduação em Tecnologia dos Cefets – PR/MG/RJ**, Ano 4, n.6, maio, p. 144 – 156, 2003. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1081/684>> Acesso em 15 de outubro de 2014.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1998.

KUENZER, Acácia A reforma do ensino técnico e suas consequências. In:

\_\_\_\_\_. Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, Naura. *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96

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

\_\_\_\_\_. Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul., set 2010.

LIMA FILHO, D. L. De Continuidades e Retrocessos Históricos: Razões e Impactos na Reforma da Educação Profissional no Brasil. **II SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL**, 1998, Curitiba: Cefet, 1998, p. 119-144.

LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.) **Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional**. Curitiba: SINDOCefet-PR, 1999. p. 365-383.

LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane (Org.). **Mundialização do Trabalho, Transição Histórica e Reformismo Educacional**. 1ed. Campinas: Navegando publicações e Editora Lebrun, v.1, 2014.

LOPES, Josué; OLIVEIRA, M. R. N. S. ; VALENTIM, S. S.. Currículo Integrado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. **Revista Tecnologia e Sociedade**. V6, No. 10. Curitiba, 2010.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Lucília R. de Souza. **A educação e os desafios das novas tecnologias**. In: FERRETI, J.C et al. *Tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Lucília R. de Souza. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: MACHADO, L. R. de S. et al. (orgs.). Trabalho e educação. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Lucília R. de Souza. Educação Básica, Empregabilidade e competência. **Revista do NETE**. Belo Horizonte, n.03, p.15-31, jan./jul. 1998.

\_\_\_\_\_. Lucília R. de Souza. **Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos**. Linhas Críticas, vol.16 Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan.-jun. 2010. ISSN 1516-4896. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v16n30/v16n30a06.pdf>> Acesso em: 01 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Lucília R. de Souza. **Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação**. *Cad. Pesqui.* vol.41, no.143, p.352-375. Agosto, 2011.

MARGLIN, Stephen. **Origem e funções do parcelamento de tarefas**. In GORZ, André. (Org.). Crítica da Divisão do Trabalho. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, Sonia Regina. **Cursos técnicos pós-médios: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior**. *Trab. educ. saúde*, Set 2003, vol.1, no.2. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000200006)> Acesso em 22 de junho de 2015.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica**. In: LÚCIA BRUNO. (Org.). Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Anais da 35ª. Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, PE: Out. 2012.

MUSSE, Isabel; MACHADO, Ana Flavia. **Perfil dos indivíduos que cursam educação profissional no Brasil**. *Economia Social*, Campinas, v. 22, n.1, Abril, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v22n1/08.pdf>> Acesso em 18 maio 2015.

NAVILLE, Pierre. **Essai sur la qualification du travail**. Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956. Tradução livre de Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce e revisão de Maria Inês Rosa das partes A e C, p. 1-71.

\_\_\_\_\_. Pierre. **Hacia el automatismo social?** México. Fondo de Cultura conómica, 1965.

NOSELLA, Paolo, **Qual Compromisso Político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós ditadura. 2ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. Formação profissional e mercado de trabalho: o ensino de segundo grau e a profissionalização em questão na década de 1980. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: A cultura**



de mercado no ensino médio técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P.; Os Institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? 05/2011, **VIII Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional** - LAGE, Vol. 1, Campinas, SP, Brasil, 2011

ORTIGARA, C.; GANZELI, P.; Regulação nas políticas para educação profissional nos Governos FHC e LULA: trabalho e cidadania, 04/2011, **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, Vol. 1, São Paulo, 2011

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. **Educação Profissional e tecnológica**: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. T&C Amazônia, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009.

PINTO, Geraldo A. Qualificação e organização flexível do trabalho: elementos para um olhar crítico. **Revista Tecnologia e Sociedade** (Online), Curitiba, n. 6, p. 49-71.

PNAD/IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em 18 de janeiro de 2015.

QUELUZ, L. G. **Concepções de ensino técnico na república velha**: publicação do Programa de Pós-graduação em Tecnologia – PPGTE/Cefet – PR, Curitiba: Cefet – PR, 2000.

RAMOS, Lauro; REIS, Maurício. **A escolaridade dos pais, os retornos à educação no mercado de trabalho e a desigualdade de rendimentos**. Ipea, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1442.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1442.pdf)> Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Marise Nogueira. **O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio integrado**. Disponível em <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)> Acesso em: 26 de maio de 2014.

SAMPAIO, Romilson Lopes. **Ensino técnico e inserção profissional**: a visão dos egressos do Cefet-BA e de seus empregadores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C de M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80. Setembro. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a10v21n80.pdf> . Acesso em 23 de maio de 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho**: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. Educ. Pesqui. São Paulo, 2012.

STEFANINI, Deborah Maria. **As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica**: uma análise a partir de Bourdieu. São Carlos: Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

TARTUCE, G.L.B.P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.25, n.87, 2004.

\_\_\_\_\_. G.L.B.P. Pierre Naville e os estudos sobre a automação na França do pós-guerra. **Revista de Ciências Sociais- Política & trabalho**. Nº. 21, Outubro de 2004 - p. 81-104.

\_\_\_\_\_. G.L.B.P. **O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”?** Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. O Percurso Teórico e Empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 24, set/dez. 2003.

TOMPOROSKI, Avani. **A formação do técnico de nível médio em meio ambiente** - um estudo de caso no Colégio Estadual Paulo Leminski (Curitiba/PR). Dissertação. Mestrado em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013

WEISTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

WERMELINGER, Mônica Carvalho de Mesquita Werner. **Educação Profissional: o técnico da saúde (enfermagem) em evidência**. Tese de Doutorado (Doutorado em Saúde Pública) FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, Rio de Janeiro, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS ESTUDANTES UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

#### Programa de Pós-graduação em Tecnologia

#### Caro(a) aluno(a):

Este questionário faz parte de um trabalho de pesquisa desenvolvido no curso de Mestrado em Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na Linha de Tecnologia e Trabalho, sob a orientação do professor Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, que tem como objetivo analisar as expectativas e trajetórias dos estudantes nos cursos técnicos de nível subsequente e verificar os condicionantes que direcionam para esse nível de ensino, buscando entender o papel do ensino profissionalizante na formação discente e o processo de inserção social e profissional de jovens e adultos que buscam profissionalização nos Institutos Federais. Sua contribuição, como aluno (a) de curso técnico, será muito importante para os resultados da pesquisa. Peço, assim, sua colaboração, respondendo às questões da pesquisa que preparei. Peço, também, que autorize o uso das informações que você der, indicando também se você deseja ou não que seu nome seja identificado nos trabalhos decorrentes dessa pesquisa. Para isso, preencha o quadro abaixo.

**Autorizo que Caterine Pereira Moraz utilize as informações por mim fornecidas em seus trabalhos acadêmicos.**

**Desejo, caso seja necessário, ser identificado nos relatórios da pesquisa.**

**Não desejo ser identificado nos relatórios da pesquisa.**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Telefone: ( )** \_\_\_\_\_

**(Local e data)** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Código identificador (será preenchido pela pesquisadora)

**Obrigada**

**Caterine Pereira Moraz**

**E-mail: caterine.moraz@ifpr.edu.br**

## APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO ALUNOS INGRESSANTES

Código identificador (preenchido pela pesquisadora)

### I- DADOS SOCIOECONÔMICOS:

1. Idade: \_\_\_\_\_.
2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
3. Estado civil: \_\_\_\_\_
4. Cidade e bairro que mora: \_\_\_\_\_
5. Sobre a sua residência/casa:  
( ) Casa própria ( ) Cedida ( ) Alugada ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
6. Quantas pessoas moram na sua casa \_\_\_\_\_
7. Quanto filhos: ( ) Nenhum ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3.
8. Qual o seu curso e ano de ingresso? \_\_\_\_\_
9. Qual a sua renda mensal individual?  
( ) Até um salário mínimo ( ) de 1 a 2 s.m. ( ) de 2 a 3 s.m. ( ) de 3 a 4 s.m.  
( ) Acima de 4 s.m.
10. Qual a renda do seu grupo familiar? (soma da renda dos moradores de sua residência)  
( ) Até um salário mínimo ( ) de 1 a 2 s.m. ( ) de 2 a 3 s.m. ( ) de 3 a 4 s.m.  
( ) Acima de 4 s.m.
11. Forma de Ingresso nesta instituição:  
( ) Cota Social ( ) Cota Racial ( ) Cota Indígena ( ) Oriundos de escolas públicas ( ) Concorrência Geral
12. Qual a escolaridade dos seus pais:

**Pai:** ( ) 1ª. a 4ª. Série ( ) 5ª. a 8ª. Série ( ) Ensino Médio ( ) Técnico ( ) Superior  
**Mãe:** ( ) 1ª. a 4ª. Série ( ) 5ª. a 8ª. Série ( ) Ensino Médio ( ) Técnico ( ) Superior

### II- DADOS ESCOLARES

13. Onde fez seus estudos de ensino fundamental (1º grau)?  
( ) Integralmente em escola pública ( ) Integralmente em escola particular  
( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular  
( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
14. Onde fez seus estudos de ensino médio (2º grau)?  
( ) Integralmente em escola pública ( ) Integralmente em escola particular  
( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular  
( ) ENEM ( ) Curso Supletivo  
( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
15. Em que ano concluiu o ensino médio (2º grau)? \_\_\_\_\_
16. Qual o principal motivo que o levou a escolher o curso técnico?  
( ) Interesse em atuar na área

- Aprimorar os conhecimentos
- Influência familiar
- Melhores possibilidades no mercado de trabalho
- Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho
- Tempo/duração do curso
- Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

17. Você já fez, ou está fazendo algum outro curso profissionalizante (técnico)?

- Não.
- Sim, fiz o curso de: \_\_\_\_\_ Concluído em \_\_\_\_\_ (ano)
- Sim, estou fazendo o curso de: \_\_\_\_\_ Ingresso em: \_\_\_\_\_ (ano)

18. Você já prestou vestibular para algum curso de nível superior?

- Não.
- Sim. Qual ou quais cursos: \_\_\_\_\_
- Onde e quando? (Universidade/Ano) \_\_\_\_\_

19. Você já iniciou algum curso superior?

- não
- sim, mas não conclui. Qual? \_\_\_\_\_
- sim, estou cursando. Qual? \_\_\_\_\_
- sim, já conclui. Qual e quando? \_\_\_\_\_

### III- SOBRE O TRABALHO

20. Você está trabalhando?

- Sim, na área do curso técnico.
- Sim, fora da área do curso técnico. Qual área? \_\_\_\_\_ ( )
- Não

21. Se sim.

Qual a forma de contrato que você mantém com a instituição/empresa?

- Estágio    CLT    Autônomo
- Outros. Qual? \_\_\_\_\_

22. Se não.

Qual o principal motivo pelo qual você não exerce atividade profissional na sua área é:

- Mercado de trabalho saturado
- Melhor oportunidade em outra área
- Outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_

23. O que você pretende fazer após a conclusão deste curso?

- Trabalhar na área de formação    Trabalhar em outra área
- Fazer outro curso técnico    Fazer uma graduação
- Outras opções. Quais? \_\_\_\_\_

24. Qual é em sua visão, a perspectiva profissional na sua área?

- Ótima    Boa    Razoável    Ruim
- Não tenho condições de avaliar.

25. Quais são suas pretensões profissionais para o futuro?

26. Qual é a sua visão e expectativas sobre o mercado de trabalho para este curso?

27. Você consegue identificar dificuldades para o trabalho na área deste Curso? Se sim, como você espera superá-las?

28. Você gostaria de comentar sobre algo que não tenha sido perguntado?

29. Quanto ao instrumento (questionário) você gostaria de comentar ou sugerir algo?

## APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO ALUNOS CONCLUINTES

### I- DADOS SOCIOECONÔMICOS:

1. Idade: \_\_\_\_\_ .
2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
3. Estado civil: \_\_\_\_\_
4. Cidade e bairro que mora: \_\_\_\_\_
5. Sobre a sua residência/casa:  
( ) Casa própria ( ) Cedida ( ) Alugada ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
6. Quantas pessoas moram na sua casa \_\_\_\_\_
7. Quanto filhos: ( ) Nenhum ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3.
8. Qual o seu curso e ano de ingresso? \_\_\_\_\_
9. Qual a sua renda mensal individual?  
( ) Até um salário mínimo ( ) de 1 a 2 s.m. ( ) de 2 a 3 s.m. ( ) de 3 a 4 s.m.  
( ) Acima de 4 s.m.
10. Qual a renda do seu grupo familiar? (soma da renda dos moradores de sua residência)  
( ) Até um salário mínimo ( ) de 1 a 2 s.m. ( ) de 2 a 3 s.m. ( ) de 3 a 4 s.m.  
( ) Acima de 4 s.m.
11. Forma de Ingresso nesta instituição:  
( ) Cota Social ( ) Cota Racial ( ) Cota Indígena ( ) Oriundos de escolas públicas  
( ) Concorrência Geral
12. Qual a escolaridade dos seus pais:  
**Pai:** ( ) 1ª. a 4ª. Série ( ) 5ª. a 8ª. Série ( ) Ensino Médio ( ) Técnico ( ) Superior  
**Mãe:** ( ) 1ª. a 4ª. Série ( ) 5ª. a 8ª. Série ( ) Ensino Médio ( ) Técnico ( ) Superior

### II- DADOS ESCOLARES

13. Como fez seus estudos de ensino fundamental (1º grau)?  
( ) Integralmente em escola pública ( ) Integralmente em escola particular  
( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular  
( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
14. Como fez seus estudos de ensino médio (2º grau)?  
( ) Integralmente em escola pública ( ) Integralmente em escola particular  
( ) Maior parte em escola pública ( ) Maior parte em escola particular  
( ) ENEM ( ) Curso Supletivo  
( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_
15. Em que ano concluiu o ensino médio (2º grau)? \_\_\_\_\_
16. Qual o principal motivo que o levou a escolher o curso técnico?  
( ) Interesse em atuar na área  
( ) Já atua na área e busca aprimorar os conhecimentos  
( ) Influência familiar

- Melhores possibilidades no mercado de trabalho
- Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho
- Tempo/duração do curso
- Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

17. Você já fez, ou está fazendo algum outro curso profissionalizante (técnico)?

- Não.
- Sim, fiz o curso de: \_\_\_\_\_ Concluído em \_\_\_\_\_(ano)
- Sim, estou fazendo o curso de: \_\_\_\_\_ Ingresso em: \_\_\_\_\_(ano)

18. Você já prestou vestibular para algum curso de nível superior?

- Não.
  - Sim. Qual ou quais cursos: \_\_\_\_\_
- Onde e quando? (Universidade/Ano) \_\_\_\_\_

19. Você já iniciou algum curso superior?

- não
- sim, mas não conclui. Qual? \_\_\_\_\_
- sim, estou cursando. Qual? \_\_\_\_\_
- sim, já conclui. Qual e quando? \_\_\_\_\_

### III- SOBRE O TRABALHO

20. Qual era a sua situação profissional no início do curso?

- Empregado permanente (contrato por tempo indeterminado).
- Trabalho Temporário
- Estágio
- Autônomo.
- Desempregado.
- Outros. Qual? \_\_\_\_\_

21. Você está trabalhando?

- Sim, na área do curso técnico.
- Sim, fora da área do curso técnico. Qual área? \_\_\_\_\_( )
- Não

22. Se sim;

Qual a forma de contrato que você mantém com a instituição/empresa empregadora?

- Estágio  CLT  Autônomo  Outros. Qual? \_\_\_\_\_

23. Se não;

O principal motivo pelo qual você não exerce atividade profissional na sua área é:

- Mercado de trabalho saturado  Melhor oportunidade em outra área  Outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_

24. O que você pretende fazer após a conclusão deste curso?

- Trabalhar na área de formação
- Trabalhar em outra área. Qual? \_\_\_\_\_
- Fazer outro curso técnico
- Fazer uma graduação
- Outras opções. Quais? \_\_\_\_\_



25. Qual é em sua visão, a perspectiva profissional na sua área?  
( ) Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Ruim ( ) Não tenho condições de avaliar.
26. Ao término do curso, você se considera preparado para o mercado de trabalho?  
( ) Sim ( ) Pouco ( ) Razoavelmente  
( ) Não. Justifique: \_\_\_\_\_
27. O curso como um todo colaborou para seu desenvolvimento pessoal e profissional?  
( ) Muito ( ) Pouco ( ) Razoavelmente  
( ) Nada. Justifique: \_\_\_\_\_
28. Se você já trabalha na área, ao concluir o curso você espera ser promovido?  
( ) SIM ( ) NÃO
29. Ser aluno deste curso ou desta instituição o (a) ajudou a conseguir um emprego na área?  
( ) SIM ( ) NÃO
30. Quais eram as suas expectativas de emprego em função da realização do curso? Elas foram atendidas?
31. Quais são suas pretensões profissionais para o futuro?
32. Você consegue identificar as contribuições deste curso para a sua vida pessoal e profissional? Quais?
33. Você gostaria de comentar sobre algo que não tenha sido perguntado?
34. Quanto ao instrumento (questionário) você gostaria de comentar ou sugerir algo?

## APÊNDICE 04 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS INGRESSANTES

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Objetivo:** Identificar, junto aos alunos ingressantes de cursos técnicos, quais os motivos reais que os levaram a optar por esta modalidade de ensino e como articulam as questões sociais, econômicas, familiares e do próprio trabalho nas decisões práticas a respeito da profissionalização.

<u>Identificação</u>
Nome: _____
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade: _____ Curso/Período: _____
Estado civil: _____
Aluno cotista? ( ) Sim ( ) Não / Tipo de cota: _____
Contato: _____
<b>( ) Autorizo que minha entrevista seja gravada, anotada e seu conteúdo utilizado na realização da pesquisa, salvaguardado o meu anonimato.</b>
Assinatura: _____

- 1- Conte-me sobre você e sua trajetória de vida: onde nasceu, passou a infância, estudou e começou a trabalhar. O que fazia antes de realizar o curso?
- 2- Você trabalha atualmente? Em que área? Você já trabalhava antes de iniciar o curso?
- 3- O seu trabalho teve alguma influência no fato de estar fazendo esse curso? Ou o fato de estar fazendo este curso influenciou no seu trabalho?
- 4- Pretende seguir carreira na empresa/área onde trabalha ou tem outros planos profissionais?
- 5- O que acha de trabalhar e estudar ao mesmo tempo? É tranquilo ou complicado? Porque?
- 6- (Se não estiver trabalhando). Por qual motivo você não está trabalhando? Você vê dificuldades em encontrar um trabalho na sua área?
- 7- (Se não estiver trabalhando). Você pretende procurar algum trabalho vinculado ao curso técnico?
- 8- Por que você optou por fazer este curso técnico? O que o(a) influenciou? (Família, amigos, trabalho, o mercado, projetos pessoais?) Quais destas razões você considera mais relevante?
- 9- Você já prestou vestibular/processo seletivo para algum curso superior? Iniciou o curso? Concluiu? Porque?

- 10-Como sua família (pais/cônjuges) participa da sua vida escolar? O que sua família espera de você em termos de estudos e (re)inserção no mercado?
- 11-A sua empresa oferece alguma vantagem ou condição especial para alunos estudantes?
- 12-O que lhe motiva a frequentar o curso?
- 13-Você pretende receber (ou já recebe) alguma bolsa auxílio da instituição? Esta bolsa será (é) condicionante para realização dos seus estudos?
- 14-Qual o papel deste curso em sua vida e na sua carreira? Qual a importância de realizar este curso?
- 15-Quais eram suas expectativas quanto ao mercado de trabalho e ao curso escolhido? Elas estão sendo atendidas até o momento?
- 16-Quais são suas pretensões profissionais para o futuro no que se refere ao trabalho, estudo, condição familiar etc.?
- 17-De uma maneira sintética e abrangente, fale sobre o que você espera do curso em relação a inserção e reinserção, perfil profissional e relacionamento com o mercado de trabalho?
- 18-Você consegue perceber algo positivo ou negativo quanto ao curso ou quanto ao mercado de trabalho na sua área que queira relatar?
- 19-Há alguma coisa que não foi perguntada aqui e você gostaria de acrescentar, comentar, relatar, perguntar?

## APÊNDICE 05 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS CONCLUINTES

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Objetivo:** Identificar, junto aos alunos concluintes de cursos técnicos, quais os motivos reais que os levaram a optar por esta modalidade de ensino e como articulam as questões sociais, econômicas, familiares e do próprio trabalho nas decisões práticas a respeito da profissionalização.

<u>Identificação</u>
Nome: _____
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade: _____ Curso/Período: _____
Estado civil: _____
Aluno cotista? ( ) Sim ( ) Não / Tipo de cota: _____
Contato: _____
<b>( ) Autorizo que minha entrevista seja gravada, anotada e seu conteúdo utilizado na realização da pesquisa, salvaguardado o meu anonimato.</b>
Assinatura: _____

- 1- Conte-me sobre você e sua trajetória de vida: onde nasceu, passou a infância, estudou e começou a trabalhar. O que fazia antes de realizar o curso?
- 2- Você trabalha atualmente? Em que área? Você já trabalhava antes de iniciar o curso? Mudou de profissão/trabalho durante o curso?
- 3- O seu trabalho teve alguma influência no fato de estar fazendo esse curso? Ou o fato de estar fazendo (ou concluído) este curso influenciou no seu trabalho?
- 4- Seu trabalho tem algo a ver com este curso? Quais as contribuições mais importantes do curso para o seu trabalho?
- 5- Pretende seguir carreira na empresa/área onde trabalha ou tem outros planos profissionais?
- 6- O que achou de trabalhar e estudar ao mesmo tempo? É tranquilo ou complicado? Porque?
- 7- A sua empresa oferece alguma vantagem ou condição especial para alunos estudantes?
- 8- (Se não estiver trabalhando). Por qual motivo você não está trabalhando? Você vê dificuldades em encontrar um trabalho na sua área?
- 9- (Se não estiver trabalhando). Você pretende procurar ou está procurando algum trabalho vinculado ao curso técnico? Qual a contribuição deste curso neste novo emprego?

- 10-Por que você optou por fazer este curso técnico? O que o(a) influenciou? (Família, amigos, trabalho, o mercado, projetos pessoais?). Quais destas razões você considera mais relevante?
- 11-Você já prestou vestibular/processo seletivo para algum curso superior? Iniciou o curso? Concluiu? Porque?
- 12-Como sua família (pais/cônjuges) participa da sua vida escolar? O que sua família espera de você em termos de estudos e (re)inserção no mercado?
- 13-Durante o curso, em algum momento você pensou em desistir? Porque?
- 14-O que lhe motivou a permanecer no curso?
- 15-Recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou ajuda da instituição? Se sim, ter recebido esta bolsa o ajudou a permanecer no curso?
- 16-Ao iniciar o curso você possuía algumas expectativas quanto ao mercado de trabalho e ao curso, você lembra delas? Elas foram atendidas?
- 17-Que contribuições (influências) este curso trouxe para a sua vida? Você se considera preparado para o mercado de trabalho? Porque?
- 18-Qual o papel deste curso em sua vida e na sua carreira? Qual a importância de realizar este curso?
- 19-Depois a conclusão do curso, quais são suas expectativas? O que mudou ou mudará em sua vida? O que pretende fazer após a conclusão do curso? (Outro curso técnico/graduação/especialização/trabalhar, etc)
- 20-De uma maneira sintética e abrangente, fale quais as contribuições que o curso deu para a sua vida em termos de inserção e reinserção, perfil profissional e relacionamento com o mercado de trabalho
- 21-Tem alguma decepção ou frustração quanto ao curso ou quanto ao mercado de trabalho na sua área que queira relatar?
- 22-Há alguma coisa que não foi perguntada aqui e você gostaria de acrescentar, comentar, relatar, perguntar?