



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE EMPREGO E TRABALHO COM
EGRESSOS DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL
VINCULADO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
MARIA, NO PERÍODO DE GOVERNO LUÍS INÁCIO
LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEF
(2005 – 2012)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Claudio Rodrigues do Nascimento

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**UM ESTUDO SOBRE EMPREGO E TRABALHO COM
EGRESSOS DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL
VINCULADO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
MARIA, NO PERÍODO DE GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA
SILVA E DILMA VANA ROUSSEF (2005 – 2012)**

Claudio Rodrigues do Nascimento

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nascimento, Claudio Rodrigues do
Um estudo sobre emprego e trabalho com egressos do Colégio Técnico Industrial vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, no período de governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Roussef (2005 - 2012) / Claudio Rodrigues do Nascimento.-2014.
197 p.; 30cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Trabalho 2. Emprego 3. Educação profissional I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Claudio Rodrigues do Nascimento. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: crnmedser@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

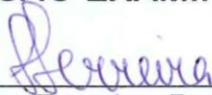
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**UM ESTUDO SOBRE EMPREGO E TRABALHO COM EGRESSOS DO
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL VINCULADO À UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA MARIA, NO PERÍODO DE GOVERNO LUÍS
INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEF (2005 – 2012)**


elaborado por
Claudio Rodrigues do Nascimento

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Liliana Soares Ferreira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Prof. Dr. (UFPEL)



José Iran Ribeiro, Prof. Dr. (UFSM)



Décio Auler, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, agosto de 2014

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, que me oportunizaram realizar esse Curso de Pós-Graduação - Stricto Sensu em Educação, na Linha de Políticas Públicas e Práticas Escolares. Aos professores, que, além de incentivarem, estiveram disponíveis e solícitos na elaboração, na construção e na produção de outras possibilidades e sentidos para o conhecimento.

À minha orientadora, professora Liliana Soares Ferreira, que se manteve atenta e paciente durante o decorrer do Curso, sendo uma conselheira, e, em alguns momentos, relevando os meus problemas pessoais e profissionais que se sucederam, intempestivamente, independentes do meu alcance. Destaco isso, pois o percurso da vida e do destino se apresenta em flashes de acontecimentos, que sobrepostos, nos fragilizam e nos fortalecem, em um contraditório (por que não?), mas construtivo e qualitativo transcurso de ser e tornar-se (mais) humano! Muito obrigado, Professora Liliana.

Aos professores Álvaro, Iran, Jorge e Décio, que aceitaram participar da banca avaliadora e dispuseram de tempo, para realizar a leitura e contribuir com apontamentos muito importantes no delineamento final deste trabalho. Faz se necessário um agradecimento especial, ao professor Álvaro Luiz Moreira Hypolito, pela compreensão, contribuição e disponibilidade de estar aqui conosco. Ao professor Jorge Luiz da Cunha, que, para além das problematizações e debates nos encontros durante o curso no CE, esteve sempre próximo na justa caminhada por uma Universidade mais plural, democrática e produtora de conhecimentos.

Aos colegas e amigos Rodrigo Cardozo Fuentes, Mariglei Severo Maraschin e Gabriel dos Santos Kehler, que muito me incentivaram nesse processo e sempre estiveram ao meu lado. Cito também a Josiane, a Ana Paula e a Taíse, que estão trilhando com sucesso o mesmo percurso. Aos demais colegas do grupo Kairós, pela possibilidades de discussões teóricas, em vários momentos e situações, e, sobre os mais diversos e polêmicos temas que orbitam e se sobrepõem nas relações de educação ↔ trabalho, e que determinam, invariavelmente, a construção histórica dos sujeitos na sua totalidade e o grau de expansão de suas fronteiras da convivência.

No CTISM, tenho que destacar a Maria Inez Bolzan e o Diego Marçal: ela por me acompanhar na gestão, junto à direção e na amizade ao longo deste tempo; ele, junto com uma nova e qualificada 'safra' de jovens (Camila, Jonas, Maikel, Liniane, Fernando, dentre outros) na Escola, faz com que a 'educação' se renove e se transforme, possibilitando um melhor acolhimento e possibilidades de permanência dos estudantes. Pode parecer pouco para os trabalhadores em educação, mas é muito para os estudantes, pois esses sujeitos nunca mais serão os mesmos que chegaram ao CTISM, e as suas fronteiras da convivência estarão irremediavelmente transformadas.

Escrever sobre o passado é como reviver momentos indelévels incrustados no plasma intelectual e nas conexões neuronais; parece que se adentra para uma outra dimensão ou numa senda para o imutável. Ele está ali, na frente de nossas retinas, denso e flutuante, porém, mora na mansão das reminiscências, do acontecido. Pode-se recordar e apreender a ideia do que ele foi; entretanto, não se refaz o momento, o fato vivenciado, o acontecido.

O meu pai foi um guerreiro e lutou pela sobrevivência desde os 9 anos de idade; foi estudante interno na Escola Técnica Estadual do Parobé, na década de 1930, durante cinco anos, formou-se Técnico Desenhista Mecânico. O Jairo, meu irmão, foi um estudante exemplar na UFSM, perseguido pelo regime de exceção ainda em 1976, e, expropriado da condição de trabalhador e no direito ao emprego (!) durante a privatização da Rede Ferroviária Federal S.A.; outro gladiador, que passou muito acima - intelectualmente – das adversidades que insistiram em se apresentar.

Incólume aos sobressaltos da vida, a Anna Maria, minha mãe, permaneceu como guardiã dos desejos e das vitórias de cada um e de todos; e se manteve invencível na arte de persistir, de se resignar, de apoiar, de dar amor e cobrar o máximo empenho. A Sara tem sido uma companheira fiel aos nossos princípios, comprovando que, mesmo um casal, pode crescer em uma convivência dialética; ela me apoiou muito nesta etapa. Os meus filhos Giovanna, Daniel e 'Ana Paula' são uma extensão da alma, portanto, o que dizer se não me pertencem, "...se moram na mansão do amanhã"; não me atreverei nem mesmo a sonhar.

"A saudade dói como um barco, que aos poucos descreve um arco e evita atracar no cais..." (In memoriam ao Rômulo e ao Ricardo).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

UM ESTUDO SOBRE EMPREGO E TRABALHO COM EGRESSOS DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL VINCULADO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, NO PERÍODO DE GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEF (2005 – 2012).

AUTOR: CLAUDIO RODRIGUES DO NASCIMENTO

ORIENTADOR(A): LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local: Santa Maria/RS, 04 de Agosto de 2014.

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa II – Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2), do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Grupo Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, ambos, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. A pesquisa objetivou a análise e a compreensão do movimento e a inserção dos estudantes que realizaram os Cursos Técnicos em Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica e Segurança do Trabalho, na Modalidade Subsequente (Turmas entre os períodos 2005-2012) no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado a Universidade Federal de Santa Maria/RS e que, em sua maioria, ingressaram no mundo do trabalho, descrevendo a dinâmica e a transição ocorrida no espaço e tempo decorridos entre Escola e Empresa, tentando-se configurar as reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Partiu-se da proposição de que a possibilidade da realização de um curso técnico, pode influenciar decisivamente na configuração das fronteiras de convivência dos sujeitos, determinando as suas reais condições de vida e enfrentamento com o mundo do trabalho, emprego e empregabilidade. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como aporte teórico/metodológico a análise dialética, compreendida como possibilidade crítica de análise dos fenômenos, com base no Materialismo Histórico. Como procedimento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quarenta e quatro estudantes. Para análise e sistematização dos dados produzidos, utilizaram-se princípios da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), em consonância com a compreensão dialética. Como resultado, confirmou-se a proposição inicial que justificou a escolha do campo e dos sujeitos a serem investigados, assim como foi corroborada a problemática proposta, pois 86% (38) dos sujeitos entrevistados atualmente trabalha na sua área de formação técnica; 82% (36) do coletivo evidenciou o aumento da renda após a conclusão do Curso Técnico e o grau de satisfação com a área de formação técnica escolhida, atingiu um índice total de 98% (43), revelando ainda que 93%, isto é, 40 de 44 entrevistados confirmam a importância da Educação Profissional para o seu ingresso e permanência no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Emprego. Educação profissional.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program on Education
Federal University of Santa Maria

A STUDY ON EMPLOYMENT AND WORK WITH INDUSTRIAL TECHNICAL COLLEGE GRADUATES BOUND TO FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA, IN THE PERIOD OF GOVERNMENT LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA AND DILMA VANA ROUSSEFF (2005-2012).

AUTHOR: CLAUDIO RODRIGUES DO NASCIMENTO

ADVISOR: LILIANA SOARES FERREIRA

Date and Place: Santa Maria/RS, August 04mon 2014.

This work is linked to the Research Line II - School Practices and Public Policies, of the Post-Graduation Program on Education, and to Kairós - Research Group on Work, Education and Public Policies, both from Federal University of Santa Maria - UFSM / RS. The research aimed an analysis and comprehension of movement and insertion of students who accomplished Technical Courses in Electrotechnical, Electromechanical, Mechanical and Work Security, (Classes between 2005-2012) in Industrial Technical College at Federal University of Santa Maria - UFSM / RS, and, in the majority, entered in the world of work, describing the dynamic and transitions occurred in time and space between School and Company, trying to configure the real necessities of involved subjects. For that, we started from the proposition that the possibility of accomplish a technician course, could influence decisively on coexistence of subjects, establishing their real life conditions and engagement with the world of work, employment and employability. From this perspective, the study was based on a theoretical and methodological dialectical analysis, understood as the possibility of critical approach of the phenomena, based on historical materialism. As a procedure, semi-structured interviews were conducted with forty four students. For analysis and systematization of the data produced, we used principles of content analysis, based on Bardin (2011), from a dialectical understanding. As a result, it was confirmed the initial proposition that justified the choice of the field and the subjects to be investigated, as well as the problematic proposal was supported, in which 86% (38) subjects interviewed currently work in the area of their technical graduation; 82% (36) showed an income increase after the conclusion of technical course and 98% (43) a satisfaction level in their field choice, revealing that 93%, this is, 40 in 44 interviewed confirmed the importance of Professional Education for their entrance and permanence in the world of work.

Keywords: Work. Employment. Professional education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero informado pelos sujeitos.....	107
Gráfico 2 – Faixa Etária (Idade) dos Sujeitos.	108
Gráfico 3 – Renda mensal após a conclusão do curso.....	109
Gráfico 4 – Satisfação dos Sujeitos em relação à atividade profissional atual.	110
Gráfico 5 – Satisfação dos Sujeitos em relação à área profissional do seu Curso Técnico.....	111
Gráfico 6 – Perspectiva de trabalhar na área técnica quando concluiu o curso. ..	112
Gráfico 7 – Carga horária semanal de trabalho.....	113
Gráfico 8 – Situação atual na correlação trabalho / estudo.	114
Gráfico 9 – Localização do trabalho atual em relação ao local de realização do curso técnico.	115
Gráfico 10 – Tempo de trabalho na área técnica.....	116
Gráfico 11 – Relação área do curso técnico x trabalho na área profissional.	117
Gráfico 12 – Correlação trabalho atual x formação técnica profissional.	117
Gráfico 13 – Satisfação com a área profissional do curso técnico.	118
Gráfico 14 – Você já trabalhava antes de iniciar seu curso técnico?.....	120
Gráfico 15 – Categorias presentes nos discursos dos sujeitos.	122
Gráfico 16 – Situação atual na correlação educação x trabalho.....	127
Gráfico 17 – Relação trabalho – emprego no decorrer do curso técnico.....	129
Gráfico 18 – Perspectiva do trabalho na época da conclusão do curso técnico.....	130
Gráfico 19 – Nas regiões onde você vive, como se apresentam as oportunidades profissionais.	131
Gráfico 20 – Como o mercado de trabalho remunera os profissionais na área técnica.....	132
Gráfico 21 – Relação com o trabalho-emprego durante o curso técnico.	138
Gráfico 22 – Qual o seu vínculo empregatício?	139
Gráfico 23 – Principal atividade no trabalho atual.....	140
Gráfico 24 – Após o curso técnico você está realizando ou concluiu um curso superior?	144

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Tabela para ingresso CTISM – quantidade de candidatos inscritos para as trinta (30) vagas (até 2008) ofertadas anualmente nos cursos subsequentes noturnos; a partir do ano 2009 foram ofertadas 32 vagas nos referidos cursos.....101
- Tabela 2 – Estudantes formados que se dispuseram a participar da entrevista respondendo ao questionário proposto na pesquisa (sujeitos **S1** a **S44**).....101

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Lei da Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais no país...	165
ANEXO B – Ministério da Educação gabinete do ministro.....	180
ANEXO C – Definição da Classe Média.....	182
ANEXO D – Termo de livre consentimento	183

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa enviada aos Sujeitos	187
APÊNDICE B – Termo de Concordância em Participar da Pesquisa	192
APÊNDICE C – Respostas Tabuladas do Questionário Aplicado aos Sujeitos	193

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I INTRODUÇÃO	21
1.1 Apresentação do projeto de estudo.....	21
1.2 Justificativa e Contextualização da pesquisa	25
1.3 Problematização.....	27
1.4 Objetivos	34
1.4.1 Objetivo geral	34
1.4.2 Objetivos específicos.....	34
2 CAPÍTULO II CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ESTUDO	37
2.1 Breve histórico da educação profissional	37
2.2 O lugar/sentido do trabalho/emprego	52
2.3 Empregabilidade	71
3 CAPÍTULO III ORGANIZAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	79
3.1 Breve histórico do CTISM.....	79
3.2 Fundamentação teórica e metodológica	84
3.3 Organização da pesquisa.....	92
4 CAPÍTULO IV SUJEITOS DA PESQUISA	95
4.1 Sistematização e análise dos dados	101
4.2 Validações da categoria Ensino Profissional.....	123
4.3 Validações da categoria Trabalho	126
4.4 Validações da categoria Emprego.....	134
4.4 Análise conclusiva.....	141
5 CAPÍTULO V NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA DOS SUJEITOS	151
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	165
APÊNDICES	187

1 CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do projeto de estudo

“A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político” (MÉSZÁROS, 2006).

“[...] O trabalho, como se verificou ao longo deste percurso, é mais que o trabalho e, portanto, o não-trabalho é mais que o desemprego, o que não é dizer pouco” (CASTEL, 2008, p.496).

O meu ingresso na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ocorreu em março de 1982, através do concurso vestibular para o curso de Engenharia Elétrica e como servidor técnico-administrativo em julho do mesmo ano, no Hospital de Clínicas Veterinárias, vinculado ao Centro de Ciências Rurais da UFSM. Por pertencer a uma típica família de classe econômica considerada baixa (com pequeno poder aquisitivo de bens de consumo), pairava no imaginário dos meus pais a necessidade de os filhos virem a “se formar” em um curso superior, preferencialmente em um daqueles considerados na época, de maior status como Medicina, Engenharia, Direito ou Odontologia. Mas, independentemente do curso ou área, o fundamental era obter o diploma a fim de ultrapassar uma fronteira ou barreira limitante, que, via de regra, havia sido imposta aos pais, aos tios e aos adultos de um modo geral, face à necessidade de ingressarem em um emprego ou trabalho a fim de garantirem o sustento próprio e da família. O sonho que pairava no imaginário da maioria da classe trabalhadora e habitava o senso comum, impregnado pela rígida ideologia nesses ásperos tempos, conduzia o pensamento em sentido único, orbitando no desejo da emancipação através da conclusão do Ensino Superior e na possibilidade, quase que imediata, de ascensão a um suposto mundo do trabalho diferenciado (Seria a ‘luz no fim do túnel’?).

A minha aproximação do Ensino Profissional e Tecnológico ocorreu em agosto do ano de 1988, a partir do trabalho como estagiário, durante o curso de formação de professores do ensino de 1º e 2º graus, professor substituto e, mais tarde, professor do quadro permanente em Escola Pública. Como gestor, trabalhei na condição de Coordenador de Curso, Diretor de Departamento e Diretor Geral (2006 a 2009) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), uma Escola Técnica Federal vinculada a uma Instituição Federal de Ensino Superior – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, Santa Maria – RS). Como Engenheiro Eletricista e vinculado à Administração, este trabalho na escola pública, durante mais de vinte anos, sempre me desafiou a buscar os fatores limitadores e inovadores na gestão, administração e construção diária da escola. Ao longo desse tempo, tive a oportunidade de trabalhar na diretoria da Associação dos Docentes (ADETI) do CTISM e participar ativamente como membro fundador e secretário da seção sindical (em Santa Maria – RS) do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE, a partir do ano de 1990.

Deste modo, nesta conjuntura, acompanhei e pude imprimir resistência, na época, quando da entrada em vigência da medida do Decreto Lei Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que desvinculou o ensino regular propedêutico (médio) do técnico profissional. A perspectiva de manterem-se duas escolas, uma destinada a conduzir os filhos dos burgueses e dos detentores do capital¹ ao ensino superior e suas projeções, e outra escola voltada para o mecanicismo de um ensino compartimentado, repetitivo, para dar conta de atender aos filhos dos pobres, trabalhadores e operários, atentou contra a ideia de um ensino integrado, humanizante, emancipatório e indispensável ao rompimento das diferenças históricas ocorridas na educação brasileira.

Desmonta-se aqui a promessa de um “futuro melhor”, uma vez que se corrompe e se desintegra, distanciando-se a possibilidade concreta de aproximação de uma escola que emancipe, humanize e coloque em condições de igualdade todos os sujeitos, independentemente de quaisquer condições - de concepções políticas,

¹ Segundo Marx, [...] o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. [...] o capital, entre outras coisas, é também um instrumento de trabalho, é trabalho passado, objetivado. Logo, o capital é uma relação natural, geral, pois separa precisamente o que é específico e o que do “instrumento de produção”, do “trabalho acumulado”, se torna capital. (MARX, 2008, p. 267-240).

religiosas, classes econômicas ou sociais, advindas desta ou daquela região do país. Essencialmente, essa delimitação se faz primordial para explicitar, dentro do possível, aspectos sócio-políticos e filosóficos do dia-a-dia, da realidade que abrange o contexto escolar. Assim, as permutações nas fronteiras da convivência social, que são invariavelmente políticas (mas geralmente muito afetadas pela ideologia dominante e sistema econômico engendrado), em muito se naturalizam e convergem nos interesses do “capital”, rotulando como ‘fora de moda’ ou de época, tantos quantos ousem questioná-lo ou confrontá-lo, como projeto de sociedade que supere as divergências e ambiguidades gritantes desta época.

Busca-se, assim, aporte em contextos históricos diferenciados, quando se pensa e se produzem significações sobre a dinâmica conflitante e contraditória do mundo, sob uma perspectiva crítica, enquanto observadas as diferenças estratosféricas existentes entre as classes sociais. Posição elaborada em manter coerência a partir de uma leitura centrada em Marx², consubstanciada em todo o referencial, indagações e explicações criteriosas que Marx e seus sucessores puderam elucidar em seus respectivos contextos históricos vividos, sobre a organização social dos moldes de produção capitalista e todos seus efeitos - movimentos ocorridos e sua dinâmica envoltória.

Na perspectiva do administrador surgem indagações e inquietações sobre qual a extensão da necessidade de repensar o trabalho pedagógico dos professores, como sujeitos envolvidos em um desafio como a Educação Profissional Técnica e Tecnológica de jovens e adultos para muito além do “mercado de trabalho”. Qual é a abordagem a ser constituída e construída para que os estudantes se tornem sujeitos confiantes e autorreconhecidos na sua integração, através de uma proposta e de uma escola que se apresenta como apta a proporcionar-lhes condições de buscarem um espaço emancipador nas suas fronteiras da convivência? Tornar-se-ão livres, social e politicamente, no espaço e dimensões

² Karl Marx (1818-1883) foi, sem dúvida, um dos faróis intelectuais do século XX. Muitos trabalhadores chegaram a entender, por meio da palavra de Marx, pelo menos uma parte de seus sofrimentos cotidianos, aquela que tem relação com a vida social do assalariado. Muitos operários, que apenas sabiam ler, o adoravam. Em seu nome fizeram-se quase todas as revoluções político-sociais de nosso século. E contra a doutrina que se criou em seu nome apoiaram-se quase todos os movimentos reacionários do século XX. [...] Karl Marx foi um revolucionário que quis pensar radicalmente, indo à raiz das coisas. [...] O jovem de Tréveris fez-se socialista e desejou e tentou converter os trabalhadores de que o mundo podia mudar, de que o futuro seria socialista, porque no mundo que lhe coube viver [...] não havia mais remédio que ser – pensava ele – algo mais que liberal (BUEY, 2006, p. 183-5).

trabalho/educação, e pessoas independentes como agentes capazes de transformarem o próprio futuro? Em meio a essas indagações, no horizonte da direção da Escola, surgem fatores fundantes e históricos de infraestrutura inoperante ou sem espaços qualificados e suficientes: o desafio de como projetar e buscar os recursos e equipamentos necessários na escola, além dos pressupostos pedagógicos do trabalho dos professores, observando as realidades, os anseios e expectativas de toda a comunidade escolar, que instiga e propõe um ambiente desafiador de reconstrução pedagógica em torno do pensar-agir e/ou pensar-fazer. Essas e outras questões históricas e entrelaçadas no percurso da educação brasileira permanecem induzindo o administrador a buscar soluções que oportunizem caminhos sólidos e integradores na perspectiva e anseio dos estudantes.

Desde 2002, porém, minha experiência profissional voltou-se para a equipe diretiva da escola, podendo acompanhar a possível retomada de um projeto com base em políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, como Diretor do Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias - DREC e, posteriormente, ao longo de quatro anos (2006-2009), como Diretor Geral do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), em contatos periódicos com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e permanente com a Administração Superior da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Contribuí, ainda, na Vice Direção do CTISM entre os anos de 2010 e 2013, e também vivenciando experiências no Conselho Universitário (CONSU), no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e na atual Coordenadoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (CEBTT) da UFSM, que orienta, acompanha e fiscaliza o trabalho nas três Escolas Técnicas e na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, todas vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nesse aspecto, além da experiência vivida em Setores e Colegiados da UFSM, um dos grandes desafios que surgiram, ainda no ano de 2002, foi a reorientação administrativa, política e pedagógica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, vinculado à UFSM, mediante um projeto diferenciado proposto pela Administração da Escola. Ao assumir a direção do Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC), em 2002, tive a oportunidade de debater ideias e teorias a respeito da interação e integração da Escola Técnica com respeito

à relação conflitante e dual travada com o mercado e o mundo do trabalho, com as indústrias e empresas de um modo geral.

A lógica do mercado e da necessidade empresarial de obter o máximo de lucratividade através (também) da extração do trabalho de um contingente de “mão de obra qualificada” expõem algumas das incoerências que são suscitadas ao longo desse texto e revelam as ramificações do capitalismo com que se convive. Ocorre uma ressonância entre parâmetros sociais, políticos, filosóficos e econômicos, na educação e no trabalho, que permeiam e se entrelaçam nas fronteiras sociais do coletivo e de cada sujeito, de modo que um aspecto e todos eles concomitantemente em sinergia interferem e influenciam nas decisões individuais, marcando e delimitando diretamente as correlações entre Escola e Trabalho, produzindo distensões justamente em um momento sociológico crucial na vida, que é o da transferência dos sujeitos da escola para o mundo do trabalho.

1.2 Justificativa e Contextualização da pesquisa

Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa: LP2 Práticas Escolares e Políticas Públicas na temática: Trabalho, Trabalho Pedagógico, Emprego, Educação Profissional e Escola, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal, de Santa Maria (RS) e prioriza, como objeto de pesquisa, estudar as políticas públicas propostas para a educação brasileira.

Esta pesquisa constitui-se também em uma tentativa de resposta aos diversos questionamentos surgidos no KAIRÓS³ – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa

³ A escolha do nome Kairós deve-se a dois aspectos essenciais para o Grupo: a) evidenciar os sentidos que impregnam as atividades e a convivência entre os pesquisadores; b) evidenciar o aporte teórico-metodológico com a qual se produz conhecimento, cuja base é marxista. Os gregos antigos usavam duas palavras principais para tempo: a) Chronos, o tempo mensurável, utilizado, cotidianamente, para obter fins, gerando o cansaço e afastamento dos desejos. Diferentemente; b) Kairós é o tempo da oportunidade. Literalmente, significa momento magicamente oportuno para escolher e agir. Disponível na página eletrônica: http://w3.ufsm.br/kairos/?page_id=15 (Acesso em 14/03/2014).

Maria – UFSM – polo do HISTEDBR⁴ da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – é coordenado pela professora orientadora deste estudo.

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Escola Técnica Federal vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, iniciou suas atividades em 04 de abril de 1967, quando o Reitor da UFSM era o Professor José Mariano da Rocha Filho, com a oferta de cursos Técnicos de Nível Médio em Eletrotécnica e Mecânica (diurnos) e pretendia formar ‘mão de obra qualificada’ para atender o processo de desenvolvimento industrial que a Região, o Estado e o país viviam na metade da década de 1960, em pleno Estado civil e militar. Pommer e Lima (2012) registraram que

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), vinculado a Universidade Federal homônima, desde a sua implantação em 1967, teve como objetivo a profissionalização técnica de nível médio de seus alunos como indica a sua denominação. Mesmo mantendo essa forma de apresentação nos seus 45 anos de atuação, a cultura pedagógica do CTISM produziu identificações diferentes, relativas a quatro fases: a primeira, a fase de implantação, período de 1963, quando começou a ser discutida a fundação do Colégio, até 1969, ano da formação da primeira turma; a segunda, a fase de afirmação, de 1970, quando o mercado de trabalho recebeu os primeiros técnicos em Mecânica e Eletrotécnica, até 1985, época do início das primeiras alterações pedagógicas e administrativas; a terceira, fase de revisão, de 1986 quando os efeitos da fase anterior começaram a ser sentidos, até 2005, época em que teve início a ampliação que deu origem a quarta e atual fase, a de renovação. Analisando os contextos históricos próprios de cada fase, podemos localizar as condicionantes que contribuíram para a produção daquelas diferenças de identificações na cultura pedagógica do CTISM⁵.

Nesta dissertação, procura-se estabelecer e entender especificamente uma abordagem contextualizada no período entre os anos de 2005 e 2012, que retrata um determinado momento na Educação Profissional, agora representado por propostas e programas gestados durante os governos Lula e Dilma. Nesse intervalo de tempo, os documentos e as orientações da SETEC / MEC sugerem que ocorreu uma mudança de rumos na Educação Profissional e Tecnológica no País. Objetiva-se observar a possibilidade real de trabalho e emprego dos estudantes, sob a ótica

⁴ HISTEDBR é um Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil da Faculdade de Educação – UNICAMP, coordenado pelo pesquisador e professor Dermeval Saviani, que conta, atualmente, com trinta e oito (38) grupos de estudos e quatro (4) grupos de trabalhos temáticos espalhados por todo o país. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/indexhisted.html> (Site acessado em 14/03/2014).

⁵ (Acesso em 24/03/2014, disponível na página eletrônica: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346357261_ARQUIVO_OCTISMnoContexto.pdf).

dos resultados ocorridos e considerando as mudanças verificadas no Ensino Técnico Profissional no contexto da educação brasileira e especificamente as experiências registradas no Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias – DREC/CTISM, mediante as condições locais, regionais e globais.

Assim, a presente pesquisa é fundamentada precisamente nas relações duais e movimentos da Educação Profissional e Tecnológica, neste caso, a partir de cursos técnicos subsequentes⁶, analisando o trabalho na dimensão espaço e tempo imerso no mundo do trabalho, em meio à complexidade das relações sociais, políticas, ideológicas, filosóficas e econômicas que se estabelecem nas fronteiras da convivência dos sujeitos no atual estágio da sociedade capitalista.

1.3 Problematização

O período Lula-Dilma (governo do Ex-Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, 2003-2006, reeleito para 2007-2010 e da Presidente Dilma Rouseff 2011-2014), no campo da política brasileira, apresentou indícios de uma possível diferenciação ao projeto neoliberal, como projeto societário no âmbito do embate político, social e ideológico. Através da eleição presidencial em outubro de 2002 foi destinado o poder ao partido político que, até então, por sua construção e constituição histórica, compreendeu e levantou lutas políticas e causas sociais da esquerda; o Partido dos Trabalhadores (PT), ao assumir a Presidência da República - era de esperar - deveria se contrapor aos ditames do neoliberalismo, à cartilha da acumulação do capital e imprimir ações políticas e sociais no seio da governança que buscasse e promovesse um equilíbrio social gradativo, uma maior distribuição de oportunidades e renda, e adentrasse em uma (nova) etapa propagada como “nunca antes na história desse país”. Aliás, há quatro décadas atrás, em meio a um regime de exceção, o rufar dos tambores alardeava e o cântico ufanista ingênuo-

⁶ A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem por finalidade formar técnicos de nível médio para atuarem nos diferentes processos de trabalho em saúde, ciência e tecnologia. A modalidade subsequente ao Ensino Médio é voltada para estudantes que concluíram o ensino médio e cursam apenas a habilitação profissional, com um mínimo de 800, 1.000 ou 1.200h, dependendo da área e do projeto pedagógico do curso, mais o estágio profissional obrigatório (Lei 11.741 de 16/07/2008 Seção IV-A Artigo 36-B e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos disponível na página <http://pronatec.mec.gov.br/cnct>).

induzido repetia - em pleno período militar - era que “Este é um país que vai pra frente Rô Rô Rô Rô Rô, de uma gente amiga e tão contente Rô Rô Rô Rô Rô”; ou ainda estampava o slogan do tipo “Brasil, Ame-o ou deixe-o” (em uma possível referência velada aos exilados e aos banidos pelo regime)⁷. Neste período, segundo registra a história, viveu-se o ‘milagre econômico’ (entre 1970 e 1973 o PIB cresceu a taxas superiores a 10% ao ano) e o Brasil conquistou o tricampeonato mundial de futebol no México (1970).

Da utopia, nacionalismo ou ufanismo, à realidade vivenciada no Brasil, resguardada toda a carga e herança secular perpetuada pela burguesia e elites dominantes, visualiza Sader (2013) que, provavelmente o Brasil tenha mudado para melhor, pois conforme este autor, FHC deixou como herança

[...] A década que teve um fim em 2002 combinou várias formas de retrocesso. Entre elas, a prioridade do ajuste fiscal, as correspondentes quebra da economia e as cartas de intenção do FMI, que desembocaram na profunda e prolongada recessão que o governo Lula herdou. Na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a tônica. Já a política foi reduzida a complemento da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos. Na cultura o Estado renunciou ao seu fomento e promoveu a mercantilização (SADER, 2013, apresentação Lula e Dilma: Dez anos de Governos pós-neoliberais no Brasil).

Contraditoriamente, encontra-se a afirmação de que o Brasil é o único país que conseguiu diminuir consideravelmente a desigualdade de renda nos últimos 20 anos, saindo de um Índice de Gini⁸ de 0,61 em 1990, para 0,54 em 2009 – o menor índice de sua história. Outra conquista do país é que os vinte por cento (20%) mais pobres (conforme classificação econômica) e os vinte por cento (20%) de renda média foram os principais beneficiados. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas

⁷ Este é um país que vai pra frente do grupo musical Os Incríveis, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0209200428.htm> acesso em 25/04/2014.

⁸ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda. Acesso em 05/05/2014 e disponível na página eletrônica http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23.

(FGV), na primeira década do século XXI, os dez por cento (10%) mais ricos tiveram um crescimento real, na renda, de 10,03% contra um aumento de 67,9% na renda dos cinquenta por cento (50%) mais pobres, o que significa um acréscimo 577% maior do que o alcançado pela parcela no topo da pirâmide social. Apesar de tais conquistas, o país ainda está entre os mais desiguais do mundo e os vinte por cento (20%) mais ricos concentram cerca de sessenta por cento (60%) da renda⁹.

Elucida-se a necessidade e urgência de investimentos na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, propiciando uma quebra paradigmática histórica, pois, apoiado em estudos socioeconômicos, Neri afirma que “a educação é, disparado, o principal efeito para a elevação da renda”.

“No Nordeste, conforme a pesquisa, a renda da população subiu 41,8%, contra 15,8% no Sudeste. Três quartos dessa elevação se devem aos avanços na educação da população nordestina – os demais fatores são alavancados por programas sociais - chamado de renda não-trabalho”¹⁰.

Mas, contraditoriamente, os recursos e o planejamento que consubstanciem uma retomada brasileira na esfera educacional precisam ser direcionados a programas e ações que busquem, acima de tudo, emancipar o sujeito através de uma educação integrada, politécnica e fundamentada em aspectos sociais e humanos, que proporcionem aos estudantes a superação da formação para o mercado do trabalho e, desenvolva condições de produção de conhecimentos através de uma práxis¹¹ (prática) educativa constitutiva e totalizante do ser humano.

A Educação Profissional assumiu uma condição de propulsora de mudanças e um cenário de destaque, principalmente, a partir do segundo mandato do Presidente Lula e, assim, o CTISM esteve propenso a seguir as políticas públicas delineadas pelo Ministério de Educação, ora transmitidas pela UFSM, via Secretaria de Educação Superior (SESU) ou ora repassadas pela antiga Secretaria de Ensino

⁹ BRICS: desigualdades sociais nos países emergentes – Maria Silvério, acesso em 21/03/2014 disponível <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=123>).

¹⁰ Acesso em 21/03/2014 e disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/educacao-foi-o-fator-que-mais-contribuiu-para-aumento-de-renda-na-ultima-decada>.

¹¹ No sentido clássico-filosófico do termo a práxis é “uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. [...] A relação entre a teoria e a práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. Nesse sentido pode-se considerar que a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, corresponde às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁSQUEZ, 2007, p. 109, 117).

Médio e Tecnológico (SEMTEC). Além disso, quando mais poderiam ocorrer avanços e mudanças nas políticas debatidas e destinadas à Educação Técnica e Profissional foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse período do então Governo Lula, houve a opção inicial, por parte de setores da atual SETEC / MEC, pela inclusão quase que compulsória das Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais, na Rede Federal Profissional e Tecnológica, através da sua adesão a algum dos recém-criados Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Pondera-se, aqui, que, no primeiro escopo (Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007)¹², ainda em novembro de 2007 – que originaria a futura Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - e depois instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não constavam incluídas as referidas Escolas Técnicas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior nessa Rede.

Um movimento que surgiu no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado à UFSM (RS), em consonância com outras Escolas Técnicas vinculadas às IFEs e ligadas ao Conselho Nacional de Dirigentes de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), propôs a alteração no anexo II da Minuta de Projeto de Lei (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências), incluindo em seu artigo 1º, item IV, a possibilidade de aquelas escolas que optassem em permanecerem vinculadas a uma Universidade Federal também estivessem relacionadas como pertencentes a então denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com todas as possibilidades de ingressar nos projetos, nas chamadas públicas, nos programas e ações da Rede Federal e a permanecer na matriz orçamentária da SETEC/MEC.

¹² 3. DA ELEGIBILIDADE DOS PROPONENTES:

3.1 Poderão candidatar-se à apresentação das propostas de que trata o presente instrumento:

3.1.1 — os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado; 3.1.2 — a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins; 3.1.3 — duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e 3.1.4 — a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná, acesso em 29/04/2014 - Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf

Após diversas reuniões, debates e sugestões por parte dos dirigentes das Escolas Técnicas associadas ao Conselho Nacional de Dirigentes de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais - CONDETUF, enfim, na Lei número 11.892 de 29/12/2008, no item IV, aparecem relacionadas as Escolas Técnicas vinculadas às IFEs como integrantes da nova Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, figurando nesta, semelhantemente, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG. Também, posteriormente, na Lei Federal nº 12.677, de 25/06/2012, incorpora-se à Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Colégio Pedro II, constando explícito no capítulo II-A que este possui “a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.

Nesse ponto, diversas interrogações suscitam diferentes dúvidas aos pesquisadores e aos gestores na área da educação: que política pública seria implantada e difundida na base das Escolas Técnicas (naquele momento, Agro-Técnicas e CEFETs, basicamente) que viria a desconsiderar na época, trinta e três de suas Escolas da Rede Federal que eram vinculadas as Universidades Federais? Como isso poderia ocorrer sem uma discussão na base das Escolas quando se debatia a necessidade do avanço quantitativo e qualitativo do Ensino Profissional (Técnico e Tecnológico) e na ocasião em que várias Escolas Agro-Técnicas, representadas então pelo Conselho das Escolas Agro-técnicas Federais (CONEAF), buscavam também alcançar a denominada ‘Cefetização’¹³?

O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) já havia se posicionado através da Carta de Gramado (RS), datada de 31 de maio de 2007, ao se referir ao Decreto nº 6.095/07, que estabelecia as diretrizes para a implementação de integração das instituições federais de Educação Tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Enfatiza a carta que o Conselho, se convidado, poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, e que preocupava-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas

¹³ Lei 6.545, de 30 de junho de 1978, que 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. Acesso em 21/04/2014 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm.

Vinculadas às Universidades Federais apresentam (CONDETUF, 2007, Carta de Gramado - RS).

Então, por que ocorre um investimento em cursos rápidos (qualificação, capacitação) e a (re)aproximação com o Sistema S, quando urge uma escola básica que dê conta da formação integral dos sujeitos? Quem determina e a quem interessam os traços de uma educação comprometida para e com o mercado de trabalho? Estas e outras inquietações e suspeições provocaram grande parte dos debates entre os professores das Escolas Técnicas vinculadas às IFEs e também da Rede Federal, agora, predominantemente constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Deve-se observar qual a identidade que permeará e será estabelecida nessa junção de Escolas, algumas quase centenárias e historicamente isoladas, geográfica, administrativa, pedagógica e estruturalmente, uma vez que então serão partes de um todo, sob o manto de uma Reitoria eleita por seus professores, servidores e estudantes, mas vinculada provavelmente a uma dessas Escolas e setores de atividades. Até que ponto cada campus exercerá sua autonomia e será influenciada pelo passado e pelo presente? Como se dará o entrelaçamento e suas relações de poder face as diferentes áreas (agrícola, industrial, comercial, serviços, artes, enfermagem) de conhecimento reunidas e com interesses diferenciados? Como auferir se o investimento e a expansão propalada vão ao encontro dos anseios e necessidades emancipatórias da comunidade, se inserem nos arranjos produtivos locais e se referenciam socialmente com a qualidade esperada para a educação técnica e profissional do País? Eis algumas das inquietações e dúvidas que perpassaram e permeiam a base das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, uma vez que, sendo convidadas periodicamente a adentrar na proposta de adesão aos Institutos Federais, preferiram permanecer com o laço educacional junto às respectivas Universidades Federais. É possível pensar que, através das diferenças de investimento em recursos humanos e em infraestrutura, essas Escolas Técnicas ficariam quase que à margem desse processo vertiginoso de expansão estimulada à Rede dos Institutos Federais. Se houve essa decisão política ou foi emanada através da burocracia persistente e entranhada historicamente no âmbito da estrutura de governo, cabe aos pesquisadores questionarem, mas foge do alcance e foco desse trabalho.

Mas, algumas inquietações e questionamentos poderão importar sobremaneira aos sujeitos e estudantes imersos nas fronteiras da convivência

demográfica e social no entorno das referidas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Mais do que isto, poderão influenciar e determinar as suas condições de existência e produção do ser social e histórico no decorrer do seu espaço tempo vivido. Neri (2011, p. 74) explicita que “a educação regular e profissional funciona como o passaporte para o mercado de trabalho formal”, enquanto Adalberto Cardoso, ao analisar a transferência da escola para o trabalho, captando a inércia da dinâmica populacional brasileira, considera, sociologicamente, esse momento como

[...] crucial no curso de vida, é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias (CARDOSO, 2010, p. 269).

Eis que surge aqui um espaço extremamente denso, envolvente e nebuloso, pois concatena trabalho, educação, interesses do Estado e dos sujeitos, inflexões políticas, desassossegos sociais, imposições econômicas, posições filosóficas e ideológicas, em uma extensa teia de pressupostos humanos em que orbitam historicamente as fronteiras da convivência social. Todas essas possibilidades imersas em um sistema capitalista que, ora é mais neoliberal, ora assume uma roupagem neodesenvolvimentista, mas que jamais deixa de estar ao lado da burguesia, dos grandes conglomerados econômicos e dos detentores do capital, resguardando os seus interesses e a sua hegemonia perante à classe trabalhadora, aos operários, precariados¹⁴ e expropriados.

Em suma, o trabalho de pesquisa foi realizado com o intuito de produzir respostas para a seguinte questão: **Como se pode descrever o movimento ocorrido na oferta de trabalho e vagas para emprego dos estudantes do CTISM, ao longo de oito anos, considerando-se o anunciado término de um período de políticas neoliberais (governo Fernando Henrique Cardoso) e adentrando-se em outro período, nos governos Lula e Dilma, entre 2005 e 2012,**

¹⁴ A identificação, análise e classificação dessa “nova” categoria de trabalhadores assalariados, para alguns chamada de “precariado”, passa por amplo debate no campo intelectual, de modo que o aprofundamento sobre esse tema pode ser obtido em A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista, de Ruy Braga (2012) e Trabalhadores Precários: o exemplo emblemático de Portugal, de Alves e Fonseca (2012).

com políticas públicas oficialmente divulgadas como voltadas ao resgate dos interesses populares, da classe trabalhadora e proletários?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar o movimento ocorrido na oferta de trabalho e vagas para empregos dos estudantes do CTISM ao longo de oito anos, considerando-se o anunciado término de um período de políticas neoliberais (governo Fernando Henrique Cardoso) e adentrando-se em outro período, nos governos Lula e Dilma, entre 2005 e 2012, com políticas públicas oficialmente divulgadas como voltadas ao resgate dos interesses populares e da classe trabalhadora e expropriados. Com base nessa análise, objetiva-se sistematizar uma abordagem contextualizada, no período entre 2005 e 2012, observando a possibilidade real de trabalho e emprego ofertado aos estudantes, sob a ótica dos resultados ocorridos e as mudanças no Ensino Técnico Profissional, com uma nova legislação no contexto da educação brasileira e as experiências registradas no Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias do CTISM, mediante as influências do cenário local, regional, nacional e global.

1.4.2 Objetivos específicos

Pretende-se construir um referencial teórico sobre os conceitos de emprego, trabalho e empregabilidade, em uma perspectiva crítica e contextualizada, observando-se as políticas da Educação Profissional no período compreendido entre os anos de 2005 a 2012. Torna-se importante a realização de um quadro referenciado a essa realidade que demonstre o acesso dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do Colégio Técnico Industrial da UFSM e a investigação a

respeito da condição de emprego desses sujeitos no mundo do trabalho. Buscou-se analisar o movimento ocorrido na empregabilidade¹⁵ desses sujeitos no período delimitado, considerando a influência de aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e filosóficos que permeiam as suas fronteiras de convivência. A seguir, publicar os resultados finais das análises e apresentá-los aos grupos de estudos e às escolas técnicas vinculadas, bem como à Rede de Educação Federal, a fim de que estes, como agentes, possam contribuir no sentido de realimentar, transformar e interagir no aprimoramento do Ensino Técnico Profissional, na busca da melhoria das condições de produção de conhecimento e de emprego e inclusão “qualificada” de mais estudantes no país.

¹⁵ Segundo Moraes (1998, nº171) “a empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo, e não mais a situação, boa ou ruim, da empresa ou do país. É o oposto do antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [Empregabilidade] é como a segurança agora se chama”.

2 CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ESTUDO

2.1 Breve histórico da educação profissional

A reforma realizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) no Ensino Médio e Profissional, a partir do Decreto nº 2.208/97, teve como principal proposta e prioridade uma suposta melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais de uma sociedade neoliberal¹⁶ e globalizada, com determinados padrões específicos de produtividade e competitividade, buscando justamente dar sustentação ao modelo neoliberal adotado pelo governo.

Ao se observar o Decreto Lei nº 2.208/97, que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20/12/1996, em seus artigos 30 a 42 (Capítulo III do Título V), constam como objetivos da Educação Profissional:

- a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Esse Decreto distingue três níveis: o básico — destinado à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade anterior; o técnico, voltado aos matriculados ou egressos do Ensino Médio; e o Tecnológico — que corresponde aos Cursos Superiores de Tecnologia, destinados aos egressos de nível médio e/ou técnico. O estudante que estivesse no final do 1º ano do curso de Ensino Médio poderia ingressar em um Curso Técnico concomitante e concluir

¹⁶ “[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2008, p. 12).

ambos simultaneamente, ou, após a conclusão do Ensino Médio, realizar um Curso Técnico em dois anos (sequencial). Os Cursos Técnicos estavam organizados por componentes curriculares ou com os componentes curriculares agrupados em módulos. Cada módulo cursado remetia o estudante ao direito de receber um certificado intermediário de qualificação profissional. Os estudantes que concluíssem o Ensino Médio e os módulos que compusessem uma habilitação, além do estágio supervisionado, quando exigido, receberiam o diploma de técnico.

A ideia disseminada então seria a de atualizar o Ensino Médio e o Ensino Profissional no país, de maneira que acompanhassem o avanço da ciência e tecnologia e atendessem às necessidades da lógica do capitalismo e do 'mercado de trabalho', que exigem flexibilidade, qualidade e produtividade, além de possibilitar a existência de muitos candidatos a disputarem uma quantidade específica de vagas (a permanência regular de um contingente de 'mão de obra de reserva'). Nessa concepção, o Ensino Médio articularia conhecimentos e competências para a cidadania e para o futuro emprego sem ser profissionalizante, ou seja, prepararia "para a vida"; enquanto isso, a Educação Profissional, de caráter suplementar, conduziria ao desenvolvimento das vocações para a vida produtiva de estudantes e egressos, principalmente dos Ensino Fundamental e Médio, da mesma forma que dos trabalhadores em geral, jovens e adultos, independentemente da escolaridade alcançada.

Não obstante, logo após a publicação do Decreto nº 2.208/97, seguiu-se a publicação de uma série de portarias e documentos reguladores pelo Executivo, que empreenderam a reforma da Educação Profissional: a Portaria/MEC nº 646/97, a Portaria MEC/MTb nº 1.018/97, Portaria/MEC nº 1.005/97 e a Lei Federal nº 9.649 de 27/05/1998, onde se destaca:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: "§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Ao examinar esse artigo e o conjunto dessa Lei, evidencia-se a tendência de descompromisso do Governo Federal com relação ao Ensino Técnico e Profissional, ficando explícito que existiria o aporte de recursos tão somente em equipamentos

e/ou áreas físicas, e que, as comunidades regionais, locais ou ainda organizações não governamentais ficariam encarregadas de manter as instituições, assumindo todos os encargos trabalhistas, de operação e manutenção das Escolas.

Com relação a esse aspecto, verifica-se que, na UFSM, houve uma aplicação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), especificamente em obras e equipamentos no Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, sem qualquer acréscimo de vagas para o quadro de servidores (professores e servidores técnicos administrativos em educação), eximindo-se, assim, a União de uma contrapartida com relação ao quadro permanente de servidores e inviabilizando uma expansão qualificada e contextualizada, configurando-se mais uma vez uma lógica de educação fragmentada e parcelada, pela qual o Governo Federal isenta-se, naquele momento, de investir na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, oriundos de famílias pobres e/ou em situação de fragilidade social. Sobre esse momento histórico Ferreira e Kehler (2012) argumentam que

[...] especificamente a década de 1990 é caracterizada como a década dos ajustes sociais e educacionais ao plano neoliberal, na continuidade e perpetuação econômica do capitalismo, como sistema possível ao capital¹⁷. Para tanto, a 'nova ordem social' traz à tona o modelo de auto regulação do mercado, atribuindo às políticas públicas educacionais um quadro explícito e ao mesmo tempo (in) conveniente de finalidades adaptativas as necessidades do mercado. Assim, programa-se a efetivação estratégica da Educação Profissional e Tecnológica, com vistas à preparação para o trabalho para o novo contexto, no seu estágio neoliberal (FERREIRA e KEHLER, 2012).

As medidas adotadas paulatinamente conduziram a estabelecer uma (nova) separação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, gerando sistemas e redes distintas, caracterizando a dualidade estrutural e social. Isto significou o não reconhecimento da Educação Básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida que deve permear toda a formação dos jovens e adultos trabalhadores, com a finalidade de transformar a vivência dos sujeitos no contexto do mundo em que se vive. Esta exigência de formação é demandada pela nova

¹⁷ Capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece - na forma de capital "monetário", "mercantil" etc. - vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar. De fato, Marx estava muito interessado em aprender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma para outra, até finalmente o capital industrial se tornar a força dominante do metabolismo socioeconômico e objetivamente definir a fase clássica da formação capitalista (MÉSZÁROS, 2009, p. 76).

etapa de desenvolvimento das forças produtivas e deveria caracterizar uma tendência mundialmente aceita e supostamente acordada entre trabalhadores e governos.

Desse modo, esse padrão de decisões reforçou a ideia de duas escolas, uma voltada para a continuidade dos estudos no Ensino Superior e outra para os trabalhadores (e seus filhos), remetendo a uma cisão estruturante que separa aqueles que pensam (dirigentes) dos práticos (especialistas). Em consequência, reafirma a cessação entre o conhecimento teórico (de alto nível) e o prático - aqui representado pelo profissional técnico e tecnológico, além dos cursos rápidos, de qualificação ou capacitação - para dar uma resposta à demanda exigida pela lógica do mercado de trabalho¹⁸, garantindo aos detentores do Capital (banqueiros, grandes empresários e investidores no mercado de ações e as multinacionais), mão de obra 'qualificada' e em excesso, para fins de dar sustentação ao modelo neoliberal exploratório.

No âmago da questão estão o financiamento e o custo (investimento) que perpassam as necessidades básicas de uma educação integral que deveria ser emancipatória. Assim, a separação das redes de ensino permitiu, de um lado, que a democratização do acesso ocorra mediante um ensino regular genérico, o que desonera custos para o Estado, em comparação ao Ensino Médio (integrado) de caráter profissionalizante; e, por outro, ensejou a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para manutenção e ampliação da rede de Educação Profissional, sem uma contrapartida de médio ou longo prazo para o Estado. Eis o que registra Lima Filho sobre esse período

[...] "A Desescolarização da Escola", que dá título à presente publicação e que, de certa forma, expressa uma síntese do processo verificado e em curso no CEFET-PR¹⁹ em decorrências da implantação de medidas reformadoras. A desescolarização a que nos referimos teria um duplo sentido. Por um lado expressaria a concepção e prática da reforma educacional de reduzir a separação conceitual e operacional entre a educação geral e a educação profissional, reduzindo esta última a um

¹⁸ Segundo Frigotto (2004, p. 182), o conceito de mercado ou mercado de trabalho é altamente banalizado pela ideologia do liberalismo econômico. É frequente ouvirmos ou lermos na imprensa que o "mercado está nervoso, tenso ou deprimido". O mercado é personificado. Esconde-se que o mercado de trabalho resulta de relações sociais, relações de força e de poder vinculados a interesses de grupos e frações das classes sociais.

¹⁹ CEFET – PR: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná; as mudanças aqui analisadas, se referem ao período de duas gestões dessa instituição educacional: entre 1996-1999 e 2000-2003 (LIMA FILHO, 2003, p.14).

processo imediato de transmissão de habilidades e competências, com lócus próprio e específico, portanto deslocado em conteúdo, tempo e espaço dos processos formais de escolarização. Por outro, a desescolarização também descreveria o movimento de progressivo afastamento da instituição de sua identidade escolar, manifesta não somente na redução da educação escolar oferecida à comunidade, mas também no simultâneo movimento de aproximação da instituição às práticas empresariais, quer pela prioridade conferida à oferta de cursos privados e não formais, quer pela assimilação de discursos, estruturas organizacionais e práticas próprias dos mundo dos negócios, fazendo com que a instituição seja progressivamente destituída de sua identidade educacional e passe a assimilar a identidade empresarial, ou seja, à desescolarização da escola corresponderia a uma espécie de empresariamento institucional (LIMA FILHO, 2003, p. 15).

Abriu-se ainda uma porta para a atuação de segmentos educacionais correlacionados às áreas industrial e comercial em atividades repetitivas de “transmissão” de conhecimentos práticos, visando à “qualificação” do maior contingente possível de pessoas, objetivando possivelmente a diminuição dos custos de produção, a atender a lei da oferta e da procura e, a garantia de um contingente de mão de obra de reserva. As ofertas de cursos denominados “técnicos”, de curta duração, são permanentes em algumas áreas do conhecimento, possibilitando que, no senso comum, pare a ideia de que um curso técnico é viável ser cursado com uma carga horária de cento e cinquenta a trezentas horas de aula. Isto possivelmente reforça, nos meios universitários, a desconfiança com relação à qualidade desses cursos, afastando dos mesmos, os estudantes socialmente favorecidos (filhos dos ricos, das classes economicamente consideradas alta e média alta – representantes da burguesia²⁰), mas cumprindo na outra ponta, a possibilidade de treinar os filhos de operários, de trabalhadores, dos expropriados e dos sujeitos jovens e adultos socialmente fragilizados, a fim de garantirem a continuidade da exploração do sistema capitalista vigente.

Amplia-se essa argumentação com G. Frigotto, M. Ciavatta e M. Ramos, que, em outubro de 2005, anunciavam que

²⁰ [...] por burguesia entende-se que é a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado (MARX & ENGELS, 2012, p.23). [...] a burguesia aprendeu a usar globalmente as técnicas que lhe são apropriadas de luta de classes e ousou incorporar essas técnicas a uma gigantesca rede institucional, da empresa ao sindicato patronal, do Estado às organizações capitalistas continentais e de âmbito mundial. Enquanto o movimento socialista e o movimento comunista optaram por opções “táticas” e “defensivas”, a burguesia avançou estrategicamente, ao nível financeiro, estatal e militar, e procedeu a uma verdadeira revolução das técnicas de contrarrevolução. Inclusive, abriu novos espaços para si própria, explorando as funções de legitimação do Estado para amarrar as classes trabalhadoras à segurança da ordem e soldar sindicatos ou os partidos políticos aos destinos da democracia (FERNANDES, 1980, p. 84).

[...] embora toda a expectativa em contrário, à vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção dos princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso. [...] Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade. Buscar compreender as diferentes determinações que conduziram a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo (FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M., 2005).

Para se tentar compreender a suposta alternância no centro da preeminência do governo federal²¹, com a vitória de Lula (Coligação Lula Presidente) – nas eleições de 2002 – sobre José Serra (Coligação Grande Aliança e candidato representante da política de FHC), e, as consequências sociais que interferem na vida dos sujeitos e nas suas correlações com a educação e o trabalho, busca-se aporte em Boito Jr. e Galvão (2012), quando os autores se referem à existência de um deslocamento ou permuta ocorrido na ocasião em que a “grande burguesia interna ascendeu politicamente, assumindo esta hegemonia”, deslocando para um patamar inferior, “a fração da burguesia que ocupava a posição hegemônica no interior do bloco do poder e o grande capital financeiro internacional”, que predominavam e controlavam as ações durante o governo FHC. Afirmam ainda que “esse processo explica a mudança do neoliberalismo mais ortodoxo da era FHC para a política econômica que podemos denominar neodesenvolvimentista da era Lula” (BOITO JR. e GALVÃO, 2012, p. 68).

Esse argumento vem ao encontro do que afirma, também, Kuenzer (2006), ao analisar diversos projetos implementados pelo governo Lula, sobre os quais a autora conclui que:

[...] Programas e projetos, tanto no governo Fernando Henrique quanto no governo Lula, não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que passam a se dar através das parcerias entre o setor público e o setor privado. Estas relações supõem o repasse de parte das funções do Estado para a sociedade civil, acompanhado do repasse de recursos, que, realizados sob o ordenamento jurídico privado, fogem aos controles públicos da União (KUENZER, 2006, p. 899).

²¹ Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu dois mandatos consecutivos como Presidente da República Federativa do Brasil, entre 1º.01.1995 a 1º.01.1999 e 1º.01.1999 a 1º.01.2003, enquanto que, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi também presidente eleito para dois mandatos consecutivos entre 1º.01.2003 a 1º.01.2007 e 1º.01.2007 a 1º.01.2011; disponível na página eletrônica: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/pagina-inicial-3>, acesso em 08/05/2014.

A autora evidencia o fato de que recursos substanciais são destinados para o chamado setor comunitário realizar a função do Estado no tocante à Educação Profissional, sem que existam informações precisas, através de relatórios ou consultorias avaliativas, de quais dessas ações ou programas justificam seus propósitos. Nesse aspecto, Kuenzer (2006) ressalta que a opção pela implementação de Projetos de Educação Profissional esconde a ausência de Políticas Públicas, podendo-se supor ainda a omissão, o desinteresse ou a falta de implementação por parte de gestores públicos.

Insera-se, neste debate, aquilo que Neves e Sant'Anna denunciaram, ainda no ano de 2005 que

[...] sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, ideias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra hegemonia. Os intelectuais orgânicos do proletariado, via escola sob direção burguesa, realizam a ultrapassagem da técnica-trabalho à técnica-ciência, mas não conseguem construir uma concepção humanística histórica, sem a qual permanecem especialistas e não se tornam dirigentes de sua classe (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 29).

Atualmente, encontram-se na página eletrônica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, nos links denominados de Programas e Ações²², diversas possibilidades denominadas como PRONATEC, Rede Certific, Programa Brasil Profissionalizado, Programa Mulheres Mil, a Rede e-Tec Brasil, o Proeja, o ProFuncionário.

Entre as ações referenciadas encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o TEC NEP, que é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE e o Acordo com o Sistema S²³:

²² Acesso em 30/01/2014, disponível na página eletrônica http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800.

²³ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais

Em 2008 foi firmado um acordo histórico entre o governo federal e quatro entidades que compõem o Sistema S - Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SESC). O acordo prevê que as entidades estabeleçam um programa de comprometimento de gratuidade. Entre as medidas do acordo está a aplicação de dois terços das receitas líquidas de Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação para estudantes de baixa renda ou trabalhadores – empregados ou desempregados. SESI e SESC destinarão um terço de seus recursos a educação. Outra novidade é o aumento da carga horária dos cursos de formação inicial, que passam a ter no mínimo 160 h²⁴.

Este acordo com o Sistema S – que agora alavanca os índices e os números de matrículas no PRONATEC²⁵ – possibilita que se vislumbre novamente, a manifestação do ardil do açodamento e da perspicácia ilusória de que o País esteja ofertando um ensino técnico de base qualificada aos seus sujeitos, uma vez que o governo acena com o número de oito milhões de pessoas qualificadas, rapidamente (cursos de 160h) capacitadas ou treinadas como mão de obra técnica para o mercado de trabalho.

Ainda, conforme se anuncia no portal do MEC, a partir de 2009, já estariam reservados pelo menos 20% dos recursos das entidades para o oferecimento de cursos gratuitos, no caso do SENAC. O SENAI, por sua vez, teria 50% de seus recursos aplicados no oferecimento de cursos gratuitos em 2009. Até 2014, SENAC e SENAI destinarão 66,6% da suas receitas líquidas, ou seja, dois terços dos recursos serão investidos na formação de estudantes de baixa renda e de trabalhadores. SESI e SESC, em 2014, destinarão 33,3% de suas receitas a educação, sendo metade desses recursos a atividades e cursos gratuitos.

similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 21/04/2014. Nesta pesquisa considera-se o SENAI, SENAC, SESI e SESC, entidades que firmaram o referido acordo com o governo federal em 2008.

²⁴ Disponível em Programas e Ações SETEC, MEC, 2008, acesso em 25/03/2014 na página eletrônica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=213).

²⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) do Governo Federal tem como objetivo oferecer cursos de educação profissional a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda; é parte de uma estratégia de desenvolvimento, em escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão e de promoção do exercício da cidadania (SETEC, MEC, <http://pronatec.mec.gov.br/> acesso em 25/03/2014).

Destaca-se que, mesmo com toda a desaprovação e óbices disparados pelo governo Lula (2003-2010), principalmente em direção ao governo anterior – FHC (1995-2002), existe para os brasileiros, permeando as diversas estruturas e os resultados, em que pese os discursos aparentemente antagônicos, uma permanente percepção de continuísmo vinculado à ordem do capitalismo mundial. Desta forma, a Terceira Via²⁶, de fato, “é apresentada e identificada como a mais significativa síntese do capitalismo atual; movida e orientada para conferir legitimidade e dar sustentação às estratégias burguesas para obtenção do consenso em nível mundial”(LIMA e MARTINS, 2005). Representa, assim, uma densa ideologia da sociedade burguesa²⁷, e a partir dos apontamentos dos autores referenciados acima, pode-se perceber que, dentro das restrições impostas pela ordem econômica mundial, houve um sombreamento desses atuais governos – Lula e Dilma²⁸, sinalizando aparentemente, algumas rupturas com relação às políticas do governo FHC; porém, se pode perceber, diversos aspectos de continuidade, principalmente no tocante às parcerias entre o setor público e o setor privado para a efetivação dos programas denominados de projetos de governo, entre eles aqueles voltados para a educação, transladando parte dessas funções para o Terceiro Setor²⁹.

²⁶ A constatação de que o neoliberalismo vem se desenvolvendo no Brasil das últimas duas décadas por meio de um programa político específico – o programa da Terceira Via – é ponto de partida para uma análise sobre a difusão na sociedade brasileira dos novos ideais, ideias e práticas voltados para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos da democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. Assim, como estratégia de legitimação social da hegemonia da burguesia, o Estado Brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, contracapa / introdução – A Nova Pedagogia da Hegemonia).

²⁷ Segundo Karl Marx [...] A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem as suas condições, a compreensão da sua própria organização a tornam apta para abarcar a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes indicado se desenvolveu, tomando toda a sua significação (MARX, 2008, p. 264).

²⁸ Dilma Vana Rousseff, Presidente do Brasil, eleita diretamente para o mandato entre 1º.01.2011 a 1º.01.2015, disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidente-atual>, acesso em 08/05/2014.

²⁹ O Portal TSO – Portal Brasileiro do Terceiro Setor – é um site de orientação, informação e interação do Terceiro Setor. Nossa missão é difundir e encorajar a prática de ações de responsabilidade socioambiental e de promoção do desenvolvimento sustentável, estimulando, mundialmente, a sociedade a conhecer e participar do Terceiro Setor, atuando em prol da formalização e do desenvolvimento estruturado das organizações não governamentais, da educação, conscientização e estímulo à participação de crianças, jovens e adultos no Terceiro Setor, bem como da troca de conhecimentos e interações entre organizações não governamentais,

Nesse movimento, infere dialogar com o que apontaram Lima e Martins (2005) explicitando que

[...] A governabilidade no sentido proposto pela Terceira Via significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo (LIMA e MARTINS, 2005, p. 51).

Pretende-se, no decorrer desse trabalho, estabelecer nexos causais que propiciem possibilidades de percepção do atual estado da arte, quando se investiga criticamente os sentidos imbricados entre trabalho, educação, mundo e mercado de trabalho, através da observação e estudo de caso, de um grupo de sujeitos – estudantes da Educação Profissional - que coexistem nessa condição, dentro de suas fronteiras da existência e de convivências. Produz-se assim, um denso e rico cenário que envolve a subjetividade e objetividade nas bordas sociais, econômicas, políticas e filosóficas do cotidiano dos sujeitos envolvidos no empenho por superação e reconstrução de sua prática de existência. Busca-se apoio no que escreveram Ferreira e Kehler (2012), quanto a esse aspecto, uma vez que

[...] na compreensão da organização e processos sociais, que se estabelecem e corroboram no âmbito da superestrutura da sociedade moderno-contemporânea, faz-se indispensável compreender a *priori*, os sentidos que se estabelecem para a relação entre educação e trabalho. Historicamente, a mesma, veio se configurando em sentidos antagônicos e, ao mesmo tempo complexos, pois a primeira ao atribuir justificativas sobre sua forma de organizar-se com objetividade em fins da base econômica acabou reduzindo-se as exigências e necessidades da segunda. Isso se deu de maneira correlacionada intrinsecamente à dinâmica do mundo do trabalho, configurando políticas públicas educacionais com proposições exacerbadamente regulatórias (FERREIRA e KEHLER, 2012, p. 658-671).

voluntários e doadores de todo o mundo, o que fazemos em três linhas de atuação: 1) Divulgando informações, orientando e estimulando a formalização e profissionalização das ONG's, por meio de publicações de caráter didático, livros, cursos e eventos; 2) Esclarecendo a sociedade sobre a importância de adotar condutas em prol do desenvolvimento sustentável e com fundamento na responsabilidade socioambiental, bem como divulgando informações à sociedade, de forma diversificada para crianças, jovens e adultos, sobre quem é o Terceiro Setor, o que faz, qual sua importância para toda a sociedade e, de que forma, uma organização não governamental pode ser seu instrumento individual de atuação consciente e responsável no mundo. 3) Promovendo a aproximação, articulação e o diálogo entre entidades do Terceiro Setor, empresas e governos e a sociedade com o desenvolvimento e manutenção de uma rede social dedicada a este fim. "Somos muitos em prol de um mundo melhor e cada um de nós pode fazer a diferença. Então, vamos fazer"! Disponível em <http://www.terceirosetoronline.com.br/sobre/> acesso em 21/04/2014.

Os autores referem-se ao intrincado complexo da correlação entre educação e trabalho, e sua dualidade antiparalela face aos interesses econômicos fundantes do capitalismo e seu conseqüente marco regulatório inferido aos países dependentes (modernamente chamados emergentes), denunciando que, a cada proposta ou ação da superestrutura, deve-se investigar e averiguar quais os objetivos ideológicos e intencionalidades político-econômicas daquela proposta educacional e em que direção poderá vir a alinhar-se com os verdadeiros interesses dos sujeitos e das comunidades em geral.

Comumente, a lógica do capital e do lucro se sobrepõe às reais carências dos estudantes, intrincadas e sobrepostas na mixagem e no somatório de aspectos sociais, econômicos, políticos e filosóficos, ficando estes cristalizados e congelados, face à necessidade do sistema educacional em responder e disponibilizar, rapidamente, um universo de indivíduos de reposição para manter e movimentar as engrenagens dentro do raciocínio do emprego no mercado industrial de trabalho.

E destaca-se que, em alguns países do capitalismo periférico, como no caso brasileiro, a dinâmica envolvida no movimento educação-trabalho, em ambos sentidos, foi sempre acelerada no ritmo da necessidade burguesa, do padrão produtivo imposto pela Revolução Industrial ou vítima da expansão neoliberal e sua globalização galopante; pois, como discorreu Antunes

[...] o continente latino americano nasceu sob a égide do trabalho; na fase pré-colonial o trabalho coletivo era a base da produção, e, no fim do século XV, com o início de um grande processo de colonização, que se demarca a história do trabalho no continente. Nos países do capitalismo central houve uma transição mais que secular, entre o artesanato, a manufatura e a grande indústria, enquanto que na América Latina esse avanço foi muito rápido entre o trabalho rural ou a escravidão africana / indígena, para novas formas de trabalho assalariado industrial. Aqui desconhecemos a vigência do sistema feudal (ANTUNES, 2011, p. 19).

Não seria de estranhar, então, que tendo a América Latina vivido uma industrialização tardia, marcada pela presença do escravo, do imigrante e do indígena, acrescido da possibilidade do conhecimento (com informações truncadas, incipientes e desconexas) dos fatos que ocorriam nos países de capitalismo central, pudesse o continente vivenciar a presença dos movimentos trabalhistas desde (quase) o início do advento da fábrica. Nessa dinâmica, Antunes afirma que

[...] com o forte processo de imigração em nosso continente, houve inicialmente uma significativa presença do movimento operário de inspiração anarcossindicalista, como foram os exemplos da Argentina, do

Brasil e do Uruguai, fortemente enraizados nas fábricas. Esse processo foi simultâneo à industrialização latino americana, que já nos anos 1920-1930 sofria os primeiros influxos oriundos do taylorismo e do fordismo (ANTUNES, 2011, p. 20).

Ainda, no decorrer deste projeto, pode-se buscar as razões para uma nova aceleração na capacitação ora proposta e existente em nosso país; reside uma preocupação persistente com a premência em formar oito milhões de brasileiros até o final do ano de 2014 dentro do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que imbrica e se refere à educação e ao trabalho inclusive na denominação. Cabe ao pesquisador questionar se a ideia, nesse (novo) momento histórico vivido, é educar e preparar para o mundo do trabalho, ou, se o emprego³⁰ já existe e está-se preparando os sujeitos para o mercado de trabalho. Poder-se-ia ainda suspeitar pela grandeza do número (oito milhões de sujeitos) divulgado, que existe sim, uma urgência em disponibilizar um contingente de sujeitos como mão-de-obra de reserva.

Neste caso, novamente, deve-se ressaltar e cingir com o pensamento de Antunes quando ele declara que

[...] na América Latina esse caminho para o mundo industrial sempre se realizou de modo tardio (ou mesmo hipertardio) quando comparado aos processos vivenciados pelos países de capitalismo hegemônico. E o fez sustentado em um enorme processo de *superexploração do trabalho*, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa do trabalho excedente, oferecendo altos níveis de *mais-valia* para o capital (ANTUNES, 2011, p. 22).

Na atualidade, é intrínseco, até mesmo ao senso comum, que o 'mercado de trabalho' oferece diariamente centenas ou milhares de postos ou cargos para trabalho, mas concomitantemente exige capacitações ou qualificações aos sujeitos, de forma que estes possuam condições de empregabilidade. Essas condições, que ainda serão abordadas neste trabalho, estão pré-definidas pelo sistema capitalista como subordinadas às competências dos trabalhadores, aos seus conhecimentos certificados, à disponibilidade e à dedicação integral para a empresa, a sua conduta moral ilibada, a uma rede de contatos, ao conhecimento da tecnologia presente,

³⁰ Segundo Frigotto [...] não menos controvertido e complexo é o tema do trabalho e do emprego, em torno do qual há simplificações e mistificações de toda ordem. A mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho (FRIGOTTO, 2004, p.181).

dentre outros atributos variáveis de acordo com a área de trabalho, tipo de empresa, cargo pretendido, local ou região do país, e ainda, podem progredir ao longo do tempo, conforme as exigências de maior lucratividade e de mais-valia do capital forem camufladas na sociedade industrial.

Destarte, não surpreende que, no início da segunda década desse século, novamente a educação brasileira³¹ se encontre sob uma forte necessidade de transformação e urgência de ampliação no acesso³², principalmente quando se olha para a Educação Básica³³. Historicamente, a Educação Básica e a Técnica (hoje, também expandida e denominada Profissional e Tecnológica, estando junto à SETEC³⁴/MEC) sempre estiveram inferiorizadas em relação à importância dada ao

³¹ Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas – Ministério da Educação; acesso em 05/05/2014, disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>.

³² De acordo com a revista Escola Pública, universalizar o acesso à educação infantil para crianças de 4 e 5 anos até 2016 é um grande desafio para o país, que possui déficit superior a 1 milhão de vagas. Acesso em 05/05/2014 e disponível na página eletrônica <http://revista.escolapublica.uol.com.br/textos/32/em-busca-de-vagas-284459-1.asp>.

³³ Sobre o desempenho da Educação básica brasileira, o portal Brasil (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/09/educacao-basica-brasileira-atinge-nota-5-e-supera-meta>) publicou em 14/08/2012 que: a Educação básica brasileira atinge nota 5 e supera meta. O objetivo é promover a qualidade do ensino para que o País atinja a nota 6 até 2022. O Ministério da Educação divulgou no último dia 14 de agosto os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os números mostram que o País ultrapassou a média calculada para 2011. Em uma escala de 0 a 10, a nota atribuída aos anos iniciais do ensino fundamental é 5. O resultado supera a meta estabelecida para 2011, 4,6 pontos. Também é 0,4 ponto superior ao verificado em 2009. Já a Academia Brasileira de Ciências, em contrapartida, afirmou em sua página http://www.abc.org.br/article.php?id_article=2132 que "A educação básica no Brasil é precária." A afirmação foi consensual entre os palestrantes que participaram do debate sobre a "Realidade da Educação Básica no Brasil", realizada na quinta-feira, dia 26 de julho de 2012, na 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O pesquisador Cesar Zucco (UFSC), representante da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), iniciou sua apresentação com um diagnóstico histórico da educação de base no país. "Quatro séculos e meio de total abandono e uma melhora nos últimos 50 anos derivaram na má qualidade do ensino básico brasileiro", afirmou Zucco. Ele mostrou dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), realizado pela OCDE/UNESCO, que pretende medir a capacidade que jovens de 15 anos tem em usarem seus conhecimentos para enfrentarem desafios da vida real. No *ranking* internacional de 2003, por exemplo, o Brasil atingiu a última posição. Já em 2009, quando 65 países participaram da avaliação, o Brasil ficou na 53ª colocação. Houve evolução, mas a diferença ainda é grande em relação à maioria dos outros países participantes. Acesso em 08/05/2014.

³⁴ Compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme Art. 13 do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012: planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica; promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos; definir e implantar política de financiamento permanente para a Educação Profissional e Tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica; instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito da política pública e dos recursos destinados à Educação Profissional e Tecnológica; fortalecer a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando

Ensino Superior, e foram destinadas às classes mais pobres, aos operários, proletários, aos filhos de trabalhadores e aos expropriados.

Atualmente, seguindo o dualismo do movimento educação-trabalho, a principal meta é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC³⁵. A criação da Bolsa-Formação permite a oferta de vagas em cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), também destacados como cursos de qualificação. Esses cursos presenciais devem ser oferecidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, sendo realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Institutos Federais e Escolas Técnicas vinculadas), por escolas estaduais de Ensino Profissional e Técnico e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC, o SENAI, SENAR e SENAT, e por Instituições privadas de Ensino Superior e de Educação Profissional Técnica de nível médio. Há previsão de dois tipos de Bolsa-Formação: uma destinada ao Estudante e outra ao Trabalhador. A Bolsa-Formação Estudante, destina-se a estudantes das redes públicas de ensino médio que frequentam cursos técnicos com carga horária igual ou superior a 800h anuais. Já a Bolsa-Formação Trabalhador é oferecida em cursos de qualificação a pessoas em vulnerabilidade social e a trabalhadores de diferentes perfis. Em ambos os casos, prevê-se na legislação que os beneficiários terão direito a cursos rápidos, gratuitos e de qualidade, a alimentação, a transporte e a todos os materiais escolares necessários que poderão possibilitar a posterior inserção profissional dos beneficiários no mundo do trabalho.

a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão; promover e realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas, objetivando o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica; desenvolver novos modelos de gestão e de parceria público-privada, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da Educação Profissional e Tecnológica; estabelecer estratégias que possibilitem maior visibilidade e reconhecimento social da Educação Profissional e Tecnológica; apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo; estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; elaborar, manter e atualizar o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; e estabelecer diretrizes para as ações de expansão e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE. Acesso em 08/05/2014 e disponível na página eletrônica no portal do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=799.

³⁵ Página eletrônica do Pronatec - SETEC - MEC (<http://pronatec.mec.gov.br/> acesso em 25/03/2014).

Observando-se a sua apresentação e atentando-se para o guia Pronatec, disponível na página eletrônica, evidencia-se uma busca pela urgente profissionalização, capacitação ou qualificação de um enorme contingente de sujeitos, para que tenham a perspectiva de acessar rapidamente ao denominado 'mercado de trabalho'. Lá ainda consta que:

[...] o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) é um programa do Governo Federal que tem como objetivo oferecer cursos de educação profissional a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda. O programa é parte de uma estratégia de desenvolvimento, em escala nacional, que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão e de promoção do exercício da cidadania (SETEC, MEC, <http://pronatec.mec.gov.br/> acesso em 25/03/2014).

O Ministério da Educação acolheu, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), entre 2009 e 2011, inúmeras solicitações de atualização do Cadastro Nacional de Cursos Técnicos, enviadas por estudantes, professores, gestores escolares, diretores, pesquisadores, entidades de classe, sindicatos e associações. A SETEC organizou e analisou as sugestões recebidas, ocorrendo assim uma simbiose entre o Ministério da Educação e as diversas partes interessadas e envolvidas no processo. Mas, com relação aos cursos de formação inicial e continuada, em seus treze eixos tecnológicos e mais de quinhentas opções de cursos rápidos com 160h, parece que se insere novamente a lógica perversa do 'aligeiramento' da mão de obra. A meta propalada pelo Governo Federal é a formação de oito milhões de jovens e adultos até 2014, que serão atendidos por esse Programa em todo País. Segue no portal do PRONATEC que

[...] o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) é atualizado periodicamente e serve como instrumento direcionador da oferta de cursos, contribuindo para a consolidação de uma política pública que tem como objetivo principal aproximar o mundo do trabalho do universo da Educação³⁶.

No discurso³⁷ recorrente do governo federal, a Presidente Dilma Rousseff (2011-2014), ainda no ano de 2011, invocando a educação, em especial a profissional e tecnológica, dizia que:

³⁶ (SETEC, MEC, <http://pronatec.mec.gov.br/> acesso em 25/03/2014).

³⁷ Pronunciamento da Presidente Dilma Rousseff disponível na página eletrônica

[...] Sei que não é uma tarefa fácil, inclusive porque, na complexidade da vida em sociedade, cada conquista faz surgir um novo desafio. Por exemplo, vivemos a melhor época do emprego da história do Brasil. Mas o que também acontece? Temos setores com vagas não preenchidas por falta de mão de obra qualificada. [...] Tão logo seja aprovado pelo Congresso Nacional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - o Pronatec - vai começar a capacitar para o trabalho 08 milhões de brasileiros nos próximos quatro anos. Ele vai beneficiar estudantes do ensino médio, vai ajudar trabalhadores desempregados a recomeçarem a vida profissional e vai abrir as portas do mercado de trabalho para que milhares de brasileiros deixem o Bolsa Família.

Para quem acompanha a capilaridade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mesmo com o reforço concentrado e insinuante da rede particular, tem-se que o número (oito milhões de jovens e adultos) proposto é um pouco extravagante. Revela-se novamente a característica de uma formação rápida e transitória destinada justamente a quem se encontra nos limites da fragilidade social, economicamente desamparado e politicamente desprotegido. É de se supor que um vasto aglomerado de sujeitos, que orbitam nas fronteiras da fragilidade da convivência social, econômica, política e filosófica, terá a oportunidade de ser treinado (educado?), em cursos de 160h, para, imediatamente, assumir e buscar sua empregabilidade nas fileiras por uma vaga no mercado de trabalho.

Na próxima seção busca-se imbricar as proximidades existentes entre as possíveis decisões globais ou tomada de posições sociais e políticas, correlacionando-as com suas influências e consequências no âmbito da educação e do trabalho; como se pode suspeitar do estabelecimento e da convergência de decisões políticas e os rumos na orientação pedagógica no anseio da naturalização de uma nova hegemonia educacional.

2.2 O lugar/sentido do trabalho/emprego

Como os impactos das decisões políticas e de políticas e ajustes estruturais (invariavelmente de ordem econômica) resultam em consequências de longo prazo, pode-se supor que a mundialização ou globalização continue interferindo

diretamente nas práticas escolares – “a nova pedagogia da hegemonia”, visto que nosso país está atrelado ao modo de produção capitalista (modelo neoliberal), facilitando através das suas crenças, ideias e programas legitimadores (modelos padronizados, discursos facilitadores), à influência e à midiatização dos seus princípios liberais nos diversos campos do pensamento humano. Nessa eterna luta das contradições existentes entre o capital e o trabalho, na dinâmica das correlações antagônicas evidenciadas nas lutas entre as classes e subclasses, na fissura colossal constituída e produzida por esse modelo globalizante segregatório entre a “classe que vive do trabalho” e a classe burguesa, na interface das fronteiras da convivência dos sujeitos, está ou estará presente o estudante egresso, ingressando via estágio obrigatório, no mundo (ou mercado) do trabalho. Esse sujeito recém-formado, impregnado pela prática da escola, preparado tecnicamente para as flutuações de um mercado tecnologicamente em ebulição, mas, via de regra, desprotegido na constituição do ser humano enquanto sujeito crítico, desconstituído da capacidade de se reconhecer enquanto trabalhador, de sua condição ontológica, de uma visão que extrapole o discurso do senso comum e lhe possibilite plenamente a superação e a reconstrução totalizante de sua prática de existência.

Deve-se considerar que a soma de condicionantes intrínsecos ao processo de globalização, tais como, acumulação capitalista resultantes de aplicações financeiras, políticas de recessão e de reestruturações de sistemas de trabalho (reengenharia, métodos de produção como o Toyota, Kanban, Just in time), acrescida do fim da polarização existente entre os Estados Unidos e a União Soviética, infringiu uma mudança substancial no quadro político, econômico-financeiro e social, do pós-guerra, consentindo que “os governos dos países abandonassem, sem grandes resistências, o objetivo do pleno emprego” (ORNELLAS MAURIEL, 2011, pg 208).

Torna-se imprescindível destacar como definiu Chesnais que

[...] a mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento das conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Tactcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 34).

Resguardadas as diferenças e proporções, pode-se deduzir que esse processo se intensificou e atingiu o seu ápice durante o governo FHC (1995-2002) no Brasil, quando na ótica governista ocorreram a chamada estabilidade política e econômica, o pacto pela governabilidade e a democratização das políticas sociais; na realidade, na visão dos trabalhadores, aconteceram, sob o manto da doutrina do neoliberalismo, o desmantelamento das conquistas trabalhistas e sociais, as privatizações em setores estratégicos (tais como energia, telecomunicações, petroquímico, malha ferroviária e portuária) e uma reformulação trabalhista dissimulada que apontou para a ampliação da flexibilidade salarial, do arranjo organizativo do trabalho (e da demissão) e da variação contratual do tempo de trabalho.

Chesnais chama a atenção para o fato de que meio século se passou e só havia permanecido na expectativa de Polanyi o recomeço de uma nova época, com um esboço de retomada do controle dos mecanismos do mercado pela sociedade, nos três níveis-chaves em que lhe parecia particularmente urgente “derrubar a ficção da mercadoria”: o trabalho humano, os usos dados à terra e, por fim, a moeda (CHESNAIS, 1996). E anuncia que

[...] Cinquenta anos depois, estamos nos antípodas das esperanças de Polanyi. Por enquanto, o triunfo da “mercadorização”, isto é, daquilo que Marx chamava de “fetichismo da mercadoria”, é total, mais completo do que jamais foi em qualquer momento do passado. O trabalho humano é, mais do que nunca, uma mercadoria, a qual ainda por cima teve o seu valor venal desvalorizado pelo “progresso técnico” e assistiu à capacidade de negociação de seus detentores diminuir cada vez mais diante das empresas ou dos indivíduos abastados, suscetíveis de comprar o seu uso. As legislações em torno do emprego do trabalho assalariado, que haviam sido estabelecidas graças às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social, voaram pelos ares, e as ideologias neoliberais se impacientam de que ainda restem alguns cacos delas (CHESNAIS, 1996, p. 42).

Nota-se o quanto é importante a contextualização dessas lógicas ambíguas e sob diferentes ângulos de destaque, quando há o afastamento da contenda e a visualização ocorre de uma órbita distante e crítica. Qual o tipo e o estágio de sociedade local, nacional e mundial que espera o estudante, e em que condições de proteção ou de criticidade esse sujeito - formado em uma lógica do preparo para o trabalho – apresentar-se-á a fim de ter uma contra opção ou discernimento para travar o embate e o debate que o aguarda? Neste aspecto e convergindo sempre no movimento da educação e trabalho, observa-se que ocorrem debates frequentes, divagantes e inconclusivos sobre quais os requisitos importantes a serem

reconhecidos e apreendidos pelos professores durante a sua formação, uma vez que, para Estrela “que a escola é uma instituição em crise não parece suscitar dúvidas; [...] perante a incapacidade de renovação do sistema educativo e de sua adaptação ao mundo em que vivemos, o professor torna-se o <<bode expiatório>>; a panaceia, a sua formação” (ESTRELA, 1992, p. 43-44).

Esse autor destaca também: a) a necessidade de reformulação dos programas de formação docente, na tentativa de imbricamento e conexão entre teoria e prática; b) o estabelecimento de relações próximas entre governo, professores e instituições escolares, equipes interdisciplinares verdadeiramente constituídas e em condições de propor uma melhor articulação entre os componentes curriculares; c) a necessidade de se reescrever a atuação dos formadores e sujeitos em formação; d) coadunação da formação inicial e continuada dentro do mesmo processo pessoal e profissional; e) o reforço e a reinvenção da investigação, abrangendo-a aos conteúdos pedagógicos, estabelecendo o seu valor operacional para a ação educativa; f) o alicerçamento na construção dos programas de formação, na análise da realidade e nos resultados da investigação, embora descontínuos e limitados.

Muito antes e em outro contexto, Pistrak (2011, p. 18) já havia explicitado que “[...] a maioria dos professores não tem consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é antes de tudo uma teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista”. E mais, na mudança necessária para interação, integração e uma nova conexão entre a escola emancipatória e o trabalho educativo, ficam nítidas a perspectiva e a necessidade da atuação política e ideológica do projeto educacional pensado (debatido) pelo Estado, com a finalidade de implantação enquanto trabalho como princípio educativo. Lenin já havia pronunciado no I Congresso de Ensino (1918) que:

[...] em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política. Esta concepção dominava e domina a sociedade burguesa, mas a ideia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo. Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre o aparelho político e o ensino, embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-lo; entretanto, esta sociedade educa as massas através da Igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privada (PISTRAK, 2011, p. 18-19).

Tais elementos e reflexões são fundamentais para se pensar na relação entre a educação e o trabalho como ação voltada a um fim, localizada em um espaço e um tempo social, marcados por questões ideológicas oriundas da luta de classes (luta entre os que detêm a posse dos meios de produção e os que detêm a força de trabalho). Em plena era (e no auge) da mundialização do capital, a classe trabalhadora no século XXI, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada (ANTUNES & ALVES, 2004). Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. Afirmam ainda Antunes & Alves (2004) que o sistema de metabolismo, sob controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego, desemprego, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham. Contextualizando com Frigotto (2004), este expõe que educar neste contexto é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico, no qual não haja exploradores e explorados, proprietários e não proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizado pela técnica, os seres humanos produzam sua existência de forma cada vez mais completa.

Busca-se aporte em Saviani (2007), quando ele correlaciona educação e trabalho, como temas fundantes na dimensão humana, com o ato histórico de produção do próprio homem, que interage, sobrepõe e se envolve diretamente na identificação que existe no trabalho a partir do ato educativo e na educação a partir do ato do trabalho, coexistindo um duplo sentido imbricado nessa relação histórica; discorre o autor que

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isto é, apenas o ser humano trabalha e educa. A essência do homem é um feito humano e o que o homem é, é-o pelo trabalho, o mesmo trabalho que é um processo histórico (se desenvolve se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo). O homem não nasce homem, ele precisa aprender a produzir a sua própria existência e a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Então a origem da educação coincide com a origem do homem. Assim, no ponto de partida, a relação entre o trabalho e a educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la; eles aprendiam a trabalhar trabalhando e lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p.154).

Denota-se importante salientar neste ponto e a respeito da historicidade humana que Marx (2008) já havia anunciado que

[...] quanto mais remontamos na história, melhor aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, como dependente e fazendo parte de um todo mais amplo; em primeiro lugar, de uma forma ainda muito natural, de uma família e de uma tribo, que é a família desenvolvida; depois, de uma comunidade sob suas diferentes formas, resultado do antagonismo e da fusão da tribo. E somente ao chegar ao século 18 e na “sociedade burguesa” é que as diferentes formas das relações sociais se erguem diante do indivíduo como um simples meio para os seus fins privados, como uma necessidade exterior. Porém, à época que produz esse ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as condições sociais (gerais desse ponto de vista) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento (MARX, 2008, p. 238-239).

Ora, com efeito, a cada investida do capital em determinados lugares ou regiões do planeta, respostas singulares, similares ou bem diferentes poderão ser produzidas. Cada comunidade, sociedade ou fronteira da convivência coletiva irá consubstanciar um determinado tipo de efeito ou réplica, em acordo com o seu modo de vida, o grau de conhecimento, o seu arranjo produtivo local e a forma com que os sujeitos se produziram e viveram nesse espaço-tempo histórico e geográfico. E na educação ocorre uma confluência de fatores e condicionantes que, em maior ou menor escala ou grau, irão influenciar nas decisões individuais ou coletivas dos sujeitos, e assim acirrar as diferenças entre as classes sociais historicamente antagônicas, constituídas principalmente na correlação capital e trabalho e na coexistência em sociedade.

Considera-se também a afirmação de Marx (1996, p.208) de que: “o processo do trabalho é entendido como condição natural eterna da vida humana” e como intervenção do ser humano sobre a natureza para produzir e reproduzir a sua existência social, mediada pelas relações sociais de produção que os seres humanos estabelecem entre si. Desse modo, o trabalho é ação humana natural e necessária na própria humanização. No entanto, o trabalho foi inserido em sociedade como condição de sobrevivência, criando-se o emprego e o seu vínculo – um contrato social para os seres humanos formalizarem o seu ingresso e a permanência no mercado de trabalho. Do mesmo modo, as relações sociais de trabalho estabelecem uma contradição entre aqueles que possuem os meios e modos de produção e os que possuem ‘apenas’ a força de trabalho. Estes vendem a força de trabalho aos primeiros e inserem-se na produção, nas condições

predeterminadas pelos detentores dos meios e modos de produção, gerando a divisão social do trabalho³⁸ e partindo daí o embrião da luta entre as classes sociais.

Segundo Marx & Engels (2011, p. 53), para viver - para poder “fazer história”, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. Portanto

[...] o primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. [...] o segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e a produção das novas necessidades é o primeiro ato histórico (MARX & ENGELS, 2011, p. 53-54).

Naturalmente, o próximo passo é o estabelecimento das relações familiares, importando a seguir novas relações sociais, face ao estabelecimento neste ambiente de diversas famílias e suas correlações no âmbito da comunidade ou sociedade; as novas exigências e as demandas crescentes surgem quando aumenta o número de pessoas e as suas correlações diretas ou indiretas no estabelecimento das formas de intercâmbios dentro daquele novo estado social. Neste plano discorrem ainda Marx e Engels que

[...] a terceira relação que intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que cotidianamente renovam sua vida, passam a criar outros homens, a se reproduzir: é a relação entre o homem e a mulher, entre pais e filhos, a família. Essa família, que no início é a única relação social, torna-se depois, quando as necessidades ampliadas geram novas relações sociais, e o aumento populacional gera novas necessidades, uma relação secundária. [...] a produção da vida, seja da própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade. De onde se segue que um modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a uma determinada forma de cooperação e a uma fase

³⁸ [...] a divisão do trabalho, na qual estão dadas todas essas contradições e que repousa, por seu turno, na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, envolve ao mesmo tempo a distribuição, e com efeito, a distribuição desigual, quantitativa e qualitativamente, do trabalho como de seus produtos; isto é, envolve a propriedade, que já tem seu germe, sua primeira forma, na família em que a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda rudimentar e latente, é a primeira propriedade, que aqui, aliás, corresponde exatamente à definição que deram os economistas modernos, pela qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outrem. Além do que, divisão do trabalho assim como propriedades privadas, são expressões idênticas: pois na primeira se enuncia em relação à atividade aquilo que se enuncia na última em relação ao produto dessa atividade (MARX & ENGELS, 2011, p.59).

social determinada, e que essa forma de cooperação é, em si própria, uma “força produtiva”; decorre disso que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, assim, a “história dos homens” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e do intercâmbio (MARX & ENGELS, 2011, p. 54-56).

Ao longo da evolução destes campos de conflitos sociais, políticos (ideológicos) e econômicos, pode-se observar que a produção da história mantém o “fio condutor” do qual nos falava Marx (1978), pois dialogando com Boito Júnior e Galvão, em entrevista ao Jornal da UNICAMP (Campinas, 21 a 27 de outubro de 2013 – ANO 2013 – Nº 580), eles corroboram essa disputa acirrada e o abismo existente entre as classes sociais e os subconjuntos e ponderam que

[...] atualmente, no Brasil, não existe uma luta de classes de modo que a sociedade estaria estremada no âmbito de somente dois campos: uma esfera operária e socialista lutando para ultrapassar o capitalismo e uma esfera burguesa e capitalista lutando para preservar a propriedade privada dos meios de produção e todo o sistema atual. Não é o que acontece no Brasil hoje, mas sim um conflito acirrado entre as classes e frações de classes pela apropriação da riqueza e é esse conflito que tem movido o processo político nacional (BOITO JÚNIOR e GALVÃO, 2013, Jornal da UNICAMP, número 580).

E mais, cogitam ainda um argumento importante, que vem ao encontro do entrelaçamento dos pressupostos da educação e trabalho imersos e emaranhados (e que são do interesse direto dos sujeitos egressos), a partir de uma posição política, econômica e ideológica: está intrínseco e é determinante que, toda a entropia social que ocorre nas fronteiras da convivência dos sujeitos e de seus subconjuntos ou conjuntos coletivos perpassa por movimentos indissolúveis, tais que:

[...] A ciência política contemporânea separa as instituições e o processo político da sociedade e da economia. É a orientação teórica conhecida como institucionalista... Na nossa perspectiva teórica, a política, a sociedade e a economia estão indissolúvelmente ligadas. O que procuramos mostrar ... é que o processo político é uma dimensão do conflito distributivo que opõe classes e frações de classes presentes na sociedade brasileira” (BOITO JÚNIOR e GALVÃO, 2013, Jornal da UNICAMP, n. 580).

Então, como se categorizar ou adentrar em uma pesquisa sobre trabalho, educação profissional, mundo do trabalho e políticas públicas, sem buscar aporte teórico e referencial social na prática política, na sociedade contemporânea e nos ditames da economia sobre todos esses pressupostos entrecortados, ressonantes, intrincados e que são constituidores do nossos sujeitos sociais?

Imbrica-se uma possibilidade aqui, posto que surge outra questão correlacionada, uma vez que Castel (2008), em *As metamorfoses da questão social* – uma crônica do salário, analisa e traça um amplo panorama histórico da constituição da sociedade salarial moderna através do tempo, historiando e contextualizando a vivência da sociedade europeia (especialmente a da França); discorre o autor que

o estado social está no cerne de uma sociedade de indivíduos, mas a relação que mantém o individualismo é dupla. As proteções sociais foram inseridas, como se viu, nas falhas da sociabilidade primária e nas lacunas da proteção próxima. Respondiam aos riscos existentes para um indivíduo numa sociedade em que o desenvolvimento da industrialização e da urbanização fragilizava as solidariedades de proximidade (CASTEL, 2008, p. 507).

Pode-se observar o que retrata o autor a respeito da transição ocorrida ainda nas décadas pós-Estado providência (entre 1970 e 1990), citando M. Gauchet: “o Estado-providência é um poderoso fator de individualismo”. Castel recoloca a centralidade do trabalho em questão, indagando ainda “se teremos chegado a uma quarta etapa de uma história antropológica da condição de assalariado, etapa em que sua odisseia se transforma em drama”? (CASTEL, 2008, p. 496). E acrescenta outro ponto extremamente preocupante quando observa o contingente de sujeitos que se multiplicam na busca pelo primeiro emprego, por colocação ou recolocação no mercado formal de trabalho; assevera que, na experiência vivida na França, (e por que não dizer, em boa parte do velho continente?) que

[...] sem mistificar o ponto de equilíbrio a que havia chegado a sociedade salarial há cerca de vinte anos, constata-se então um resvalamento dos principais parâmetros que garantiam esse frágil equilíbrio. A novidade não é só a retração do crescimento nem mesmo o fim do quase-pleno-emprego, a menos que se veja aí a manifestação de uma transformação do papel de “grande integrador” desempenhado pelo trabalho. O trabalho, como se verificou ao longo deste percurso, é mais que o trabalho e, portanto, o não-trabalho é mais que o desemprego, o que não é dizer pouco” (CASTEL, 2008, p. 496).

Aqui, resguardadas as diferenças de toda a ordem, busca-se um exercício de panorama estratégico que possibilite traçar cenários possíveis que poderão advir ao Brasil. Pelo fato de ser denominado, e ser classificado como um país de capitalismo periférico, imagina-se que é uma questão de tempo a instalação e a transferência das crises e seus efeitos, já desenvolvidas, amadurecidas ou até em desenvolvimento nos países de capitalismo central. Posto que os sujeitos de nossa

pesquisa estiveram, estão ou estarão imersos nas fronteiras das perspectivas deste mundo do trabalho (em crise), vislumbra-se a possibilidade de um exercício de previsão do que os espera. Novamente concatenam-se causas e efeitos de políticas públicas, de questões ideológicas, filosóficas, sociais e econômicas, demandas do mercado de trabalho, senão outras, que se entrelaçam e exercem uma influência central no modo de vida e nas possibilidades de construção dos sujeitos históricos, infringindo deveres e obrigações de toda ordem, a fim de que se mantenham empregáveis, independentemente do humor do mercado.

Diz mais ainda Castel, observando a transição europeia entre 1970 e 2000,

[...] sem dúvida, todo Estado moderno é mais ou menos obrigado a “fazer social”³⁹ para mitigar algumas disfunções gritantes, assegurar um mínimo de coesão entre os grupos sociais, etc. Mas é através do ideal social-democrata que o Estado social surge como o princípio de governo da sociedade, a força motriz que deve assumir a responsabilidade pela melhoria progressiva da condição de todos. Para tal, dispõe do tesouro de guerra que é o crescimento e dedica-se a repartir seus frutos, negociando a divisão dos benefícios com os diferentes grupos sociais (CASTEL, 2008, p. 498-499).

Não se trata de, pura e simplesmente, tentar transferir causas, efeitos e acontecimentos de um bloco central a um periférico, mas sim, sob o estudo e a experiência real das teorias e práticas socioeconômicas, político-filosóficas e existenciais, já delineadas e ocorridas, de se projetar possibilidades e perspectivas que poderão abarcar os sujeitos de nosso momento histórico vivido em um horizonte que hora se aproxima. Discorre o autor que

[...] É possível objetar que esse Estado social democrata “não existe”. De fato, sob essa forma, é um tipo ideal. A França nunca foi, verdadeiramente, uma social-democracia, ao passo, que os países escandinavos ou a Alemanha, por exemplo, eram muito mais. Mas também os Estados Unidos eram menos ou não eram nada social-democratas. Isso significa que, independentemente da realização do tipo, existem *traços* dessa forma de Estado que se encontram sob configurações mais ou menos sistemáticas em constelações sociais diferentes (CASTEL, 2008, p. 499).

Para realizar um exercício dos antagonismos vivenciados pelos sujeitos (trabalhadores, operários, expropriados e outros sujeitos da base da pirâmide social)

³⁹ Um Estado liberal pode ser obrigado a “fazer social” contra a sua vontade e o mínimo possível, um Estado socialista o faria por falta, falta de poder promover transformações radicais imediatamente. É para um Estado social-democrata que as reformas sociais são, em si mesmas, um bem, porque marcam as etapas da realização do seu próprio ideal. O reformismo assume aqui a sua acepção plena: as reformas são os meios de realização da finalidade da política.

no Brasil e vislumbrar um provável cenário do topo da pirâmide econômica brasileira⁴⁰, denota-se que Márcio Pochmann (2004), a partir do estoque de riqueza e do acúmulo de fluxo de renda anual, considera que os verdadeiramente ricos perfazem pouco mais de cinco mil famílias, o que equivale a 0,01% do total de famílias, em grande parte concentradas no eixo Rio de Janeiro – São Paulo.

[...] Utilizando o também arbitrário percentual de 1% atribuído por Reinaldo Gonçalves (2003), e referido em estudos do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), chegar-se-ia a um total de um milhão e oitocentos mil brasileiros situados no topo da pirâmide social. A característica essencial desse segmento absolutamente minoritário é a acumulação do capital econômico com múltiplos privilégios assegurando não apenas poder mas, reconhecimento e legitimidade sociais. Dele, obviamente, faz parte o 0,1% anterior e mais um conjunto heterogêneo de empresários dos mais diversos setores, aplicadores no mercado de ações e capitais, grandes proprietários, profissionais liberais e altos funcionários públicos que podem ser designados como a classe A, os setores dominantes, a alta burguesia, a elite econômica ou, simplesmente, os muito ricos (CATTANI, 2007, p. 80).

Observa-se que acima é destacado não só uma das características essenciais do capitalismo (a sua razão de ser) – acumulação do capital econômico – mas, também e associados, quer parecer, como consequências, o poder, o reconhecimento e a legitimidade social. Aqui, é imprescindível ponderar que, se determinados sujeitos são reconhecidos e legitimados socialmente por outros, em função da capacidade e do poder de acumulação do capital econômico ou financeiro, se está diante da possibilidade da perpetuação de um dos dilemas mais cruciais que o capitalismo pode assegurar: a renovação do seu ciclo histórico através da certificação ou reconhecença entre os iguais ou entre aqueles pertencentes ao círculo dos detentores do capital, dos burgueses, dos donos e acionistas das grandes redes de comunicações, grandes empresas e indústrias ou conglomerados, dos formadores de opinião através da midiatização do glamour da riqueza, garantindo a perpetuação dos símbolos do capitalismo e prospectando ou induzindo a sua ‘necessidade’ nos sonhos de consumo do conjunto da classe trabalhadora, posto que é a garantia da felicidade tão almejada e que poderá advir – aliás, está porvir, se todos cooperarem e trabalharem resignadamente muito.

⁴⁰ Em 6 de maio de 2014, às 15h35, a estimativa da população brasileira feita na página eletrônica do IBGE era de 202.517.144 sujeitos, resultando que o valor arbitrado em 1%, seria portanto, de aproximadamente 2 milhões brasileiros muito bem situados no topo da pirâmide social. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>.

De qualquer forma, hoje, em 2014, mais de dois milhões de pessoas representam um contingente humano considerável,

“capaz de movimentar um mercado expressivo de bens e serviços (no caso, de alto luxo), de estabelecer relações de subordinação direta com coortes de serviços de diferentes níveis (administradores, advogados, assessores diversos, esteticistas, médicos, seguranças, *personnal trainers*, motoristas, jardineiros, etc.), e capaz de condicionar dimensões específicas da vida em sociedade” (CATTANI, 2007, p. 80).

Ainda segundo Cattani (2007, p. 79), para captar o significado sociológico, esse recorte deveria estar fundamentado numa teoria da estratificação social que permitisse definir a unidade das situações de interesse de classe, os fundamentos do seu poder e a natureza das relações sociais estabelecidas com o restante da sociedade. Porém, para evidenciar a polarização extrema que existe no caso brasileiro, isso pode ser dispensado, interessando, para destacar a desmedida na desigualdade socioeconômica, apenas a existência, em termos relativos e absolutos, de um segmento infimamente minoritário detentor de riqueza, poder e prestígio articulados de maneira cumulativa. Desigualdades profundas e patamares diferenciados de recursos e de riqueza marcam a totalidade da população, mas, o que interessa aqui destacar é o fosso existente entre 1% e 99% da população brasileira.

Embora podendo admitir que o Brasil tenha avançado na última década, é imperdoável a circunstância abismal de desigualdade⁴¹ social e econômica que perdura e permeia toda a pirâmide; Cattani (2007) explica que:

[...] a desmedida corresponde a condições permanentemente renovadas de apropriação da riqueza social por grupos minoritários. A questão da escala ou da desproporção entre o ‘polo riqueza’ e o ‘polo pobreza’ é importante na medida em que ela corresponde a processos cumulativos: de um lado, proporcionando vantagens, privilégios e regalias, de outro, impondo condições que degradam e destroem, moral, social e biologicamente o maior milagre cósmico: a vida humana (CATTANI, 2007, p. 74-79).

⁴¹ Segundo o IPEA, “o Brasil está no ponto mais baixo da desigualdade, embora ela ainda seja muito alta”; o Brasil atingiu, em 2011, o menor nível de desigualdade social já verificado desde o início das séries históricas, em 1960. Mesmo assim, a desigualdade brasileira está entre as doze mais altas do mundo. A diminuição da desigualdade é medida pelo coeficiente de Gini, que passou de 0,594 em 2001 para 0,527 em 2011. No índice, quanto mais perto de zero menor a desigualdade entre os mais ricos e os mais pobres do país. Acesso em 08/07/2014, disponível em: <http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2012/09/25/apesar-de-avanco-brasil-continua-entre-os-12-paises-mais-desiguais-segundo-ipea.jhtm>.

Segundo esse autor, os dois polos não são autorreferentes e menos ainda autossuficientes, mas vinculados a relações de poder que perpassam do topo até a base da estrutura social.

O espaço imerso nesse plasma é permanente e as práticas dos capitalistas se repetem e apenas transmutam e se revigoram em termos de supressão e desrespeito aos direitos sociais fundamentais e de exploração dos trabalhadores, ocasionando um efeito dominó em permanente metamorfose. Inicia-se pois no topo da pirâmide social (política, ideológica e econômica) e reproduz-se nos grupos intermediários até atingir os segmentos da base abrangendo teorias e ideologias políticas, econômicas e sociais de toda a ordem.

Em contrapartida, pode-se pretender investigar o lado mais reluzente nessa mesma pirâmide e tentar apreender uma dimensão sob um prisma diferenciado apresentado por Mattoso (2013), que aponta uma “mudança estrutural em nossa economia” e que busca explicações para esse período de consolidação democrática e de conformação de uma nova forma de desenvolvimento, quando discorre que:

[...] em um país como o Brasil, marcado historicamente por uma extraordinária desigualdade, a redução da pobreza e a redistribuição da renda ocorridas nos últimos dez anos são claramente inovadoras e caracterizam um novo período de ampliação da democracia e de massiva inserção de vários milhões de brasileiros na sociedade e no consumo (MATTOSO, 2013, p. 115).

Segundo dados apresentados por Mattoso (2013, p. 115-116), algo em torno de 23% do Produto Interno Bruto Brasileiro⁴² agregado, teria sido investido socialmente, além da proposição e adoção de inovadoras políticas sociais, da recuperação real do salário mínimo, o fortalecimento do mercado de trabalho, bem como a expansão do mercado interno, a elevação das reservas internacionais, a expansão do financiamento habitacional e a defesa da indústria nacional,

⁴² O PIB (Produto Interno Bruto) é um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia e tem como principal objetivo mensurar a atividade econômica de uma determinada região. Quando uma determinada região apresenta declínio de dois trimestres consecutivos no valor do PIB, significa que sua economia encontra-se em recessão técnica. Apesar do Produto Interno Bruto ser considerado um bom indicador de crescimento, não pode ser considerado um índice de desenvolvimento, uma vez que seu cálculo não inclui dados como distribuição de renda, expectativa de vida e nível educacional da população, entre outros aspectos. Em 2013, o PIB Brasileiro cresceu 2,3% e totalizou R\$ 4,84 trilhões. Acesso em 06/05/2014 na página eletrônica: <http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Produto%20Interno%20Bruto>.

propiciando que o País alcançasse o menor índice de desemprego em dez anos⁴³ e uma elevação de 3,2% do rendimento médio mensal dos brasileiros.

Outro contexto que não se pode desconhecer é o crescimento vertiginoso da tecnologia eletrônica, da informatização em quase todos os setores do trabalho, da eletrônica embarcada, da automação industrial e robótica. Cumpre explorar o que escreve Castells quando afirma que “a nova economia está organizada em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação cujo acesso a know-how tecnológico é importantíssimo para a produtividade e competitividade” (CASTELLS, 2005, p. 567).

Seria, no mínimo, ingenuidade do pesquisador que, vivenciando a atual fase do capitalismo neoliberal ou neodesenvolvimentista, desconhecesse ou desconsiderasse a nova “morfologia do trabalho”, posto que Antunes já denunciou que as perversas

[...] influências do neoliberalismo, da globalização e da reestruturação produtiva para o conjunto da classe trabalhadora: (1) acentuada expansão do setor de serviços – submetido cada vez mais à racionalidade do capital e à lógica dos mercados; (2) aumento significativo do trabalho feminino sem uma igualdade correlata em remuneração e direitos sociais e trabalhistas em relação aos homens; (3) com o início da reestruturação produtiva do capital em escala global reduz-se gradativamente o proletariado da era industrial verticalizada ocorrendo uma ocupação por formas desregulamentadas de trabalho; (4) aparecimento e expansão acentuada de um novo trabalhador de fábricas e de serviços, sob as diversas formas de trabalho precarizados – subcontratados, em tempo parcial, terceirizados, ou seja, com a desregulamentação do trabalho nos países ditos “emergentes” e a ampliação do desemprego estrutural, os capitais viabilizam possibilidades crescentes de informalização, onde a terceirização aparece como maior exemplo; (5) tanto os trabalhadores acima dos 40 anos (considerados idosos pelo capital), como os jovens já com idade de atuarem no mercado de trabalho formal, passam por um processo de exclusão crescente presente no mundo do trabalho e em contrapartida, ocorrem denúncias globais do ingresso precoce de crianças em diversas atividades produtivas; (6) cresce a modalidade de trabalho domiciliar (ANTUNES, 2011, p. 46-47).

Correlacionando essa realidade atual com as ideias já explicitadas por Marx, há mais de um século, eclode com eloquência a importância do materialismo histórico; a alienação, o fetichismo e o estranhamento já haviam sido denunciados por Marx naquela época e continuam acompanhando a vida social dos trabalhadores

⁴³ A taxa de desemprego no Brasil em 2013 foi de 5,4%, em média; é a menor média anual desde o início da série histórica, em março de 2002. Acesso em 06/05/2014, disponível em: <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2014/01/30/desempregoibge.htm>.

em escala mundial nos dias de hoje. O trabalhador na atualidade se encontra estranhado e alienado no seu trabalho, uma vez que a automação, a informatização e o avanço tecnológico o condenam a buscar, incessantemente, a qualificação ou a capacitação após a sua jornada de trabalho como uma exigência do ‘mercado de trabalho’; o seu “fetiche” pode se tornar em encontrar uma satisfação ou compensação através da aquisição de (mais) mercadorias ou bens de consumo; pois o capital é inquieto e ávido, e, quando um produto agrega valor e se apresenta com um novo revestimento, incorporando também “a mais valia”, passa a povoar e despertar o sonho de consumo da massa trabalhadora, constantemente exposta à midiaticização desses produtos. Eis o capital se disfarçando (dissimulando) e se perpetuando através da sua autofagia não destrutiva, mas predatória.

Além dessas evidências, o trabalhador vive imerso em um tempo exigentemente voraz, que o abraça e o envolve exclusivamente para o trabalho real, cotidiano, penoso, contumaz; contraditoriamente, em outra dimensão ou em um plano digitalmente líquido, habita o burguês ou o capitalista detentor da tecnologia e do poder; eis porque evidencia Bauman (2001), que

[...] em torno do outro polo da divisão social, no topo da pirâmide do poder do capitalismo leve, circulam aqueles para os quais o espaço tem pouca ou nenhuma importância – os que estão fora de lugar em qualquer lugar em que possam estar fisicamente presentes. Na descrição de Jacques Attali: “não possuem fábricas, terras, nem ocupam posições administrativas. Sua riqueza vem de um recurso portátil: seu conhecimento das leis do labirinto”. Eles “adoram criar, jogar e estar em movimento”. Vivem numa sociedade “de valores voláteis, despreocupada com o futuro, egoísta e hedonista”. “Tomam as novidades como boas novas, a precariedade como valor, a instabilidade como imperativo, e a hibridez como riqueza”. Ainda que em graus variados, todos dominam a arte de “viver no labirinto”: aceitação da desorientação, disposição a viver fora do espaço e do tempo, com vertigens e tonturas, sem indicação da direção ou duração da viagem em que embarcaram (BAUMAN, 2001, p. 192).

Na defesa dos interesses dos sujeitos, deveria atuar sobremaneira o Estado social, empenhado em propor políticas que garantissem a possibilidade de acesso equânime a todos na busca por uma convivência emancipatória e constituidora de uma sociedade plural, verdadeiramente democrática e que resguardasse a qualidade de vida e a preservação dos direitos sociais dos sujeitos. Qualquer política pública é interessante desde que venha ao encontro dos verdadeiros anseios e necessidades emancipatórias dos sujeitos e do seu coletivo, especialmente nas áreas da educação, saúde, saneamento, transportes e segurança, garantindo

àqueles que vivem em uma comunidade, possibilidades reais de exercerem a sua convivência social, política, econômica, recreativa e filosófica no mais alto grau de liberdade, confiança e responsabilidade, de todos para com o sujeito e desse para com aqueles com quem se relaciona em todas as suas fronteiras da convivência. No entendimento de Azevedo (2003, p. 38), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Enquanto que Souza (2003) expressa que políticas públicas é um:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Oliveira expressa que se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, “políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (OLIVEIRA, 2010). E aqui ocorre um imbricamento entre educação, intenção (intencionalidade), propósitos, política, estado, governança, interesses individuais e divergências ou confluências coletivas, que acabam por influenciar diretamente o que se denomina fronteiras da convivência dos sujeitos; e, deve-se destacar que, quando se deseja que a educação se propague em uma direção abrangente e emancipatória, é recomendável considerar o que escreveu Vieira Pinto (1982), quando explicita que:

[...] em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses. Por consequência, educação é a formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos. Desse modo, a educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética (VIEIRA PINTO, 1982, p. 17).

Configura-se explicitamente a questão da dialética objetividade / subjetividade; a educação é dual e antiparalela, uma vez que a sua prática pressupõe mediações subjetivas. Ela não deve ser tratada linearmente e ser facilmente equacionada, e sim, com todas as distinções e inconstâncias sócio-políticas, físicas, filosóficas, emocionais e econômicas que se apoderam da construção do sujeito, no seu entorno (fronteiras da convivência) imerso na correlação com a família, no grupo social, no seu meio, no ambiente escolar, de trabalho e nas eternas e individuais práxis construtivas de ser humano (do seu 'ser humano').

Desse modo, existe um vasto ambiente nas fronteiras do movimento dos sujeitos e do todo da comunidade ou sociedade em que convivem, que necessariamente, deve ser considerado ao se tratar de políticas educacionais. A construção, integração e transformação do conhecimento (através de uma práxis⁴⁴ laboral) dos sujeitos estão muito além do ambiente escolar; essa intrincada teia ou rede de interesses perpassa diversos "lócus" como família, trabalho, atividades sociais, desportivas e recreativas, comunitárias e políticas, em um universo de conveniências individuais e dissonâncias coletivas, nas quais a interação supera em muito a racionalidade, visto que ocorrem várias e diferenciadas interlocuções entre muitos subconjuntos sociais em seus diversos planos ou dimensões.

Especificamente, pode-se admitir que a educação, que está determinada pelo ambiente escolar, parte de um pressuposto de que tenha sido construída a partir de políticas públicas debatidas (ou não) para cumprir metas de um grupo ou governo que controla ou implementa essas políticas.

Nesse aspecto entende-se que, ao longo do processo histórico (desde 1909) no qual a Educação Profissional⁴⁵ brasileira se desenvolveu, sucederam-se diversos

⁴⁴ [...] A relação entre a teoria e a práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. Nesse sentido pode-se considerar que a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, corresponde às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático" (VÁSQUEZ, 2007, p. 109, 117).

⁴⁵ Segundo a SETEC/ MEC, o marco da educação profissional no Brasil ocorre quando Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e com as outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de

momentos de ruptura e distanciamento de uma trajetória que deveria incluir o trabalhador, sua família, as comunidades fragilizadas e os expropriados como uma de suas prioridades. Ao contrário, houve, quase sempre, no mínimo, duas vertentes de sistemas escolares bem configuradas e com diferentes propósitos: uma voltada para os filhos dos burgueses, latifundiários, grandes empresários, que objetivava a educação para o pensar, enquanto que, em outra linha (anti) paralela, traçava-se uma educação segmentada, descontinuada e sem fomento, para os trabalhadores, operários, seus filhos e os expropriados, a fim de que esses reproduzissem - sem pensar - o trabalho manual que lhes era oportunizado.

Educar não para o trabalho mecânico, repetitivo ou generalista, a fim de dar conta da existência de um grande contingente de mão de obra de reserva e, sim, para construir uma práxis⁴⁶ laboral consubstanciada fortemente nas ciências humanas, físicas, químicas, biológicas, nas artes e, por que não, tecnológicas, imbricando a prática de vida dos sujeitos e reelaborando suas vivências e conhecimentos transformados. Eis o tamanho do desafio de uma educação integrada, integral e abrangente, necessária para envolver as diferentes comunidades e seus arranjos produtivos locais, em toda a extensão das fronteiras do nosso País.

Contribuem muito nessa análise os autores Ghedin e Franco, quando discorrem sobre a especificidade da educação,

[...] que lhe outorga o caráter de atividade complexa, caráter que precisa ser contemplado nas investigações científicas sobre o objeto em questão. [...] Toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza a sua práxis [...]. Percebe-se na educação um objeto complexo que, ao ser apreendido cientificamente, não pode sofrer reduções nem fragmentações, que produziriam a sua desfragmentação (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 41- 43).

Ora, como estudar racionalmente (não sob os parâmetros da ciência clássica) um fenômeno que é entendido como uma prática social humana e histórica, que

2014; serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas. Disponível no portal do MEC – SETEC, acesso em 05/05/2014 na página eletrônica: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf.

⁴⁶ A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...] a práxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade (KOSIK, 1976, p. 222-223).

transporta consigo uma carga de intencionalidade, que deve ser emancipador pela sua essência, pois busca humanizar o sujeito, e que necessita de uma ciência que o estude com caráter dialético, e que admite dupla (ou mais) interpretação em sua finalidade epistemológica? Se é uma atividade complexa e não pode ser fragmentada, a educação tem que ser assumida como totalizante em todos os sentidos imbricados e em todas as dimensões apropriadas.

Nesse esforço de compreensão, explora-se aquilo que escreveram Oliveira, Pizzio e França (2010, p. 93-99) quando afirmam que “a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas”, porque são inúmeras variáveis e possibilidades. Ocorre, pois, uma entropia de fatores condicionantes que interferem diretamente nos arranjos permutacionais dentro das fronteiras da convivência dos sujeitos. Os autores afirmam ainda que

[...] educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente - na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. -, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação (OLIVEIRA, PIZZIO e FRANÇA, 2010, p. 93-99).

Se a educação é uma atividade complexa e vai muito além do ambiente escolar, e tudo o que se aprende socialmente é educação, faz-se pertinente registrar que a correlação entre a educação (Curso Técnico) e o trabalho (Profissional), pode alterar, determinantemente, as perspectivas e as possibilidades dos sujeitos no decorrer do tempo, pois redimensiona as fronteiras das suas convivências. Observe-se o que registrou Pochmann (2012), quando assegura que houve recentemente no Brasil transformações sociais bem distintas daquelas verificadas nos últimos cinquenta anos; afirma o autor que, entre os anos de 1960 e 2010, se podem reconhecer três dimensões diferenciadas de transformações sociais, sendo que

[...] a primeira (entre os anos de 1960 e 1980) apresentou um ritmo extremamente forte de expansão da renda per capita, de 4,6% ao ano, mas o grau de desigualdade na distribuição da renda do trabalho aumentou quase 21,9%; a segunda dimensão nas mudanças sociais no Brasil ocorreu entre os anos de 1981 e 2003, com a situação geral do trabalho regredindo (-14%), com a elevação do desemprego, alta informalidade contratual e a proliferação de postos de trabalho de reduzida remuneração. Assim, nesse

período a participação do rendimento do trabalho na renda nacional decaiu em 23%. E, finalmente (desde 2004) entre 2004 e 2010, o índice da situação geral do trabalho cresceu em média 5,5% ao ano, aumentando a participação do rendimento do trabalho na renda nacional em 14,8% e reduzindo em 10,7% o grau de desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho (POCHMANN, 2012, p. 15-16).

No propósito de aprofundar e correlacionar essas transformações sociais, dialogando com Armando Boito Jr e Andréia Galvão (2012) quando estes propõem configurar um modelo neodesenvolvimentista em uma situação em que “os modelos já caracterizados e conhecidos começam a se modificar – o neoliberalismo da década de 1990 não é o mesmo da década de 2000”. Estes últimos autores, definem ainda que, provisoriamente, “o neodesenvolvimentismo como tratando-se do desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico”. Ora, aqui reafirma-se a preocupação com o tipo de mundo do trabalho – suas qualidades, convicções, tendências, possibilidades – que aguarda o estudante, carregado de intenções, anseios, angústias, qualidades e perspectivas, na busca da (re)construção da totalidade do sujeito social, político, histórico e econômico. Outra vez configura-se um turbilhão de causas e efeitos, carregado de historicidade política, filosófica, econômica, social e humana, que surge, instiga e magnetiza ao pesquisador na busca por respostas aos anseios históricos que perpassam a vida humana e a coletividade dos sujeitos.

Na perspectiva de concatenar os anseios dos estudantes e o tipo de cobrança que o ‘mercado’ irá operacionalizar nesses sujeitos, busca-se caracterizar na próxima seção, uma das categorias mais exigidas dos trabalhadores, pelo capitalismo, que é a empregabilidade.

2.3 Empregabilidade

O sujeito não deve ser o único responsável pela sua empregabilidade; Costa explica que

[...] a empregabilidade é uma noção construída na nova organização do trabalho toyotista, embora desde sempre o capital estabeleça perfis de trabalhador a ser definidos como critério de recrutamento e seleção, e que tem servido a ratificar o argumento liberal da responsabilização do próprio trabalhador pelo desemprego, mas que, na verdade, se deve às oscilações do mercado (COSTA, 2010, p. 24).

Nesse aspecto, a Educação Profissional e Tecnológica (antes chamada de Técnica) esteve muito tempo centrada no treinamento sistemático ou na repetição de um exercício para a (re)produção em série e padronizada, principalmente com a incorporação maciça de trabalhadores pouco qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas mecânicas, habituais, delimitadas e anteriormente especificadas. Uma ínfima parcela de operários receberia o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos técnicos de maior complexidade, para controlar a execução das atividades de planejadas, realizar a supervisão, manutenções preventivas, corretivas ou preditivas e o controle de qualidade das atividades operacionalizadas pelo grande grupo já denominado “chão de fábrica”.

Logo, a utilização da tecnologia de informação (TIs) tem transformado o trabalho em algo mais etéreo, volátil ou fluido. Já convivemos com tarefas realizadas em rede (e “nuvens”) ou executadas em casa, bem como, com o aumento do trabalho sem carteira assinada e de trabalhos no mundo ou realidade invocada agora de ‘virtual’. Para que isso aconteça, será exigido, cada vez mais, que o trabalhador desenvolva competências e conhecimentos tecnológicos e científicos em relação aos processos necessários ao incremento da produção e à adequada prestação de serviços.

Em contradição, é factível, só poder-se esperar que o mundo do trabalho prossiga no contexto de relações trabalhistas mais equânimes e universais, nas quais os trabalhadores e operários participem tanto nos sistemas de trabalho, como na condução do desenvolvimento de uma legislação consistente e condizente com a realidade do mundo em que vivemos, se forem construídas possibilidades de organização e de representatividade forte do proletariado, com a participação nas grandes decisões das cúpulas dirigentes, dessas classes historicamente fragilizadas e não representadas.

O capitalismo apresenta uma concepção de empregabilidade como uma forma de materilizar esse conceito, tornando-o inato ou aceitável dentro da classe trabalhadora; objetivando a empregabilidade, o Capital, através dos seus detentores, produz estratificações no interior da classe trabalhadora, distinguindo e diferenciando as esferas de trabalhadores em camadas, seguindo índices ou critérios como capacitação, qualificação, aptidão, atributos naturais ou apreendidos, impondo categorizações as quais têm como referentes às variantes do mercado, o tanto quanto possível, no intuito de hierarquizar os trabalhadores para, então, atribuir

preços diferenciados à sua força de trabalho. Além disso, passa a diluir as organizações classistas dos trabalhadores, por meio do expediente do seu fracionamento em categorias.

Segundo Costa

[...] a contradição consiste no fato de que, aparentemente, a empregabilidade é apresentada à classe trabalhadora como uma forma de valorização de seus conhecimentos em todos os níveis, mesmo os conhecimentos tácitos, sob a forma de atributos. Mas, na conjuntura de restrição de empregos, os trabalhadores — para além de conhecimentos técnicos sobre o trabalho - são compelidos a desenvolver capacidades pessoais para se integrarem ao mundo do trabalho, como autocontrole, liderança, resistência aos tensionamentos produzidos no trabalho. Isso tem se dado, agora, de forma metódica, no auge da intensificação do trabalho, em que cada trabalhador passa a operar, simultaneamente, diversas máquinas, no seu posto de trabalho, sob uma forma específica de gerenciamento, como pode-se observar, nas fábricas de automóveis (COSTA, 2010, p. 23).

No Brasil, o termo empregabilidade foi utilizado ainda na década de 1990 por Minarelli (1995), que o remetia exclusivamente à capacidade de um profissional estar empregado e, conseqüentemente, ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho. Então,

[...] ter empregabilidade passa pelo conceito de competências individuais, como preparo técnico, comunicação oral e escrita (quicá em dois ou mais idiomas, atualmente!), capacidade de liderança e de utilização de recursos tecnológicos, habilidades políticas e em vendas e tantas outras quanto possível. E mais: engloba, também, a adequação da profissão à vocação, além de condutas éticas, bons relacionamentos, boa saúde física e mental e, ainda, uma reserva financeira ou fontes alternativas de renda que lhe permitam melhor avaliar as oportunidades profissionais com as quais se depara (MINARELLI, 1995).

Portanto, qualquer que seja o enfoque atribuído ao tema, na lógica do capitalismo e do neoliberalismo, pode-se afirmar, de um modo geral, que a empregabilidade remete às características individuais do trabalhador, responsabilizando ao próprio empregado ou trabalhador, sua capacidade e vontade de aperfeiçoamento, capacitação ou qualificação, que determinarão com que possa escapar do desemprego, mantendo também a sua habilitação e possibilidade de obter um emprego.

Uma vez que também se preocupa em compreender o que espera os sujeitos egressos de cursos técnicos profissionais e qual o percurso da entropia – atual estado da arte da globalização ou mundialização – meio no qual esses sujeitos estarão travando a construção histórica do seu novo ser social, busca-se aporte e

entendimento no que escreve Santos (2010) quando sugere uma análise e tentativa de superação na crise do sindicalismo mediante o presente estágio das sociedades capitalistas. Faz-se mister reforçar o imbricamento de fatores políticos, econômicos e sociais que interagem mutuamente e irradiam ondas centrais e periféricas que interferem diretamente nas ações dos sujeitos e do seu coletivo, enquanto somatizam concretamente e se ressentem das consequências diretas daqueles fatores nas esferas do mundo e do trabalho, e no confronto permanente das classes sociais e suas frações de classes. Discorre o autor que

[...] as transformações do capitalismo mundial alteram profundamente, tanto as relações de produção, como as relações na produção e, sobretudo, as relações entre umas e outras. O impacto destas alterações nas organizações dos trabalhadores é difícil de prever mas não será demasiadamente ousado pensar que ele será muito significativo. São as seguintes as principais transformações: a transnacionalização da economia protagonizada por empresas multinacionais que convertem as economias nacionais em economias locais e dificultam senão mesmo inviabilizam os mecanismos de regulação nacional, sejam eles predominantemente estatais, sindicais ou patronais; a descida vertiginosa na quantidade de trabalho vivo necessário à produção das mercadorias, fazendo com que seja possível algum crescimento sem aumento de emprego; o aumento do desemprego estrutural gerador de processos de exclusão social agravados pela crise do Estado-Providência nos países centrais e pelo enfraquecimento das políticas sociais, em geral; a enorme mobilidade dos factores de produção e a conseqüente deslocalização dos processos produtivos tornadas possíveis pela revolução tecnológica e imperativas pela predominância crescente dos mercados financeiros sobre os mercados produtivos, o que tende a criar uma relação salarial internamente muito diferenciada mas globalmente precária; o aumento da segmentação dos mercados de trabalho e de tal modo que nos segmentos degradados os trabalhadores empregados permanecem, apesar do salário, abaixo do nível da pobreza, enquanto nos segmentos protegidos a identificação como trabalhador desaparece dado o nível de vida e a autonomia de trabalho e o facto de os ciclos de trabalho e de formação se sobreporem inteiramente; a saturação da procura de muitos dos bens de consumo de massa que caracterizaram a civilização industrial, de par com a queda vertical da oferta pública de bens colectivos, tais como a saúde, o ensino e a habitação; a destruição ecológica que paradoxalmente alimenta as novas indústrias e serviços ecológicos ao mesmo tempo que degrada a qualidade de vida dos cidadãos em geral; o desenvolvimento de uma cultura de massas dominada pela ideologia consumista e pelo crédito ao consumo que aprisionam as famílias sobre-endividadadas à prática ou, pelo menos, ao desejo da prática do consumo; as alterações constantes nos processos produtivos que para vastas camadas de trabalhadores tornam o trabalho mais duro, penoso e fragmentado e, por isso, insusceptível de ser motivo de auto-estima ou gerador de identidade operária ou lealdade empresarial; o aumento considerável dos riscos contra os quais os seguros adequados são inacessíveis à grande maioria dos trabalhadores (SANTOS, 2010, p. 386).

Ressalte-se aqui que a luta de classes contém impregnada em suas disputas e embates, toda a historicidade humana, com avanços e retrocessos, com perdas e ganhos, com vencedores e vencidos, mas nessa eterna contradição e disputa de

espaço e de reconhecimento dos trabalhadores frente ao capital, convém destacar que

[...] o agravamento da alienação do trabalho sob o capitalismo, contudo, não afeta apenas os operários; os capitalistas também são atingidos. A mesma busca desenfreada do lucro que leva o capitalista a explorar o trabalho do operário leva-o também a procurar tirar vantagem de suas relações - competitivas - com os outros capitalistas. Por isso, o mercado, que funciona em proveito da burguesia como classe, é sempre uma realidade, incerta, inquietante, e às vezes ameaçadora, para os burgueses individualmente considerados. Mesmo quando desenvolve técnicas cada vez mais aperfeiçoadas para controlar o funcionamento de suas empresas e as operações de seus negócios, a burguesia carece da capacidade de continuar a controlar a sociedade como um todo. Como classe, na atual etapa histórica, ela não consegue elevar seu ponto de vista a uma perspectiva totalizante (KONDER, 2012, p. 34).

Sobre a importância histórica da educação e do trabalho, dos ambientes ideológicos, sociais e discursivos, por onde transitam os sujeitos que compõem o universo da presente pesquisa, e observando-se as suas fronteiras da convivência, faz-se necessário destacar que a respeito dos deslocamentos de classe, Therborn, registra que

[...] embora povos e outras forças sociais não possam ser construídos de modo aleatório – limites com que uma filosofia da ‘lógica social’ tem dificuldades para lidar – é importante ter em mente, como esclarece Laclau, que todos, inclusive as classes, são mobilizados discursivamente, e que o sucesso ou o fracasso dessa mobilização é contingente; que a mudança social trazida por resistência ou insurreição teve um momento político irreduzível de articulação e liderança; e que as mobilizações populares dos excluídos, dos explorados ou dos desprivilegiados podem assumir diferentes formas, inclusive fascistas (GÖRAN THERBORN, 2012, p. 119).

Tem-se que registrar a importância da questão suscitada acima de que todas as classes são mobilizadas discursivamente; essa lição foi muito bem apreendida pelos senhores do capital, por todos os representantes da burguesia e seus braços e ventosas impregnadas nos setores da grande mídia e meios de comunicação. Nesse constante bombardeio de informações visando legitimar o estado do bem estar social, impõem-se sistematicamente o discurso da necessidade da desregulamentação das leis trabalhistas, da urgência de flexibilização da carga horária, da dissimulação de movimentos liberais por mais educação e do controle da grande mídia exteriorizando as bandeiras e os ditames essenciais e fundantes do neoliberalismo, do continuísmo de uma ditadura no controle do pensamento e de ideais que só beneficiam a classe burguesa, aos detentores do capital e das grandes riquezas e aos investidores nos mercados de capitais.

Ainda segundo o entendimento desse autor,

[...] a Europa forneceu as origens do conceito e da teoria de classes, que surgiu muito cedo no caminho da Europa para a modernidade, em conflitos internos entre o príncipe, a aristocracia e o alto clero, de um lado, e o Terceiro Estado, a “nação”, os plebeus, a burguesia e o povo, de outro. A mobilização e a política de classe europeia e os movimentos europeus da classe trabalhadora tornaram-se modelos para o resto do mundo (GÖRAN THERBORN, 2012, p. 121).

Parece que justamente na lacuna criada pelo movimento de crise permanente e recorrente do capitalismo e dentro da perspectiva de globalização hegemônica, é que Santos (2010, p.193) expõe que “não é o Estado que poderá tornar-se fascista, mas sim as relações sociais – locais, nacionais e internacionais”. E nesse imbricamento de interesses conflitantes na economia, nos mercados, na política, na relação capital-trabalho, na composição das forças dentro das relações sociais e nas correlações internas e externas entre os Estados, preocupa-se com que ordem e em que tipo de sistema, o sujeito estudante adentrará para recompor sua trajetória enquanto ser humano histórico. Santos (2010) vai além e exercita as possibilidades do quadro de ebulição social, que pode esperar o egresso dos cursos técnicos, quando afirma que

[...] um futuro possível é, pois, a expansão do fascismo social⁴⁷. Há muitos sinais de que isso é uma possibilidade real. Se se permitir que a lógica do mercado transborde da economia para todas as áreas da vida social e se torne o único critério para a interação social e política de sucesso, a sociedade tornar-se-á ingovernável e eticamente repugnante, e, seja qual for a ordem que se venha a efetivar, ela será de tipo fascista, como de fato Schumpeter e Polanyi previram há décadas atrás (SANTOS, 2010, p. 193).

E nessa interação alquímica, nesse “blend” (mistura) de entroncamentos centrais e periféricos, ora distendidos ou dilatados, ora assumidos ou contrariados, que se pretende evidenciar no que tange à importância da Educação e do Trabalho para o Brasil, na construção dos sujeitos e na sua experiência histórica através da

⁴⁷ O fascismo social é um conjunto de processos sociais mediante os quais grandes sectores da população são irreversivelmente mantidos no exterior ou expulsos de qualquer tipo de contrato social. São rejeitados, excluídos ou lançados para uma espécie de estado de natureza hobbesiano, quer porque nunca integraram – e provavelmente nunca integrarão – qualquer contrato social (refiro-me às subclasses pré-contratuais que hoje proliferam no mundo, das quais talvez o melhor exemplo sejam os jovens dos guetos urbanos das grandes cidades), quer por terem sido excluídos ou expulsos de algum tipo de contrato social que haviam integrado antes (e aqui refiro-me às subclasses pós-contratuais, milhões de trabalhadores relegados para o trabalho precário, sem direitos, camponeses depois do colapso do projeto de reformas agrária ou de outros mega-projectos de “desenvolvimento”) (SANTOS, 2010, p.192-193).

vivência espaço tempo geográfica, que interfere determinadamente no que denominamos as 'fronteiras da convivência'; segundo Wong e Carvalho (2006), com o rápido processo de envelhecimento populacional do Brasil, tem-se mais um campo de batalha preocupante a ser enfrentado, posto que

[...] uma condição necessária, mas não suficiente, para a conquista do equilíbrio social, econômico e inter geracional é a capacitação da força de trabalho. Por esta razão, a qualificação intelectual, técnica e profissional deve se constituir em prioridade das políticas relacionadas à população jovem. A sociedade deve despertar para o fato de que os jovens de hoje serão aqueles que terão que sustentar, no futuro, o contingente de idosos, que crescerá rapidamente e comporá uma proporção crescente da população do país (WONG e CARVALHO, 2006, p. 23).

É pertinente que, uma vez que a sociedade tenda a evoluir em sua concepção humanística e, ao mesmo tempo, ocorra um entrelaçamento do tempo e do espaço no movimento escola-trabalho, justamente nesta transição e período crítico da vida dos sujeitos, se denote uma angústia e cobrança para que essa premissa humana básica seja satisfeita; Adalberto Cardoso (2010), ao buscar evidências sobre a transferência da escola para o trabalho, observando a imobilidade da dinâmica populacional brasileira, considera, sociologicamente, essa condição como

[...] crucial no curso de vida, é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias (CARDOSO, 2010, p. 269).

Ora, no decorrer desse tempo, provavelmente coexistirá para o sujeito, a associação com a chegada à vida adulta, com a satisfação individual, o princípio de autonomia financeira e da autoafirmação. Esse autor explicita ainda que

[...] ocorre o tempo da construção e consolidação da divisão social do trabalho, fruto agregado das múltiplas decisões empresariais ou estatais informadas pela busca de lucro ou por alguma ideia de bem comum, difere da dinâmica familiar, que combina o tempo biológico de gestação e de crescimento dos filhos com o tempo social de construção e reprodução de instituições, tais como, por exemplo, o sistema educacional (CARDOSO, 2010, p. 270).

Além da incerteza desses tempos, que não são lineares, inexistem garantias de que haveria (ou haverá) o quase pleno emprego, pois cada sujeito buscará adentrar na sua área teórico-prática de conhecimento ou poderá idealizar um trabalho específico para o qual ele não estudou ou foi preparado pela lógica

educação-trabalho-capital. Nesse horizonte, afirma Adalberto Cardoso (2010, p. 270) que “a transição da escola para o trabalho é um daqueles processos que revelam a constituição mais profunda da sociedade enquanto uma estrutura de posições e oportunidades abertas (ou fechadas) aos indivíduos, famílias e classes sociais que a constituem”.

E essa gradação propicia a manifestação da complexa teia da dinâmica social e as justificativas da continuidade das disparidades que se perpetuam no Brasil. Cumpre ao pesquisador, observar, ponderar, pesquisar e anunciar o atual estágio e momento da relação do trabalho e educação, para que os sujeitos egressos não sustentem como surpresa, ao adentrarem no mundo do trabalho, sobre a atual fase de transformação do trabalho e do mercado de trabalho, nesta lógica do capitalismo central e periférico; busca-se o apreendimento e a denúncia em Castells quando afirma que

[...] o trabalho nunca foi tão central para o processo de realização de valor. Mas os trabalhadores (independentemente de suas qualificações) nunca foram tão vulneráveis à empresa, uma vez que haviam se tornado indivíduos pouco dispendiosos, contratados em uma rede flexível cujos parapeiros eram desconhecidos da própria rede (CASTELLS, 2005, p. 350).

Para que se possa perceber a situação e o contexto educacional dos sujeitos desta pesquisa, é importante que se examine como foi criado e qual a dinâmica do processo histórico que influenciou as diversas fases do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado à UFSM, importando também a evolução pedagógica e didática concatenada ao cenário político e ideológico vivido em cada etapa do momento do Brasil. Assim, na próxima seção, infere que se aprofundem detalhes e o histórico da criação dos vários cursos, suas modalidades, suas correlações com a legislação, com o momento e os movimentos políticos, sociais e econômicos existentes no País, que influenciaram nas transformações ocorridas face à dinâmica das fases do capitalismo que se sucederam neste espaço e tempo.

3 CAPÍTULO III

ORGANIZAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

3.1 Breve histórico do CTISM

Buscando rever as informações relativas aos 47 anos de atuação, a transformação pedagógica e adaptação do CTISM às diferentes políticas introduzidas constituíram diferentes conformações, relativas aos diversos períodos de sua história, interligada diretamente aos movimentos da política educacional brasileira. Após a implantação, entre 1965 até 1969, acompanhou propriamente o movimento de criação da escola, mixando a ideologia⁴⁸ e os interesses políticos dos dirigentes do país às necessárias transformações técnicas e industriais da época. A seguir, nas duas décadas vindouras, o CTISM buscou se afirmar e ter um reconhecimento como um centro de formação técnica de qualidade, através da inserção dos seus técnicos formados junto ao mercado de trabalho local e regional⁴⁹.

Conforme consta ainda no histórico do CTISM, entre 1985 e 2003, época em que o Brasil passou por redemocratização, ocorreu um reflexo, que, no âmbito da escola, oportunizou uma construção gradual e uma crescente, embora tímida, participação da comunidade nas decisões em âmbito escolar; e, ainda, o período que envolve a última década (após 2003), quando, através de programas e investimentos estimulados pelo governo federal, inúmeros projetos de expansão foram construídos e apresentados pela equipe diretiva do CTISM, propiciando que novos cursos técnicos fossem ofertados, inclusive cursos superiores de tecnologia⁵⁰

⁴⁸ De acordo com Löwy (1988, p. 12), “Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade”.

⁴⁹ (<http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 24/03/2014).

⁵⁰ O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação

e cursos técnicos profissionalizantes nas modalidades à distância (e-Tec Brasil)⁵¹ e da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)⁵².

Todos os cursos implantados seguiram uma construção coletiva, colegiada e os trâmites de exigências da Universidade Federal de Santa Maria e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Possuem, portanto, uma estrutura física (salas, laboratórios e equipamentos) e pedagógica (professores e servidores técnico-administrativos em educação – TAEs) que garantem a sua operacionalidade e a conseqüente possibilidade de uma boa qualidade de ensino, para os estudantes que aspiram a inserir-se no mundo do trabalho ou continuar os estudos acadêmicos⁵³.

Desde sua implantação, os primeiros cursos oferecidos são mantidos, porém, redimensionados para outras modalidades e/ou turnos. Um exemplo está na oferta de cursos técnicos noturnos, no que o CTISM foi um dos pioneiros no interior do País. Para viabilizar o acesso dos alunos trabalhadores à Educação Profissional, em 1978 passou a oferecer o Curso Técnico em Eletrotécnica noturno e, em 1987, o Curso Técnico em Mecânica noturno, ambos na forma subsequente ao Ensino Médio⁵⁴.

No ano de 1992, ainda na modalidade de Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio, foi criado o Curso Técnico de Segurança no Trabalho e, em 1994, o Curso Técnico em Eletromecânica. Em 1998, o CTISM ofereceu, pela primeira vez, a modalidade de Ensino Médio (desvinculada da formação profissional) concomitante,

tecnológica. O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade. Em função do catálogo, a partir de 2007 foi possível aplicar o Enade em alunos de cursos superiores de tecnologia. Acesso em 05/05/2014 e disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=719&>.

⁵¹ A Rede e-Tec Brasil é uma ação do Ministério da Educação e tem como foco a oferta de cursos técnicos a distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos. A perspectiva da Rede e-Tec é a expansão e democratização da oferta de profissionalização voltada para o interior do país e também para as periferias das áreas metropolitanas orientando-se pelas necessidades de desenvolvimento econômico e social do estado. Para tanto, se deve tomar como referência as demandas dos trabalhadores por uma formação ampla e qualificada, as necessidades sociais e culturais e regionais identificados pelos estados. Disponível na página eletrônica <http://redeetec.mec.gov.br/index.php/home> e acesso em 05/05/2014.

⁵² (Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014).

⁵³ (Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 24/03/2014).

⁵⁴ (Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014).

mediante o cumprimento ao decreto lei nº 2.208, de 17/04/1997, criado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Em 2002, foi criado o Curso Técnico em Automação Industrial (subsequente) e, ainda, em 2002 e 2003, em parceria com o Curso de Enfermagem, o Departamento de Enfermagem e com o Hospital Universitário da UFSM, foram ofertadas duas edições do Curso Técnico em Enfermagem, para capacitar servidores técnicos administrativos do Hospital Universitário da UFSM que possuíam Ensino Médio e também Cursos de Auxiliar de Enfermagem destinados a outra parcela de TAEs⁵⁵.

É possível observar, no histórico do CTISM, que a partir de 2007, com uma nova legislação federal, aprovada entre 2004 e 2006, houve a opção por retornar à modalidade de Ensino Médio integrado à formação profissional para os Cursos Técnicos diurnos de Eletrotécnica e Mecânica. Destaque-se que com a publicação da Lei Federal nº 5.154 de 23/07/2004, que revogou o decreto lei 2.208 de 17/04/1997, ocorreu uma perspectiva aparente de outras alternativas ao ensino técnico profissional, possibilitando às Escolas Técnicas retornarem a um modelo de integração entre a educação e o trabalho, tentando se afastar do ensino aligeirado e construído para servir a lógica do mercado. Nesse sentido, tendo por base os ditames do sistema capitalista, a educação técnica e profissional incorporou uma visão, acentuada durante a vigência do decreto 2.208/97, que minimizava a formação, a capacitação ou adestramento para o trabalho manual, repetitivo ou simples, para os trabalhadores, operários, precariados e seus filhos. Sob a ótica de uma visão política e pedagógica abrangente e emancipatória, o trabalho como princípio educativo⁵⁶ (CIAVATTA, 1990), a educação integrada (politécnica) em uma escola unitária (GRAMSCI, 1981) deve formar homens que produzam mas que possam ser dirigentes; uma escola que se contrapõe à proposta dos burgueses capitalistas que objetiva dissociar o trabalho em funções específicas e compartimentadas.

Saviani (1989) sustenta uma politecnia que “postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais”. E afirma mais

⁵⁵ (Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014).

⁵⁶ (Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html> acesso em 23/07/2014).

[...] todo o trabalho humano envolve a concomitância do exercícios dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho (SAVIANI,1989, p. 15).

Dentro do contexto atual existente, Frigotto (1989) preocupa-se com a análise política das condições em que o trabalho e educação se exercem na sociedade capitalista brasileira e de “como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores. [...] É preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO,1985, p. 178). Faz-se indispensável dialogar com os argumentos de Boito Jr. e Galvão, que se entrelaçam nos pressupostos da educação e trabalho e perpassam pela indissociabilidade da economia, sociedade e política, tais que:

A ciência política contemporânea separa as instituições e o processo político da sociedade e da economia. É a orientação teórica conhecida como institucionalista... Na nossa perspectiva teórica, a política, a sociedade e a economia estão indissolúvelmente ligadas. O que procuramos mostrar ... é que o processo político é uma dimensão do conflito distributivo que opõe classes e frações de classes presentes na sociedade brasileira” (BOITO JÚNIOR e GALVÃO, 2013, Jornal da UNICAMP, n. 580).

Pois justamente nas bordas ou fronteiras da convivência dos sujeitos (de interesse direto dos estudantes, egressos e trabalhadores), a partir desta ou daquela posição política, econômica, social e ideológica, é que se delimita e decorre toda a entropia social, determinante do modo de vida dos sujeitos, de seus subconjuntos ou coletivos.

Em 2007, o CTISM, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), passou a oferecer o Curso Técnico de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (noturno). Esse curso, através de uma política pedagógica de integração entre a Educação Básica e o Ensino Técnico, objetiva oportunizar aos sujeitos uma educação estruturada na produção do conhecimento, conciliando uma formação que combine na sua prática e nos seus fundamentos o trabalho, a ciência e a cultura, visando à formação integral do estudante. A qualidade da educação nessa modalidade (Educação de Jovens e Adultos) deve ser medida pelo atendimento das necessidades educacionais e culturais dos jovens e adultos e necessitam ações educacionais específicas. Uma educação de qualidade nesse contexto requer

estratégias e metodologias diferenciadas, que reflita na sua capacitação ampla para a ação profissional, proporcionando a inclusão social através de uma atividade prática instrumentalizada e que oportunize ao estudante o pleno desempenho dentro da sua conjuntura social⁵⁷.

Com a adesão do CTISM ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2008, ambos instituídos pelo governo federal, cujos principais objetivos eram a ampliação do acesso e a permanência na educação superior e técnica de nível médio, bem como o de interiorizar e expandir o Ensino Profissional através de cursos a distância, houve um aumento significativo da quantidade de vagas ofertadas. Também, ocorreu a expansão do quadro de professores e servidores técnico-administrativos, construção de novos espaços físicos, aquisição de equipamentos e novas tecnologias para melhoria de laboratórios, biblioteca setorial e outros espaços de conhecimento.

Com isso, foi possível a implantação de dois cursos superiores: o Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica e o Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores (setembro/2009) e ainda o Curso Técnico de Automação Industrial, na modalidade Educação a Distância (e-Tec Brasil), hoje presente em diversas cidades polos do Rio Grande do Sul. Em março de 2010, o Colégio Técnico Industrial (CTISM) propiciou o início do Curso Técnico em Eletrônica, na perspectiva de expandir a oferta de cursos técnicos na área de altas tecnologias. Dessa forma, ampliaram-se as opções de qualificação profissional para a comunidade de Santa Maria e Região⁵⁸.

Atualmente, na modalidade subsequente, são oferecidos pelo CTISM os seguintes cursos técnicos: Automação Industrial e Segurança do Trabalho (nas formas presenciais e a distância), Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica e Segurança no Trabalho. Em agosto de 2013, o Colegiado do CTISM aprovou a implantação de dois novos cursos técnicos que, depois de aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM (setembro de 2013), iniciaram as aulas no mês de março de 2014 – Curso Técnico de Informática para Internet

⁵⁷ Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014.

⁵⁸ Disponível em (<http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014).

Integrado ao Ensino Médio e o Curso Técnico em Soldagem (subsequente noturno), possibilitando mais sessenta e duas vagas por ano⁵⁹.

Por sua posição geográfica e por ser a única instituição federal de formação técnica industrial na Região Central do Estado, o CTISM recebe estudantes oriundos de diferentes lugares. Após a conclusão dos cursos, seus egressos trabalham em vários estados do Brasil, principalmente na Região Sul, para onde são atraídos por indústrias de diferentes ramos e segmentos abrangentes tais como o metal-mecânico, eletromecânica, eletroeletrônica, de alimentos, móveis, geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, entre outros, e também por empreendimentos nas áreas de comércio, assistência técnica e prestação de serviços, segurança do trabalho, telecomunicações, eletrônica, automação industrial, ensino, pesquisa e extensão, englobando empresas do setor público e privado.

Houve, no âmbito do CTISM, a decisão colegiada de se aliar à proposta do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Em um primeiro momento na implementação (2006) do retorno do Ensino Médio integrado com a proposição de dois Cursos Técnicos integrados, sendo um na área de Eletrotécnica e o outro em Mecânica. A seguir, no fortalecimento e abertura de novos Cursos Técnicos Subsequentes (nas áreas de Eletrônica e Soldagem) e ainda, na proposta de um Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, em 2007; mais recentemente (2013) na abertura do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio⁶⁰.

3.2 Fundamentação teórica e metodológica

Para elaborar uma pesquisa, depreende-se que as perspectivas teórico-metodológicas são essenciais na descrição do lócus de interesse investigativo, em que o pesquisador necessariamente distanciado do objeto de estudo, deve se deter em preservar um apreciar investigativo, equilibrado e crítico sobre a abordagem de seu problema de pesquisa. Entretanto, o pesquisador parte para um terreno de

⁵⁹ Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014.

⁶⁰ Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 24/03/2014.

análises em termos de esfera teórica-metodológica de conhecimento que, até então, constituiu, ao longo de sua trajetória e da dimensão de realidade e de civilização que o envolve e consubstancia o seu sujeito.

Seria muito tradicional para a área da educação, pensar a teorização como um processo de mera proposição sobre a práxis⁶¹, sem condições de transformá-la. Uma teoria pode se enfraquecer com meramente a acumulação de dados empíricos ou com apenas a organização de dados coletados. Assim, recorre-se à dialética, entendida como uma visão teórica, dinâmica e investigativa sobre o fenômeno educacional. Importante destacar que uma teoria não é, nesse entendimento, uma “verdade” elaborada. Urge fecundar novas e renovadas teorias “[...] de diferentes níveis de complexidade e extensão, e propondo novos argumentos que enfocam, a partir de outra perspectiva, a realidade que se pretende explicar e, eventualmente, transformar” (BORON, 2006, p. 37). É necessário, então, um “marxismo racional e aberto” (BORON, 2006, p. 37). Cabe alertar, entretanto, com este autor, que somente o marxismo não garante a superação de perspectivas teóricas conservadoras nas ciências sociais (e nas ciências humanas também), porém, sem o marxismo também não seria possível (BORON, 2006, p. 37).

No decorrer da pesquisa, com uma opção teórica crítica, absorve-se a compreensão de Triviños, que enfatiza: “no enfoque marxista, diferentes tipos de teoria podem orientar atividade do investigar [...] todas elas, porém, serão baseadas na pesquisa social, no materialismo histórico” (2008, p. 74). Conforme Löwy, para a dialética “[...] não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto” (LÖWY, 1988, p. 14), pois, “[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LÖWY, 1988, p. 16).

Parte-se do pressuposto que conhecimento é uma produção social, realizada em ambientes de linguagem; nestes ambientes, os sujeitos produzem linguagem para expressar saberes, os quais, através do diálogo, se estruturam, se transmutam por aproximações, se distendem, se reagrupam, enfim, são ressignificados. Em especial, no campo da pesquisa em educação, a elaboração, a compreensão e a apreensão desse significado, isolando-o, dependem, obviamente, de certo grau de

⁶¹ Entende-se práxis como a interrelação entre teoria e prática, de modo humano, oriunda da relação entre ser humano e natureza, sem indissociação, aliando o pensar e o fazer. (VÁZQUEZ, 1977).

subjetividade, que faz o sujeito perceber esse e não aquele significado. Todos esses aspectos que caracterizam a produção do conhecimento e, nela, os processos de interpretação estão pressupostos na realização de uma pesquisa. Ao ler e reler os dados, vão se revelando para os pesquisadores os sentidos relativos às categorias. Esses sentidos são entendidos como resultantes da produção cognitiva e capazes de refletirem o estágio do conhecer em que se encontram os sujeitos no contexto analisado.

Compreende-se que a pesquisa em educação ocupa-se com o social, com o arranjo coletivo de sujeitos em torno da produção do conhecimento. Logo, precisa-se produzir também socialmente, mediante abordagens, procedimentos e técnicas que possibilitem a interação, a convivência, a interlocução de saberes e a produção de conhecimento. Adentrar, cada vez mais nessas fronteiras da convivência social implica conhecer crenças, valores, atitudes, enfim, formas culturais próprias do grupo com o qual se passa a coexistir.

Admite-se então a compreensão de que “[...] os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva”, havendo um “[...] esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 17), na constituição do conhecimento histórico. Seguindo esse raciocínio, conhecer alguma coisa expressa algo que se sobrepõe em muito além de uma lei única e absoluta sobre a análise, visto que isso recai diretamente nas fronteiras de convivência dos sujeitos e no contexto que os envolve, isto é, em realidades muito distintas e complexas. Deste modo, produzir essa discussão em uma perspectiva crítica, embasa-se, na ideia de que:

[...] em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais [...] não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, melhor nas hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mau” (NETTO, 2011, p. 18).

Destarte, a relação conhecimento – sujeito – objeto, é elucidada por Netto (2011), sendo:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal com ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real

do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constituiu propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20-1).

É com essa visão rigorosa, para não se anteciper com as aparências do objeto investigado, que se propõe nesse processo dialético, uma investigação que utilize tecnicamente a abordagem qualitativa. Contudo, esta não é reduzida a esse único viés, pois é próprio da “análise em conteúdo”, transitar seguramente na perspectiva quanti-qualitativa⁶². Apenas, diferentemente de uma análise positivista, que aplicado ao método dialético,

[...] todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformados pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário (LÖWY, 1988, p. 15).

O método, cujo objetivo, segundo Boron, é “[...] reproduzir, no plano do intelecto, o desenvolvimento que tem lugar no processo histórico” (2006, p. 40), está assentado em premissas que, constituem a dialética como discurso que inquieta e exige reações: a) a defesa do conflito social como onipresente; b) a defesa de ser a história uma sucessão de contradições; c) o destaque ao provisório e à historicidade como elementos que corroem radicalmente o social; d) o argumento mal formulado relativo ao determinismo econômico. (BORON, 2006, p. 40). Goldmann, corroborando, afirma que no pensamento dialético não há inícios considerados os mais corretos, tampouco problemas absolutamente resolvidos, porque “[...] toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto” (1979, p. 06). Ou seja, há uma relação entre as partes e o todo na análise, assim como “[...] o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais” (GOLDMANN, 1979, p. 06). Portanto, conhecer o objeto dialeticamente implica em “[...] uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que

⁶² “[...] A análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes [...] pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência” – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 146).

se devem esclarecer mutuamente” (GOLDMANN, 1979, p. 06). Este é um dos aspectos significativos para a dialética, cujas características abrangem ainda as possibilidades de se propor a estudar o modo como ocorre o movimento, suas leis gerais, que proporcionam as mudanças, mas, não necessariamente sua evolução.

Concatenam-se as análises às indagações e elucidações, evidentemente coerentes das contradições históricas⁶³, que Marx, em seu legado e os seus reescritores, ao longo do processo histórico, explanaram em seus respectivos contextos, na área da sociologia do trabalho. Igualmente, esta pesquisa tem como aporte teórico e metodológico a análise dialética, compreendida como probabilidade crítica de análise dos fatos, com base no Materialismo Histórico. Compreende-se que “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2001, p. 77). Desse modo, a perspectiva teórica é anterior ao método e este realiza “[...] mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (idem, p. 77).

No texto marxista, esta superação dialética implicaria “[...] a destruição dos termos da contradição, a conservação dos elementos racionais em cada um desses termos e, ainda, a elevação do problema a um nível superior, a uma solução superior” (LÖWY, 1988, p. 25). Nessa compreensão, a dialética marxista caracteriza-se por, segundo Boron, revelar que a história se faz de contradições, não de um somatório de fatos: “[...] a história é sempre história de um modo de produção, verdade elementar negada pelo pensamento burguês que assimila a história à crônica dos acontecimentos” (BORON, 2006, p. 41).

Para Marx, a dialética “visa à transformação radical da realidade” (LÖWY, 1988, p. 18). Destaca-se que Marx, contrário à tese idealista de Hegel, propõe seu método de análise a partir da realidade concreta, evidenciando o diferencial na sua investigação, em que, “[...] para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal

⁶³ Nas explicações das contradições históricas, ou seja, a luta dos contrários, Marx e Engels, foram acusados que seu método teórico-metodológico apresentava-se demasiadamente o fator econômico pra explicar e solucionar todos os problemas. Contudo em resposta a tais acusações, Engels, em 1890, revida: “a produção e a reprodução da vida real apenas em última instância determina a história [...] nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda” (Marx; Engels, op. Cit., p. 103-4).

não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 1968, p. 16).

Nessa dimensão, a materialização do pensamento se constitui pela compreensão real dos fatos, em que “o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento caótico - ao concreto pensado ou conhecimento” (FRIGOTTO, 2001, p. 17). Contudo, o “conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo” (Idem, p. 18).

Lukács (2003) enfatiza que “a totalidade concreta é, portanto, a categoria fundamental da realidade”. Tal afirmação remete a pensar sobre a centralidade do método dialético: “a sociedade capitalista com seu antagonismo interno entre as forças e a relação de produção” (LUKÁCS, 2003, p. 79). Investigar sobre essa realidade, na perspectiva dialética, implica pôr em ação uma teoria, ou um “conhecimento da totalidade”, cuja intenção é superar as contradições na realidade e no social, revelar as “tendências reais do social” (LUKÁCS, 2003, p. 80).

Denota acrescentar que a realidade, assim como o concreto, a totalidade e a história são fundantes da análise dialética. Em especial quanto à realidade, admite Löwy que: “Uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade” (LÖWY, 1988, p. 16). Na análise dialética, a historicidade está no núcleo do fenômeno, mas, também, está intrinsecamente antes e após. Relaciona-se ao próprio modo de pensar dialeticamente, pois ao elaborar uma tese, entendida como concepção ou mesmo hipótese, às “suas antíteses (determinação objetiva não-teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico) temos o que poderíamos chamar de dialética do conhecimento histórico” (THOMPSON, 1981, p. 54).

Lukács (2003) alerta quanto à possibilidade de considerar a história como fixação e redução à aparência quando, contrariamente, é importante ponderar que: “a história é exatamente a história da transformação ininterrupta das formas de objetivação que moldam a existência do homem” (2003, p. 371). Nessa exposição pode-se compreender a extensão do significado da história na análise dialética, alertando para a percepção na dinâmica dos fenômenos em constantes mutações e nas suas correlações:

A impossibilidade de compreender a essência de cada uma dessas formas a partir da sucessão empírica de acontecimentos históricos não se baseia,

portanto, no fato de que essas formas são transcendentais em relação à história, como julga, e assim tem de ser, a concepção burguesa que pensa por determinações isoladoras da reflexão ou por 'fatos' isolados, mas no fato de que essas formas singulares não estão imediatamente relacionadas nem na justaposição da simultaneidade histórica, nem na sucessão de seus eventos. Sua ligação é mediada sobretudo por sua posição e função recíprocas na totalidade [...] (LUKÁCS, 2003, p. 371-372).

“A análise da sociedade só pode desenvolver-se na sua totalidade” (GAMBOA, 2007, p. 35); entretanto, é necessário não deformar a concepção de totalidade, como adverte Ciavatta, mixando-a com totalitarismo, ou com “um cerceamento absoluto à dignidade humana” (2001, p. 123). E a autora elucida: “No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 123). Do mesmo modo: “À totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber” (KOSIK, 1976, p. 227).

Nessa perspectiva, como técnica de análise dos dados produzidos, aplicar-se-á a Análise de Conteúdo. Entretanto, torna-se importante ressaltar, que Bardin (2011), mesmo não observando impasses ao utilizar métodos quanti-qualitativos, em determinadas pesquisas, os diferencia como condição em que,

[...] a abordagem quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos por meio de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise é, no entanto, útil nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (ou da situação de comunicação) (BARDIN, 2011, p. 145).

De tal modo, percebe-se que uma não anula a outra. Pelo contrário, juntas, podem constituir-se em um poderoso método investigativo, principalmente para os estudos no campo educacional, que, muitas vezes, perdem respaldo científico por serem resistentes em procurar embasar parte de seus argumentos em dados estatísticos da realidade, que são sempre históricos e suscetíveis a mudanças. Nesse sentido, Bardin alerta sobre o risco existente na utilização técnica qualitativa específica, em que:

[...] o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? Por outro lado, a abordagem qualitativa evolutiva confronta-se com o perigo da “circularidade” em maior grau do que a abordagem quantitativa e fixa. As hipóteses inicialmente formuladas podem ser influenciadas no decorrer do procedimento por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem (idem, p. 145).

São justamente, esses, os cuidados tão necessários ao processo investigativo de análise dos dados, seja na sua preparação, na referenciação dos índices, na elaboração dos indicadores, suas inferências, que fazem toda a diferença, e conduzem a pesquisa ao respaldo crítico e coerente ao objeto / campo em análise. É pertinente lembrar, que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidisse imediatamente” (MARX, 1974, p. 939); e que “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, 1982, p. 158). É nessa compreensão minuciosa sobre a produção de conhecimento, que, através da natureza investigativa de uma pesquisa, constitui-se compreensão científica, que se concorda com o alerta de Marx, sobre os descuidos que podem concatenar em um determinado conhecimento científico, se o investigador for abduzido meramente pelas aparências e não compreender os sentidos da totalidade, que para Lukács (2007), apresenta-se como

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo-histórico, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas (2007, p. 59).

Deste modo, é possível perceber a constituição de proposições significativas à compreensão dos sentidos, que determinam a problemática no desvelar da pesquisa. Para tanto, essa proposta de pesquisa tratará de sistematizar e analisar as entrevistas (os discursos) dos estudantes, ao ser arguidos pelo processo de análise dialética, através da técnica de análise de conteúdo, em Bardin (2011), resultando inferências da correlação teórico-metodológica.

Entrevistou-se, através de questionários, 44 sujeitos (tabela 2, p. 93) no período compreendido da pesquisa (egressos entre 2005 e 2012), que constituíram o universo de pesquisa, em conjunto com uma análise documental. Após as entrevistas, houve a utilização da técnica de análise de conteúdo, para análise dos dados produzidos. Deste modo, a técnica de produção de dados possui enfoque na análise do conteúdo das respostas dos estudantes e constituição de significações objetivas e precisas ao andamento da própria análise, considerando sua base em Bardin (2011).

Portanto, a seguinte pesquisa fundamenta-se fortemente nas relações entre a educação profissional, neste caso, a partir de cursos técnicos subsequentes noturnos, imbricando o mundo do trabalho e as fronteiras da convivência dos sujeitos, coadunando esses pontos à complexidade das relações socioeconômicas que se estabelecem na sociedade contemporânea, no tempo e espaço de transferência da escola para o trabalho, “momento crucial no curso de vida, que é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias” (CARDOSO, 2010, p. 269).

3.3 Organização da pesquisa

O CTISM possui em seu organograma quatro Departamentos – o Departamento Administrativo, o de Ensino, o Técnico e o Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC). O DREC⁶⁴ é o canal de interligação e realiza a interação e integração entre Escola (CTISM), Empresas, Indústrias e diversas Instituições públicas e privadas com a Comunidade Escolar. O DREC foi criado há mais de quarenta anos quando o Colégio Técnico Industrial vinculado à UFSM percebeu a necessidade de “colocar” os seus estudantes egressos para realizarem estágio e ingressarem no denominado mercado de trabalho. Este Departamento mantém convênios e parceria com uma quantidade expressiva de organizações

⁶⁴ (Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014).

particulares e públicas em Santa Maria, em diversas regiões do estado do Rio Grande do Sul e em determinadas áreas industrializadas de Santa Catarina, Paraná e São Paulo, totalizando mais de 1.000 indústrias e empresas, viabilizando um ótimo campo de incorporação no trabalho para os seus estudantes. O objetivo dessas inúmeras possibilidades é a oferta qualificada de oportunidades de estágios, experiências de inserção e recolocação de estudantes e/ou egressos do CTISM / UFSM no mundo do trabalho, propiciando ainda a abertura de visitas técnicas, minicursos para estudantes e professores, realimentação da realidade empresarial nos encontros anuais de estagiários e nos ciclos de palestras técnicas periodicamente realizadas na Escola.

Pode-se observar pelo que consta no Projeto Pedagógico (2011) do CTISM que a principal atividade buscada por esse Departamento é a abertura de vagas para os estágios (obrigatórios ou não) dos estudantes nas empresas e indústrias conveniadas. Além disso, toda a interface que propicie a integração e interação Escola – Empresa (Mundo do Trabalho) concentra-se no DREC, englobando encontros, palestras, cursos de atualização profissional, inserção do estudante nas empresas através de visitas técnicas e viagens de estudo, realimentação dos gestores e gerentes de indústrias e empresas, objetivando a readequação e reorientação de cursos (capacitação ou qualificação de curta duração e especialização de média duração) e áreas mais descobertas ou críticas no mundo de trabalho, a fim de que a Escola possa planejar a sua atuação em novas áreas, componentes curriculares e nas demandas do crescente e flexível mercado industrial em sua rápida expansão e avanço tecnológico.

Muitos estudantes, egressos ou já trabalhadores, recorrem à sua inscrição em um banco de ex-alunos, atualizado periodicamente, e que visa à troca constante de informações com as empresas parceiras, a fim de garantir a recolocação ou reinserção dos egressos no mundo do trabalho. O ingresso dos estagiários nas respectivas áreas de estágio ocorre em observância a Lei Federal nº 11.788/08, a Legislação Trabalhista específica, ao Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria e ainda o Regulamento Interno de Estágio do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado à UFSM.

São objetivos do Encontro anual de Estagiários: promover a interação entre estagiários, professores, estudantes e egressos, supervisores de estágio das empresas concedentes de estágio, representantes de agências de integração

escola-empresa, pessoas relacionadas a setores de recrutamento e áreas de gestão de recursos humanos das organizações conveniadas, para coleta de informações visando à melhoria da gestão do estágio e a busca de subsídios para as atualizações e adequações dos componentes curriculares e pedagógicos ou sinalização para abertura de novos cursos⁶⁵.

Também se alia a essa oferta a política adotada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, bem como aos debates e encontros de professores e servidores técnicos administrativos no âmbito do CTISM e da Universidade Federal de Santa Maria. Imbrica-se ainda a participação do diretor e vice-diretor geral, diretor técnico e de ensino, nos encontros Nacionais do CONDETUF (Conselho Nacional dos Diretores de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais), nos quais importantes proposições e decisões são elaboradas a fim de orientar as possibilidades de oferta e implantação de cursos nas diferentes áreas do conhecimento humano e em sintonia com os arranjos produtivos de cada região do País.

No próximo capítulo, busca-se evidenciar quais as possibilidades de transmutação da vida dos sujeitos, a partir do quadro estruturado pelos diversos conjuntos de arranjos – suas fronteiras da convivência - que interagem mutuamente influenciados e produzidos pela família, pela dinâmica da vida e da escola e pelo movimento de ingresso no mundo (mercado) de trabalho. Somente aquele sujeito, que vivenciou aquelas condições de existência, no decorrer do ‘seu’ espaço e tempo poderá denunciar e elucidar o que ocorreu na reconstrução do ser humano, imerso em um contexto de educação e de trabalho.

⁶⁵ (Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014).

4 CAPÍTULO IV

SUJEITOS DA PESQUISA

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) que iniciou as atividades em 04 de abril de 1967⁶⁶, conforme referido anteriormente, já oportunizou a mais de cinco mil jovens e adultos⁶⁷, a possibilidade de construir uma carreira técnica profissionalizante. Por sua posição geográfica e por ser a única instituição federal de formação técnica industrial na Região Central do Estado, o CTISM recebe estudantes oriundos de diferentes lugares. Após a conclusão dos cursos, seus egressos trabalham em vários estados do Brasil, principalmente na Região Sul, para onde são atraídos por indústrias de diferentes ramos e segmentos abrangentes tais como o metal-mecânico, o de alimentos, móveis, geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, entre outros, e também por empreendimentos nas áreas de comércio, assistência técnica e prestação de serviços, telecomunicações, eletrônica, automação industrial, ensino, pesquisa e extensão, englobando empresas do setor público e privado (Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014).

A presente pesquisa foi realizada com egressos de cursos técnicos subsequentes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, que é vinculado a Universidade Federal de Santa Maria, situada no Campus da UFSM, município de Santa Maria - Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, sujeitos estes que estão inseridos em universo de mais de 1.000 empresas cadastradas junto ao Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias – CTISM – UFSM.

Durante essa delimitação de campo sentiu-se a necessidade de selecionar sujeitos que fossem oriundos de uma modalidade de ensino no curso técnico, para, no decorrer da pesquisa, conseguir analisar, justamente a maior parcela de estudantes que adentram no mundo do trabalho. Assim, a modalidade de Ensino Subsequente, foi intencional e importante, por duas proposições comprovadas em

⁶⁶ Disponível em <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico> acesso em 27/03/2014.

⁶⁷ Conforme dados disponíveis na Secretaria Escolar do CTISM-UFSM, em junho de 2014.

dados disponíveis junto ao Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias do CTISM:

a) Inicialmente, a escolha da modalidade de ensino subsequente no recorte e não outra, como a integrada, determina que a especificidade da área técnica, fundamentada em um ensino tecnicista com duração de dois anos mais o estágio supervisionado obrigatório, vem ao encontro dos anseios e da necessidade social e econômica vivenciada por esses sujeitos, para uma rápida inserção no denominado 'mercado de trabalho';

b) A outra conjectura situou-se também em âmbito do entendimento que os estudantes do ensino subsequente, em sua maioria, conforme dados disponíveis no DREC/CTISM, após realizar o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, buscam mais rapidamente a permanecerem na condição de empregado no local do estágio curricular obrigatório ou junto ao mundo de trabalho. Alguns egressos, por características familiares, econômicas e sociais, estão direcionados também em realizar processos seletivos (basicamente o vestibular) e ingressar no ensino superior, superando uma barreira social, imposta àqueles que, em sua maioria, encontram-se em condições de fragilidade na pirâmide social e econômica.

Deste modo, partiu-se de um universo de 347 possíveis egressos a serem entrevistados, conforme dados disponíveis no Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC) do CTISM, sendo que, quarenta e quatro (44) sujeitos formados nos cursos técnicos subsequentes nas áreas de Eletrotécnica, Mecânica, Eletromecânica e Segurança do Trabalho, aceitaram participar do presente trabalho. Pelos dados disponíveis no DREC, observa-se uma variação anual nos concluintes diplomados (com a entrega do relatório final de estágio), devido aos seguintes fatores: a) o curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho era ofertado a cada dois anos – até o ano de 2012, pois ocorria o ingresso de uma turma somente após a conclusão das disciplinas técnicas pela turma anterior; b) o curso técnico subsequente noturno em Eletromecânica voltou a ser ofertado pelo CTISM anualmente após 2006, possuindo estudantes em situação de estágio a partir do final do ano de 2007; as últimas duas turmas de prováveis concluintes (2011 e 2012) ainda estão com estudantes em processo de realização de estágio, tornando o número de formados relativamente pequeno. Como exemplo, o percentual de estudantes formados (que realizaram o estágio obrigatório e entregaram o relatório) nos quatro cursos subsequentes noturnos em 2012, atingiu a

marca de 42,17% em junho de 2014, conforme dados fornecidos pelo DREC-CTISM. Excluíram-se da base existente e disponível no DREC-CTISM os números referentes aos egressos no Curso Técnico em Eletrônica (Subsequente diurno), uma vez que o referido curso foi criado no CTISM em 2009, tendo começado as aulas em março do ano de 2010 e seus egressos começaram a ingressar no mundo do trabalho somente a partir do início de 2012.

Nesse trabalho acadêmico considera-se essencial adentrar nas possibilidades de transformação da vida dos sujeitos, referenciando essas condições no arcabouço estrutural dos diversos conjuntos e subconjuntos – fronteiras da convivência - que se sobrepõem e interagem reciprocamente com parâmetros de influências, somente quantificados pelo sujeito naquele espaço tempo vivenciado. Aqui, se reafirma o ser humano como sujeito político, filosófico, social, histórico, econômico e imerso em um contexto na educação e no trabalho.

Nesta pesquisa procurou-se entender o movimento ocorrido e observado através do discurso dos estudantes e qual a sua inserção e a dinâmica transcorrida entre a sua chegada a Escola Técnica, a sua interrelação com o meio acadêmico e a sua “partida” adentrando ao mundo do trabalho, através do seu ingresso no estágio profissional e no trabalho nas empresas parceiras do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado à UFSM. Qual a sua visão de mundo, o que mudou em relação as suas perspectivas e possibilidades ao realizar um curso técnico subsequente e o que ocorreu com o posicionamento político, ideológico, econômico e agora como trabalhador ‘educado’ e formado tecnicamente, quando o sujeito se depara com a realidade do mercado, sempre ávido à espera desse contingente de estudantes.

No espectro da empresa, sob a necessidade do capital em aumentar pura e simplesmente o seu lucro, eis a possibilidade de uma maior quota de sujeitos, disputarem entre si, determinado número de vagas a serem preenchidas, sagrando-se vitoriosos aqueles que demonstrarem maiores condições de empregabilidade, e, seguindo a cartilha neoliberal, ter o melhor currículo cumprido nos bancos escolares, de aparente maior pró atividade, ter condições de sair da zona de conforto e aceitar as mudanças, falar mais de um idioma, apresentar persistência para atingir metas, cumprir os prazos, ser confiável e produtivo, dividir as informações, ter saúde profissional e afetiva.

No universo da Escola, resta cooperar com uma formação técnica invejável, entregando ao estudante todas as ferramentas técnicas e tecnológicas exigidas pelo mercado, tornando assim o cidadão (sujeito) capaz tecnicamente e cumpridor de horários e metas, executor de ordens e de prioridades. Ao integrar ferramentas de gestão, empreendedorismo, língua estrangeira e tecnologias de ponta, a Escola estará cumprindo apenas a sua obrigação, consubstanciando o futuro trabalhador, não só do aporte técnico necessário a garantir a sua empregabilidade, mas também e talvez principalmente, forjando as bases de um trabalhador robô programado para executar tarefas e pensar o trabalho apenas na dimensão da melhoria dos programas e dos sistemas operacionais, que diminuam os tempos, otimizem a qualidade dos produtos ou serviços e, conseqüentemente, gerem maior lucratividade à empresa.

Ao grupo de sujeitos (estudantes), recém reconhecendo a intrincada teia de interesses discursivos não convergentes que se estabelece entre os detentores do capital, as empresas e indústrias, os conglomerados econômico-financeiros nacionais e/ou internacionais de um lado, e os trabalhadores, operários e expropriados do outro lado, ou seja, as classes sociais (seus subconjuntos ou frações de classes) historicamente constituídas e antagônicas, resta percorrer a difícil e sinuosa trajetória de pertença ao mundo do trabalho e aderir (ou não) ao movimento operário e dos trabalhadores a fim de se reconstituir como sujeito do seu próprio tempo e espaço, invocando os seus direitos como sujeito detentor de uma condição técnica, mas que anseia por superação e reconstrução de sua prática de existência. Produz-se aqui um vasto e propício horizonte nas fronteiras da convivência desses sujeitos, carregado de contrações e distensões sociais, de interesses duais e de encontro e desencontros de intencionalidades, cristalizando as possíveis respostas do sistema educacional frente às necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho e do Estado que o legitima, colocando o grupo de sujeitos (estudantes) de frente para a voracidade e volatilidade do referido mercado. Estarão esses sujeitos conscientes e prontos para enfrentar as exigências de toda ordem desse mercado? Quem poderá representar o interesse real dos sujeitos frente ao mercado de trabalho? Como se perpetuou e se perpetua essa dinâmica no movimento educação-trabalho, em ambos os sentidos, a fim de resguardar os padrões produtivos do capitalismo e os interesses da burguesia? Qual é o local e a visão de mundo do sujeito que é transferido bruscamente da sala de aula ou

laboratório e inserido na lógica do chão de fábrica, nas fileiras do subemprego de um mercado que exige sua qualificação e capacitação permanente, quase que diária?

Busca-se dialogar e explorar os diversos entendimentos, possibilidades de entrelaçamentos no contexto dos sujeitos da pesquisa. São estudantes maiores de 18 anos, que realizaram curso técnico subsequente noturno e adentraram nas fronteiras da complexa relação capital/trabalho/Estado sob o manto da certificação de detentor de diploma da Educação Profissional. É imprescindível que se diferencie a formação obtida pelos sujeitos que realizaram um curso técnico subsequente em dois anos mais o estágio profissional obrigatório⁶⁸ em uma Escola Técnica integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, daquela formação obtida em cursos de qualificação ou capacitação, tanto no denominado Sistema S, como em Escolas Profissionais particulares ou dentro das Indústrias e Empresas que realizam cursos rápidos em suas dependências. Também diferenciam-se aqui, cursos 'técnicos' como os ofertados no PRONATEC, quando a carga horária exigida é extremamente inferior a um curso técnico completo com base no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT (<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>) e com a exigência de uma carga horária mínima de 800, 1.000 ou 1.200 horas conforme a área do curso, o seu projeto pedagógico e o especificado no CNCT – SETEC / MEC.

No senso comum e na linguagem utilizada no denominado 'mercado de trabalho', curso técnico é toda aquela capacitação ou qualificação realizada em horário de trabalho ou fora dele (após a exaustiva jornada de trabalho), em fins de semana ou até mesmo nas férias, que possibilite mais instrução, maior operacionalidade, conhecimentos teóricos e principalmente práticos, que contribuam na capacidade de trabalho do empregado. Com isto, o trabalhador estará mais apto a garantir a sua empregabilidade e, com certeza, realizará as suas tarefas com maior qualidade, expertise, rapidez e exemplo junto aos demais colaboradores, aumentando assim também a mais valia ao produto produzido ou serviço realizado, agregando valor ao processo e melhorando a lucratividade do capital.

É de se esperar, pelos dados e informações históricas disponíveis no Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias do CTISM, que a maioria

⁶⁸ Lei Federal nº 11.778 de 25/09/2008, acesso em 04/04/2014 disponível na página eletrônica: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11778.htm.

dos sujeitos integrantes da pesquisa (Tabela 2) necessite ingressar o mais rápido possível no mercado (mundo) do trabalho, a fim de garantir a sua independência econômica e financeira e/ou auxiliar na subsistência familiar, agregando renda à família ou ainda possibilitando o início da sua existência como sujeito independente e provedor de seu destino. O perfil esperado do sujeito, é jovem, entre 18 e 30 anos, de família economicamente considerada de renda baixa ou média baixa (classes tipificadas economicamente como C, D ou E) e aqui, cabe diferenciar as chamadas classes econômicas⁶⁹ de classes sociais⁷⁰. No anexo 'C' apresenta-se o estudo de uma proposta da Comissão da Secretaria de Assunto Estratégicos vinculada à Presidência da República (SAE/PR) do Brasil, relativo ao atual estágio das classes sociais do ponto de vista do interesse econômico, o que difere muito dos conceitos assumidos na luta entre o capital e o trabalho, enquanto representadas historicamente por classes sociais antagônicas que se confrontam nos desajustes e na entropia proporcionada dinamicamente pelo capitalismo, através de suas várias facetas, nuances e metabolismo camaleônico.

⁶⁹ Segundo uma proposta de uma Comissão da Secretaria de Assunto Estratégicos vinculada à Presidência da República (SAE/PR) do Brasil, devido à diversidade de definições existentes e à falta de clareza relacionada ao recorte dessa população (cada definição apresenta um recorte distinto), a SAE/PR assumiu o desafio de propor uma definição única capaz de mostrar a evolução da classe média e os movimentos de ascensão e queda de renda da população brasileira ao longo do tempo. Todos falam sobre expansão da classe média, classe C ou classe emergente. No entanto, existem muitas maneiras de se definir e medir a classe média (OCDE, Banco Mundial, Goldman Sachs, FGV, CNI, Critério Brasil, etc.). Acesso em 17/04/2014 e disponível em <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Perguntas-e-Respostas-sobre-a-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia.pdf>.

⁷⁰ “A história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto.” (Marx e Engels, Manifesto do Partido Comunista, 2012, p.23-24).

Tabela 1 – Tabela para ingresso CTISM – quantidade de candidatos inscritos para as trinta (30) vagas (até 2008) ofertadas anualmente nos cursos subsequentes noturnos; a partir do ano 2009 foram ofertadas 32 vagas nos referidos cursos.

CURSO/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Média
Eletrotécnica	281	273	191	168	216	215	162	229	217
Mecânica	268	252	138	200	197	159	150	266	204
Eletromecânica	-	195	120	126	220	182	143	191	168
Segurança do Trabalho*	489	-	265	-	311	-	236	387	338

* O ingresso de estudantes ocorria a cada dois anos no curso Técnico Subsequente noturno em Segurança do Trabalho até 2012, quando passou a ser ofertado anualmente pelo CTISM.

Tabela 2 – Estudantes formados que se dispuseram a participar da entrevista respondendo ao questionário proposto na pesquisa (sujeitos **S1 a S44**).

CURSO/Ano de Conclusão	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Eletrotécnica	3	1	1	5	2	4	3	1
Mecânica	1	2				4	1	
Eletromecânica		1	3		2	2	1	1
Segurança do Trabalho	1			1		4		

4.1 Sistematização e análise dos dados

A análise das entrevistas, que foram cedidas por meio de um questionário, aconteceu a partir de três etapas básicas no processo de investigação, que, apontados por Bardin (2011), consistem: 1º) na pré-análise; 2º) a exploração do material; e 3º) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A organização prévia dos questionários da pesquisa consistiu em fazer uma sistematização das respostas e uma leitura atenta dos relatos pós-CTISM. Como a nomenclatura sugere, aconteceu uma leitura mais superficial, mas importante, pois

este é o instante de conhecimento global do material recolhido para explorar,⁷¹ em análises categóricas *a posteriori*. Entretanto, é pertinente observar que “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 130). Assim, na preparação do conjunto de trabalho, “suportes materiais de um tipo específico podem facilitar a manipulação da análise: entrevistas impressas em papel e respostas a questionários em fichas-padrão para que se possam marcar os contrastes” (idem, 131).

Em um terceiro momento, já realizada a pré-análise e a exploração do material, realizou-se o tratamento dos dados, a partir das inferências que, em síntese, compõem a atividade de depreender os “núcleos de sentido” a partir das ocorrências. Contudo, para realizar esse processo de análise foi fundamental codificá-lo, ou seja, transmutá-lo, proceder à transição de processos meramente pragmáticos, específicos de seu arranjo inicial, para o seu tratamento, adequado, sob forma de análise. De tal modo que, para Bardin (2011), codificar:

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 133).

Nesse horizonte, é importante diferenciar a unidade de registro, que, por sua vez, consiste no processo de contagem e a regra de enumeração, que é o modo de contagem. Isso se reflete, inicialmente, nas medidas de intensidade⁷² em que as categorias aparecem e, a seguir, na sua ordem, sendo que, nessa segunda, pode significar um maior destaque para a inferência, vindo a ocasionar a investigação do porquê, algo a verificar primeiro (e, às vezes, nem tão significativo para o pesquisador) de que outro.

⁷¹ Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas; Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou em operações efetuadas por computador (BARDIN, 2011, p. 131).

⁷² Na medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes [...] para facilitar a avaliação do grau de intensidade a codificar, podemos nos basear, como sugeria Osgood, em critérios precisos: intensidade (semântica) do verbo, tempo do verbo (condicional, futuro, imperativo...), advérbios de modo, adjetivos qualificativo (idem, p. 141).

Deve-se ressaltar ainda que “a ausência de elementos (relativa à certa provisão) pode, eventualmente, veicular um sentido [...] com efeito, para certos tipos de mensagem, como para certos objetivos de análise, a ausência constitui a variável importante” (BARDIN, p.138). E destaque-se ainda que, em pesquisas no campo de discursos sobre as políticas públicas educacionais, o “não dito” ganha força significativa à análise, suscitando interpretações para além das ambiguidades e naturalizações, sempre ideológicas, que se materializam, por exemplo, em grande parte nos textos legais. Contudo, na pesquisa, mesmo que partindo de hipóteses prováveis sobre as quais se desdobram a incerteza, é necessário fazer associações, e, às vezes, relativizar (no sentido de um olhar atento), a relação entre as regras investigativas, que, para Bardin (2011), é tratada como:

[...] qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis indeferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente (BARDIN, 2011, p. 143).

E, nesse procedimento, a categorização, isto é, bem como o nome manifesta a separação-classificação por afinidades, conceituações, etc., é essencial para que exista uma sistematização objetiva no tratamento das categorias. A autora, ao sistematizar esse processo, enfatiza:

[...] a categorização a uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 147).

Resumidamente, Bardin, ao descrever o enfoque estruturante do processo de categorização, mas essencial a esse tipo de técnica, observa que “[...] a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos); e a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (idem, p. 148).

Entretanto, essa estruturação, quando no estágio do tratamento dos dados, não tem o objetivo de cristalizar a análise, como algo automático, mesmo porque vai além da contagem de índices. Desse modo, as respostas escolhidas e os discursos não podem ser reduzidos a elementos, que, após colhidos, serão somados, linearizados, tabelados ou quantificados, mas como um processo, em que a comunicação será analisada em sua compreensão total. O intuito da mesma é o de investigar, nas opções, os aspectos que revelam a materialidade dos sentidos que os egressos atribuíram ao trabalho que realizam no tempo e espaço pós-curso técnico, em uma relação entre o emprego, empregabilidade e o mundo do trabalho, dentro das suas fronteiras da convivência. E isso só foi observado, considerando-se uma visão analítica do todo. Destarte, as condições em que o discurso foi produzido, com as interferências ou não do investigador, foram consideradas sempre, pois estas foram essenciais e incisivas na compreensão dos fatos, dos ditos e não ditos.

Assim, Bardin (2011) elabora a concepção sobre o que é enunciado, entendendo que:

[...] a análise da enunciação assenta uma concepção do discurso como palavra em ato [...] na altura da produção das palavras é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existem de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (BARDIN, 2011, p. 147).

Para concluir o desenvolvimento sobre a Análise de Conteúdo, pode-se afirmar que a mesma “constituiu um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis indeferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências do texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de fatos conhecidos, ainda não esteja ao alcance das nossas capacidades” (idem, 169). E nesse sincronismo de técnicas organizadas objetivamente a fins investigativos, é que a Análise de Conteúdo se associa ao método dialético do Materialismo Histórico Dialético, como um destacado instrumental, empenhado substancialmente com o processo metodológico.

De acordo com Löwy, os princípios da dialética são: a) tudo está em contínua mudança; b) o social é uma totalidade, na qual todos os elementos estão interligados e não se pode compreender um sem percebê-lo relacionado aos demais

(1988, p. 16). Diferentemente do pensamento burguês, cujas percepções do social são parciais, Marx pretendeu “[...] encontrar os termos exatos da relação dos elementos múltiplos e diversos que constituem a totalidade social entre si e com o todo do qual formam parte” (BORON, 2006, p. 48). Nessa perspectiva, Löwy afirma que Marx considerou a dialética diferenciada de uma análise positivista porque:

[...] aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformados pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário (LÖWY, 1988, p. 15).

Como alternativa à sociedade capitalista, o socialismo proposto por Marx (2008), visava, em primeira instância, à emancipação humana e previa, em uma etapa mais desenvolvida do capitalismo, o desaparecimento da subordinação dos seres humanos à divisão do trabalho, da divisão do trabalho intelectual e braçal, e o trabalho reconstituído como relação natural entre o ser humano e o ambiente, acontecendo também o desenvolvimento omnilateral humano. Cabe destacar que o ato histórico efetivo acontece na criação, entendida como uma necessidade humana, pois “[...] só criando, transformando o mundo o homem faz o mundo e se faz a si mesmo” (VAZQUEZ, 1977, p. 248). É a criação, por meio do trabalho, fundamental e reveladora da capacidade criativa humana, convivendo com sua possibilidade de substituição que é o ato de repetir-se (VÁZQUEZ, 1977, p. 248).

Trata-se, então, de um entendimento do ser humano como ser criador e histórico que “age objetiva e praticamente [...] no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 13). Assim, criando e se reconstruindo, o ser humano se autoproduz e produz suas condições materiais de existência.

O marxismo é possibilidade de explicação do social, exatamente porque destaca o que organiza os seres humanos: o trabalho, a ação sobre a natureza, de modo intencional, para alcançar um objetivo. Assim agindo, os seres humanos vão produzindo a cultura e, ao mesmo tempo, se autoproduzindo. Interessante observar que essa produção é histórica e social. Inserido na sociedade capitalista, o trabalho

passa a ser organizado de modo a tornar-se produção para alguém que necessariamente é o trabalhador.

Marx argumenta ainda que: “[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (MARX, 2003, p. 05). O conjunto superposto dessas relações de produção equivale à “[...] estrutura econômica da sociedade, à base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 2003, p. 05). Enfim, para Marx, os modos de produção determinam “[...] o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (2003, p. 05). E conclui: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 2003, p. 05). Assim pensada, toda a obra marxista assenta-se em, no mínimo, três grandes objetivos: contundente crítica à sociedade capitalista, mediante sua recuperação histórica e análise do momento vivido pelo autor; com base nesta crítica e análise, estabelecimento de possibilidades futuras, as chamadas “previsões” sociais de Marx (2008); todo o seu agir como militante e crítico social, buscando revolucionar o momento social que viveu. O objetivo final seria a sociedade sem classes, sem a intervenção do Estado (LÖWY, 1988, p. 28).

Ao analisar atentamente as respostas dos quarenta e quatro (44) sujeitos observa-se que 82% (36) se autodeclararam do gênero masculino, o que vem a corroborar com os dados disponíveis no DREC-CTISM dentro do percentual⁷³ de inscritos aos cursos oferecidos e aponta simultaneamente para o crescimento da quantidade de mulheres, que, nos últimos anos buscaram uma maior participação nas áreas técnicas dos referidos cursos (subsequentes noturnos).

⁷³ Segundo o portal do professor, porcentagem é uma razão com o denominador sempre igual a cem (100); acesso em 07/07/2014, disponível na página eletrônica <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013617.pdf>.

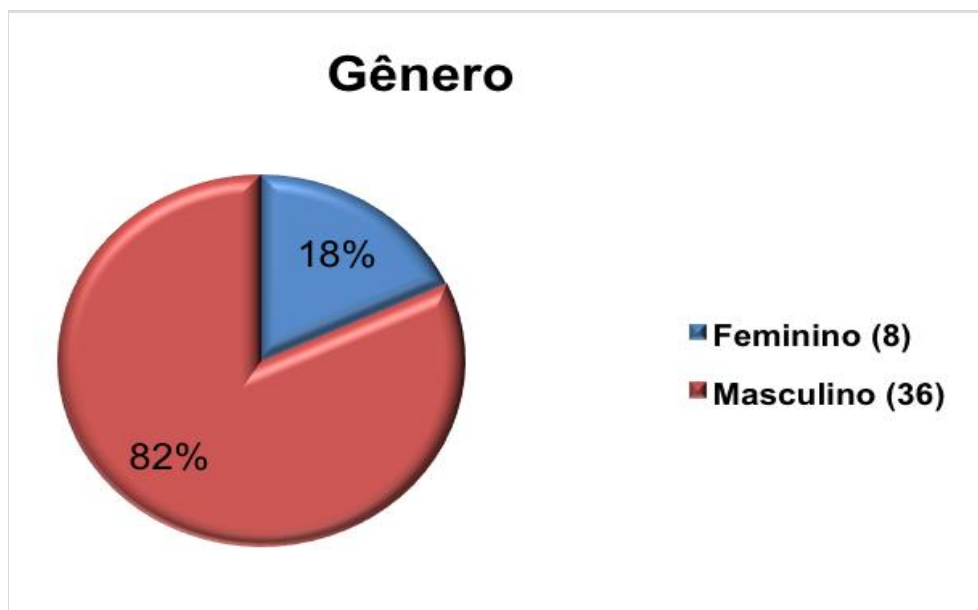


Gráfico 1 – Gênero informado pelos sujeitos

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014

Da mesma forma, 75% (32) dos sujeitos formados e que atuam no mundo do trabalho estão em uma faixa etária entre 20 e 29 anos, o que demonstra uma procura ainda cedo pela capacitação (qualificação) face à necessidade econômica e social, que impele os sujeitos a buscar o ingresso no mundo do trabalho cada vez mais cedo. Segundo dados estatísticos do Censo do IBGE⁷⁴ de 2010, existem entre 3,98% (homens) e 3,86% (mulheres) de gaúchos nesta faixa etária, o que corresponderia hoje a 446.364 homens e 432.906 mulheres no cálculo da estimativa da população que vive no Estado do RS.

⁷⁴ Acesso as páginas eletrônicas em 05/07/2014 às 15h35minutos, disponíveis em (http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php) e (<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>).

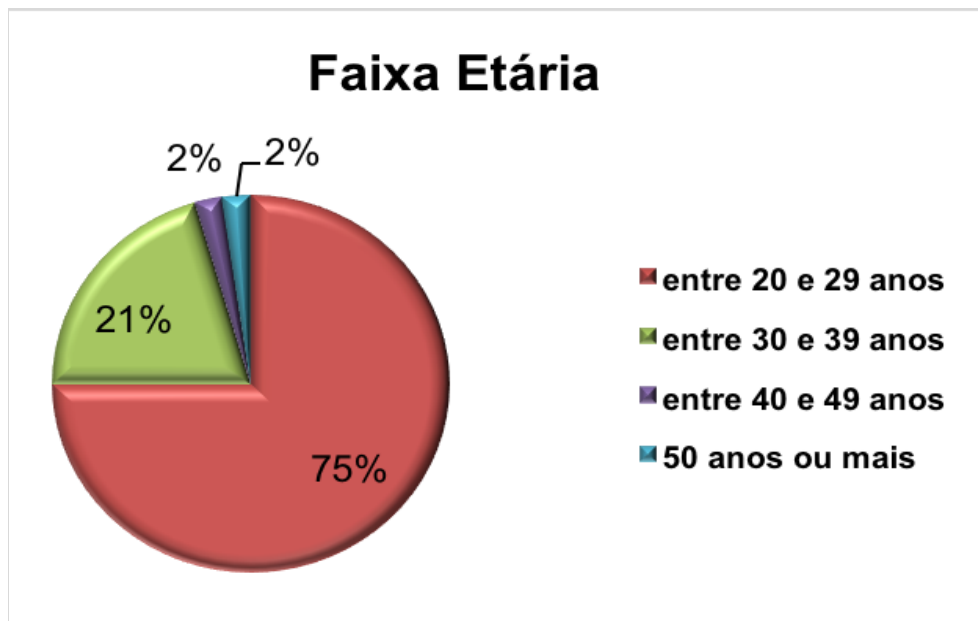


Gráfico 2 – Faixa Etária (Idade) dos Sujeitos.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Considerando-se que 82% (36) dos sujeitos entrevistados evidenciou o aumento da renda após a conclusão do Curso Técnico, pode-se observar ainda que, durante a realização do Curso, 45% (19) destacaram o ingresso em outro trabalho/emprego, considerado melhor do que o anterior e que 10% (4) permaneceram no mesmo trabalho/emprego – Gráfico 17 – mas com acréscimo de salário, pode-se supor que, a maioria dos entrevistados estivesse satisfeita com o curso realizado e a formação técnica obtida no CTISM.

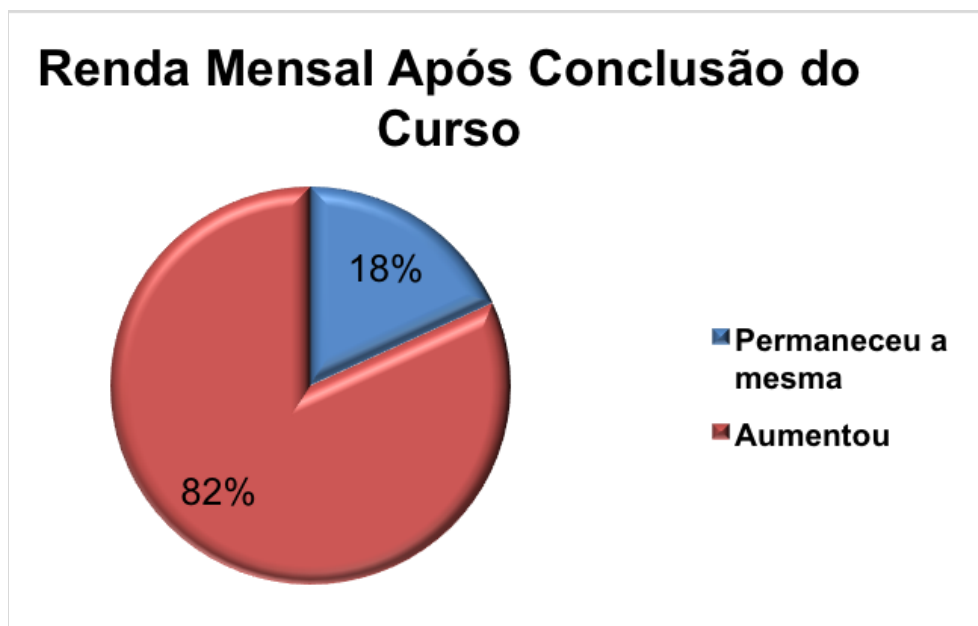


Gráfico 3 – Renda mensal após a conclusão do curso.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Mais adiante no questionário, enquanto 25% (11) informaram estar muito satisfeitos, 68% (30) avaliaram como satisfatória a sua atividade profissional na atualidade, contra 5% que se consideraram insatisfeitos e 2% indiferentes. Ao mesmo tempo, quando indagados sobre o grau de satisfação com a área profissional em que realizaram o curso técnico, enquanto 37% (16) responderam estar muito satisfeitos, 61% (27) informaram estar satisfeito e apenas 2% (1 sujeito) informou estar insatisfeito.



Gráfico 4 – Satisfação dos Sujeitos em relação à atividade profissional atual.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Quando perguntados sobre a perspectiva de trabalhar logo na área técnica em que realizaram o curso, observou-se também que 80% (35) informou a urgência em trabalhar o mais rápido possível, pois enquanto 48% (21) dos sujeitos optaram por alta, 32% (14) considerou muito alta e imediata, e 16% (7) considerou média a sua necessidade de obter trabalho (são números que confirmaram a premência de jovens e adultos dos cursos técnicos subsequentes noturnos de ingressarem, tão logo possível, no mundo do trabalho).

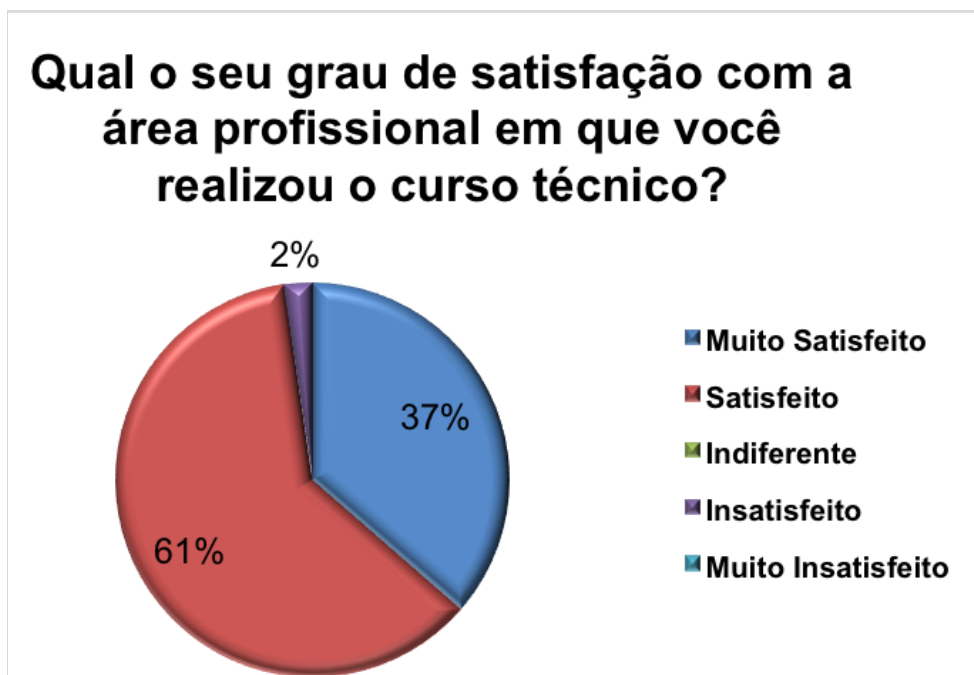


Gráfico 5 – Satisfação dos Sujeitos em relação à área profissional do seu Curso Técnico.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

É pertinente observar que em uma pesquisa nacional realizada pela SETEC-MEC⁷⁵ com egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre o período 2003 a 2007, também explicitou o alto grau de satisfação dos egressos com sua atuação profissional pois, de acordo com todos os entrevistados, 74% disseram que tinham interesse em trabalhar na área técnica quando se formaram, sendo que 33% disseram que esse interesse era “muito alto” e outros 41% disseram que era “alto”. E ainda 20% disseram que esse interesse era “médio”.

Da mesma forma, 67% (28) dos sujeitos trabalham atualmente entre 40 e 44 horas semanais, enquanto 12% (5) trabalham entre 20 e 30 horas e 17% (7) dos sujeitos trabalham até 20 horas por semana. Intercaladamente, observa-se que 46% (20) dos entrevistados estão trabalhando e estudando, enquanto que 27% (12) do total de sujeitos está estudando e outro 27% está trabalhando no momento. Este dado da quantidade (46%) de sujeitos submetidos ao estudo e trabalho,

⁷⁵ Disponível na página eletrônica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, acesso em 14/07/2014 - Pesquisa de egressos da rede federal: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841.

concomitantemente, é importante, pois remete a uma necessidade visível de qualificação, exigência do ‘mercado’ e da sua lógica de extração da mais valia, uma vez que, o sujeito para se manter empregável deve estar em constante evolução; importa denotar que 67% (28) do total (44) de entrevistados declararam trabalhar em regime de 40 a 44 horas semanais, o que pode evidenciar que o estudo ocorre no terceiro turno (geralmente, à noite) e torna precarizadas as condições de existência destes sujeitos – intensificação do tempo de trabalho e estudo.

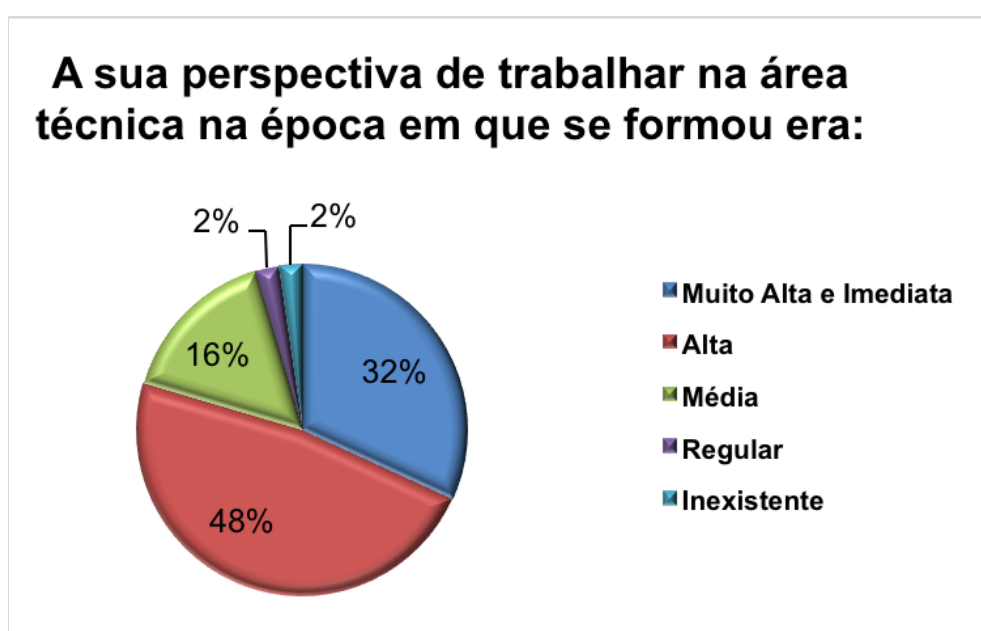


Gráfico 6 – Perspectiva de trabalhar na área técnica quando concluiu o curso.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Torna-se novamente importante observar que na pesquisa nacional realizada pela SETEC-MEC⁷⁶ com egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre o período 2003 a 2007, no que se refere à continuidade dos estudos, a maioria, 57%, concluiu ou está cursando um curso de nível superior, ficando evidente a preocupação dos egressos com a importância da escolaridade para a ‘empregabilidade’. Em termos nacionais, pelo que constatou a pesquisa da SETEC, cabe salientar que 11% cursaram ou estão cursando outro

⁷⁶ Disponível na página eletrônica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Ministério da Educação, acesso em 14/07/2014 - Pesquisa de egressos da rede federal - http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841.

curso técnico, sendo 49% em área fortemente relacionada com o curso técnico anterior e outros 30% em área relativamente relacionada.

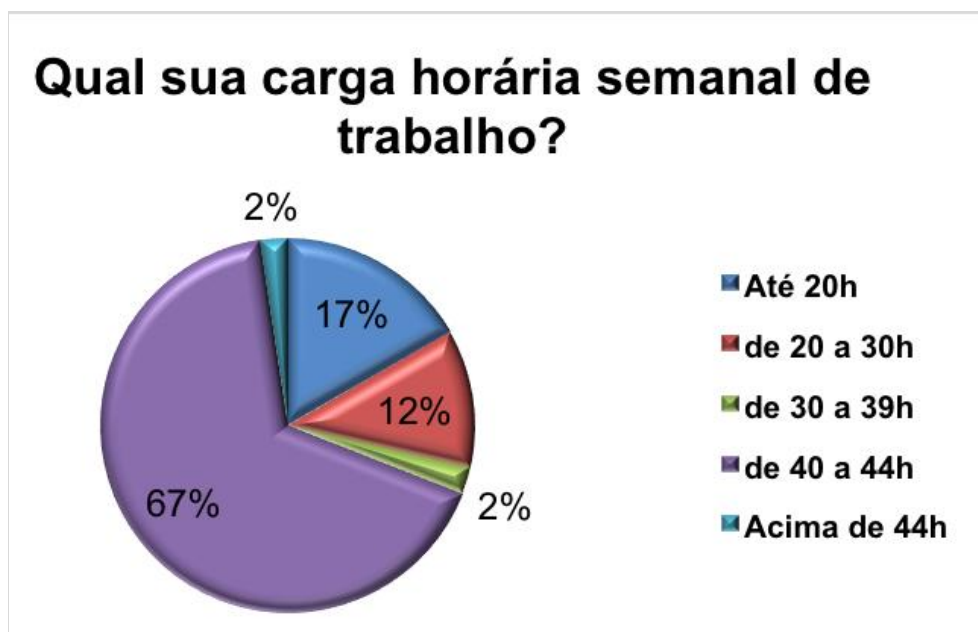


Gráfico 7 – Carga horária semanal de trabalho.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Mais ainda, aproximou-se a nossa pesquisa acadêmica daquela de âmbito nacional (SETEC-MEC), pois nessa última, no que se refere à carga horária semanal de trabalho, a maioria, cerca de 75%, sejam homens ou mulheres, em qualquer área, trabalham 40h semanais ou mais. Esta carga de trabalho explica, pelo menos em parte, porque somente 38% dos entrevistados trabalham e estudam simultaneamente. Outra relação direta com a elevada carga horária semanal de trabalho é que 59% dos entrevistados que trabalham têm carteira assinada. Sabe-se, que as empresas privadas atualmente exigem horários rígidos e metas de desempenho que resultam em jornadas extras de trabalho. Ainda, nacionalmente, 14% são funcionários públicos concursados, 7% são autônomos e 3% são proprietários de empresas/negócios.

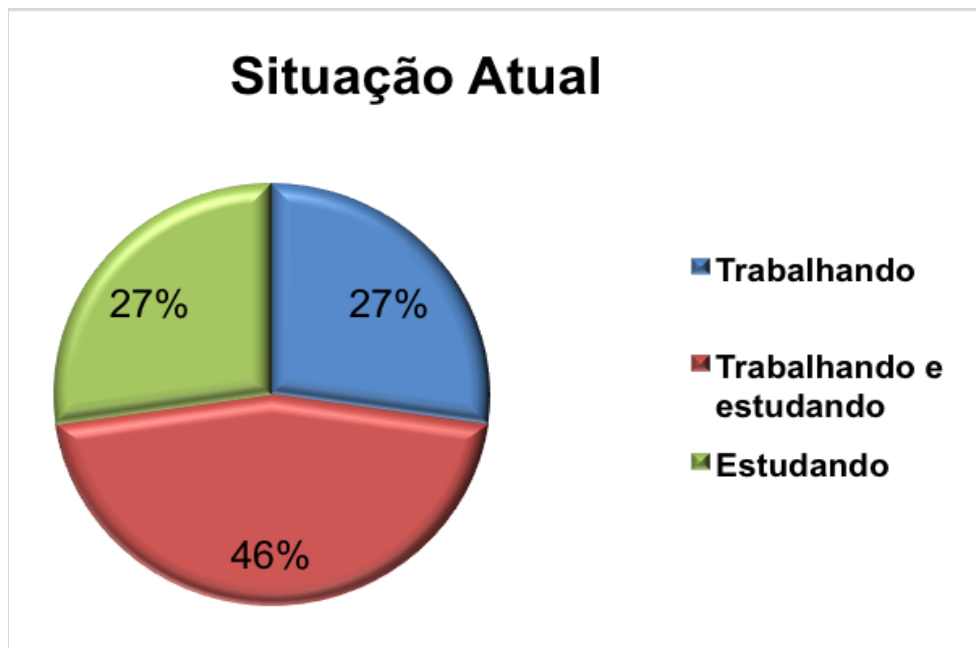


Gráfico 8 – Situação atual na correlação trabalho / estudo.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Entre os sujeitos da pesquisa, quando perguntados pelo tipo de vínculo empregatício, 52% (22) se declararam como empregados com carteira assinada, 22% (9) como funcionários públicos, 5% como autônomos ou prestadores de serviços e 14% na situação de outros - bolsistas de iniciação científica, bolsistas de áreas administrativas ou técnicas, participantes de empresas incubadas ou “júnior”.

Enquanto 32% (13) dos sujeitos estão em empresas que possuem entre 10 e 50 funcionários, outros, 37% (15), estão trabalhando em grandes corporações com mais de 500 funcionários. Constata-se ainda que, enquanto 12% (5) trabalham em empresas com menos de 10 funcionários, 17% (13) estão atuando naquelas que possuem entre 50 e 100 trabalhadores. Se for considerado que a cidade de Santa Maria não tem o perfil de setor secundário⁷⁷ e que não possui um polo ou parque industrial estruturado de médio ou grande porte, destaca-se que 56% (15) dos sujeitos informaram que trabalham em empresas com 50 a 500 ou mais trabalhadores. E mais, 72 % (30) dos entrevistados informaram que o seu trabalho

⁷⁷ O Setor Secundário inclui os setores da economia que transformam produtos, como indústrias e construção. Este setor geralmente pega os produtos provindos do Setor Primário e os transformam, ao ponto de servirem para serem usados para outros negócios, exportados ou para serem consumidos por consumidores domésticos. É dividido em indústria leve ou pesada. Página eletrônica acessada em 03/07/2014 e disponível em: <http://www.infoescola.com/economia/setor-secundario/>.

atual está no próprio município (Santa Maria) onde realizou o curso técnico, enquanto que 21% (9) dos sujeitos estão trabalhando em municípios que distam entre 100 e 500 km de Santa Maria (RS).

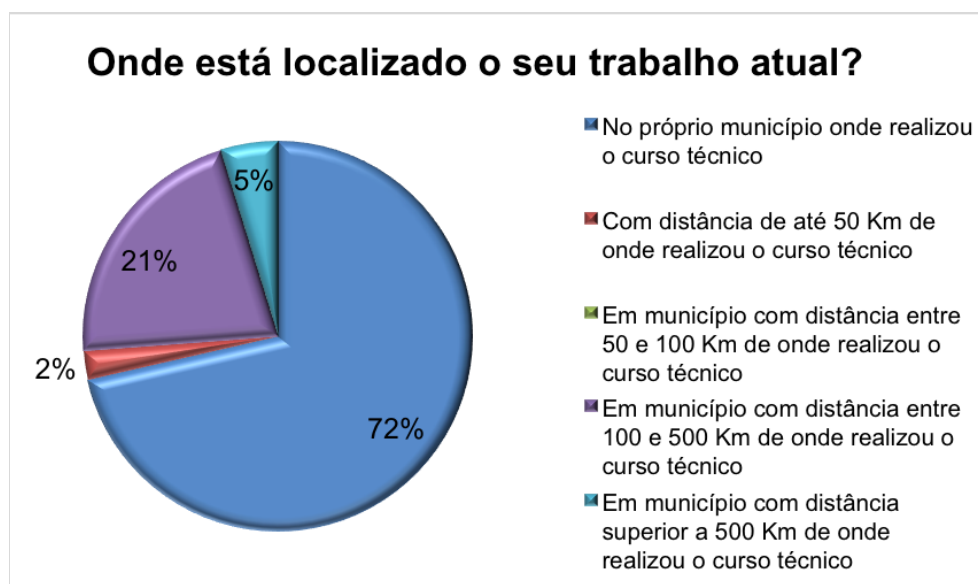


Gráfico 9 – Localização do trabalho atual em relação ao local de realização do curso técnico.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Do total de sujeitos entrevistados, pode-se afirmar que uma boa parcela já possui experiência como trabalhador técnico, uma vez que, enquanto 42% (18) já trabalham entre 2 a 5 anos na respectiva área, 28% (12) já possuem mais de 5 anos de experiência no seu ramo de estudo, o que vem a confirmar o seu ingresso bem jovem nestes cursos técnicos (18 a 22 anos).

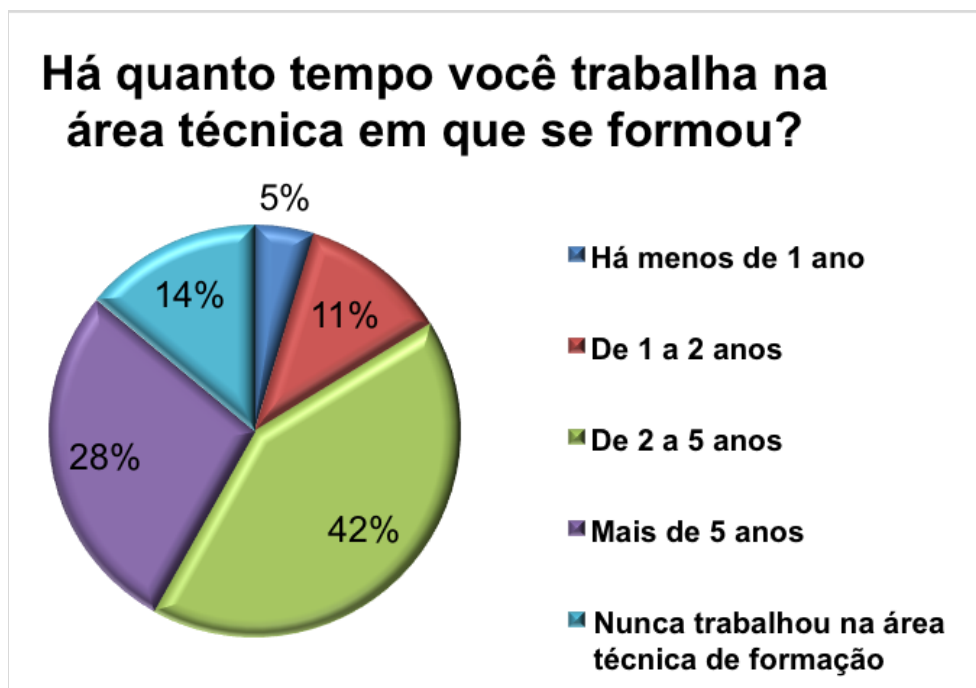


Gráfico 10 – Tempo de trabalho na área técnica.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Outro parâmetro que se destaca nas respostas é que a maioria, 83% (35) dos entrevistados exerce a atividade técnica no trabalho atual, corroborando a outra prerrogativa pertinente que procura relacionar a importância da sua formação técnica no trabalho atualmente realizado; 67% (29) afirmaram que o seu trabalho é totalmente relacionado à área de formação técnica, enquanto que 26% (11) admitiram que o trabalho atual executado está relativamente inserido em sua área de formação. Portanto, pode-se considerar que 93%, isto é, 40 de 44 entrevistados confirmam a importância da Educação Profissional (formação técnica) para o seu ingresso e permanência no mundo do trabalho.

É relevante observar também que o somatório dos sujeitos que declararam estar satisfeitos - 61% (27) ou muito satisfeitos - 37% (16) com a área profissional que escolheram e em que realizaram o curso técnico atinge um percentual absoluto de 98% (43), destacando-se aqui que 83% (35) dos entrevistados exerce atividade técnica no trabalho atual e ainda 93% declararam que o seu trabalho atual está totalmente (67%) ou parcialmente (26%) relacionado a sua área de formação técnica.

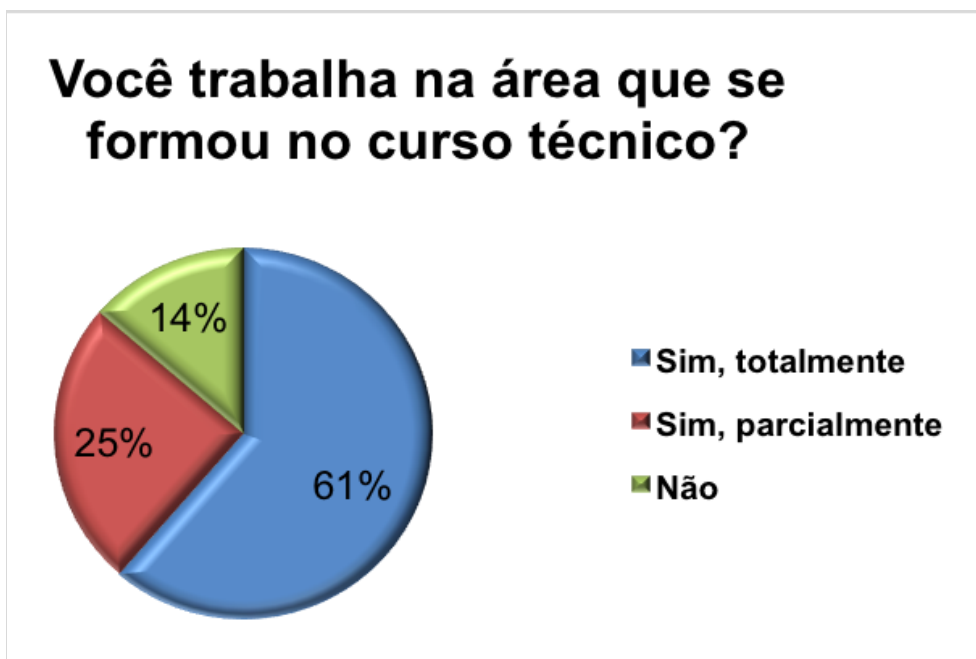


Gráfico 11 – Relação área do curso técnico x trabalho na área profissional.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

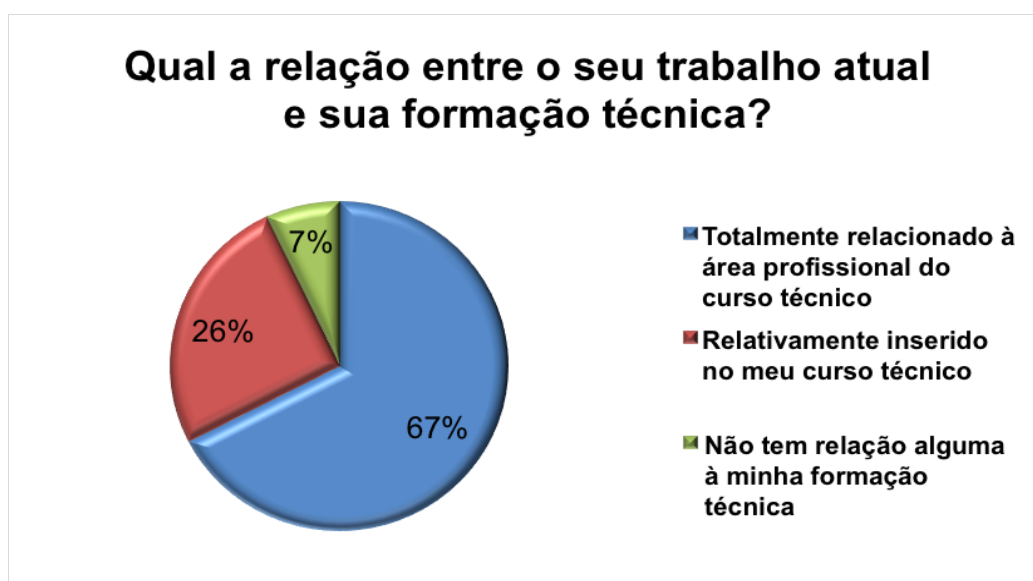


Gráfico 12 – Correlação trabalho atual x formação técnica profissional.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Destaca-se observar que na pesquisa nacional, anteriormente referida, realizada pela SETEC-MEC com egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), cerca de 67% dos entrevistados considerou o aprendizado no curso técnico como “muito alto” ou “alto”. Outros 30%

classificaram o aprendizado como “médio” e somente 2% como “baixo”. Por fim, 82% disseram estar “muitos satisfeitos” ou “satisfeitos” com a área profissional em que fizeram o curso técnico. Na Região Sul, por exemplo, esse índice chega a 90%.

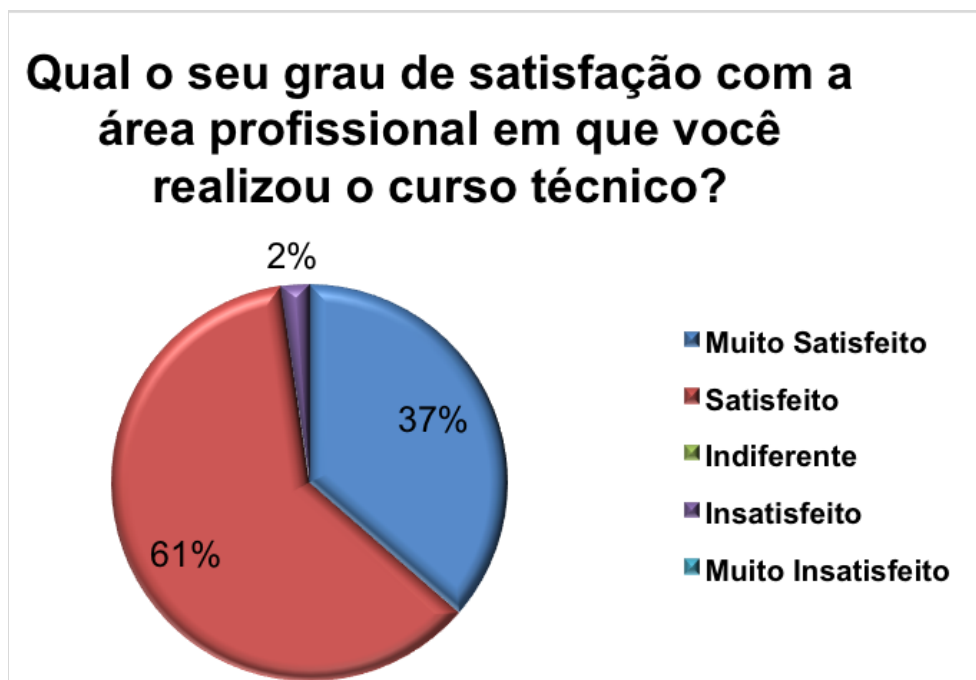


Gráfico 13 – Satisfação com a área profissional do curso técnico.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Se for considerado que entre os quatro cursos técnicos subsequentes noturnos pesquisados, vinte sujeitos são provenientes da área de Eletrotécnica, oito são ligados à Mecânica, dez são formados em Eletromecânica e finalmente seis concluíram o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, pode-se supor que, mesmo com uma variação entre os quatro cursos pesquisados, ocorre um grau de entusiasmo muito alto entre os egressos, evidenciado e destacado porque 86% (38) informaram que trabalham na sua área de formação técnica e somente 14% (6) do total informaram que a sua atividade atual nada tem a ver com a sua formação técnica realizada no CTISM. Em compensação, 93% (40 egressos) declararam que o seu trabalho atual está totalmente (67%) ou parcialmente (26%) relacionado a sua área de formação técnica.

Discursos revelados pelos sujeitos quando provocados a explicitar o movimento Educação – Trabalho – Fronteiras da Convivência no espaço e tempo decorrido e vivenciado entre Escola e Mundo do Trabalho:

Questão Descritiva: Registre todos os comentários que você considere pertinentes ao entrelaçamento da **Educação** (Curso Técnico) com o **Trabalho** (Profissional) e as perspectivas e possibilidades que ocorreram na sua vida ao longo deste tempo; o que ocorreu na vida e nas (suas) **'fronteiras da convivência'** entre o tempo vivido Escola – Trabalho:

O sujeito S1 afirmou que

S1 - “a **formação técnica** abre um leque de oportunidades na **vida profissional** do aluno formado. Sejam as ofertas em concursos públicos ou nas empresas privadas. A remuneração e o reconhecimento **profissional** crescem... em 2006 já formado, prestei concurso para a Eletrosul como Técnico em Eletrotécnica. Oportunidade que não teria sem a **formação técnica**”. **S2** salientou que “foi muito importante na minha **vida profissional a formação técnica** no Colégio Industrial, pois após a conclusão do **curso técnico** já estava inserido no **mercado de trabalho** através de concurso público em uma empresa de grande porte. Graças a **qualificação no CTISM**, sinto preparado para novos desafios, com uma base sólida de conhecimentos na área **técnica**, e como Eletrotécnico estou construindo satisfatoriamente uma carreira **profissional** na empresa onde atuo”.

Já S5 evidenciou que:

S5 - “o **ensino técnico** junto ao **CTISM** me proporcionou realmente o que eu esperava profissionalmente e até mais do era esperado. Com o curso finalizado, iniciei a realizar estágio em uma **empresa** multinacional onde consegui uma efetivação e após 05 anos de **trabalhos** como técnico em atividades operacionais, consegui um cargo gerencial e iniciei uma nova batalha em atividades de gestão e gerenciamento. [...] sem dúvidas após anos de experiência, ... é totalmente perceptível que o nível de **ensino** junto ao **CTISM** é superior a grande parte de instituições de **curso técnico** existentes no país; afirmo isso pois já tive a oportunidade de ministrar aulas em outras instituições bem como gerenciar equipes de **profissionais formados** em diversas (regiões) do país. [...] o **curso técnico do CTISM** me preparou para ser um técnico atuante em atividades operacionais e em momento algum para desempenhar uma atividade de gestão e gerenciamento. Mas, sem dúvida, tudo começou no **processo de aprendizado** em sala de aula, por isso acredito que as ações ali devem ser focadas cada vez mais no preparo do **profissional** para questões multidisciplinares e não como um conhecedor exclusivamente do assunto ao qual o **curso ou a área de ensino** se propõe”.

O sujeito S7 registrou que “o curso foi muito importante para a ‘minha’ **formação** e vida pessoal. Pois abriu oportunidades para continuar crescendo na **carreira**”. S12 explicou que “a escolha do **curso técnico** foi baseada em conhecimentos práticos relacionados com a área. Com base nisto as expectativas

eram calculadas e planejadas. [...] Destaca-se que o **curso técnico** auxiliou e auxilia na **formação profissional e pessoal**". S14 afirmou que "o **curso técnico** me possibilitou muito **conhecimento** na área, com o **conhecimento** surgiram as **oportunidades** que aproveitei ao máximo. [...] Hoje **trabalho** em uma instituição que me acolheu tanto pelo meu **conhecimento** como minha personalidade".

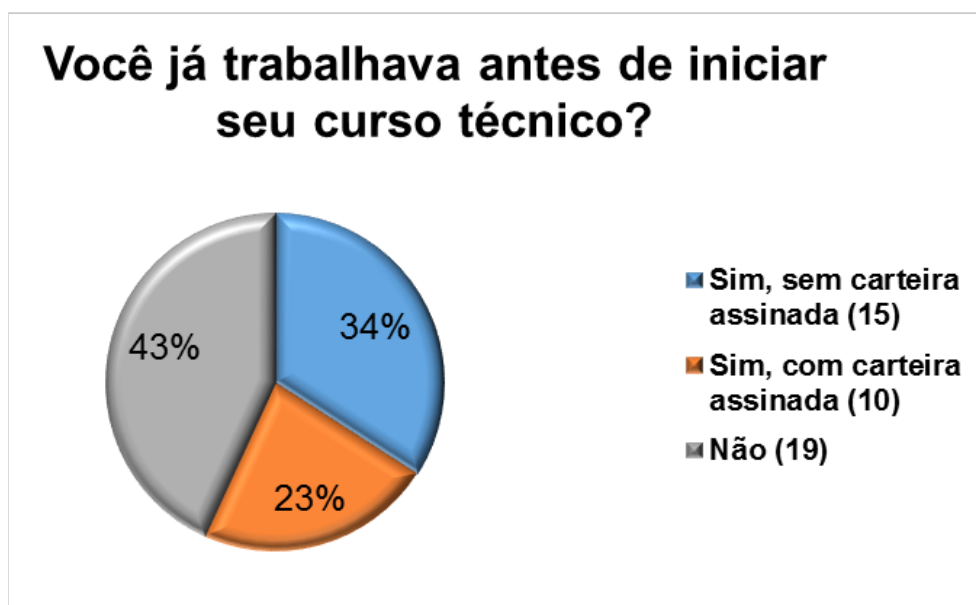


Gráfico 14 – Você já trabalhava antes de iniciar seu curso técnico?

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Enquanto isto, o sujeito S31 afirmou que

S31 - "ao terminar o **curso técnico** iniciei a graduação em Engenharia Mecânica. O embasamento teórico-prático adquirido durante o **curso técnico** possibilitou uma maior facilidade na realização de tarefas sendo estas práticas ou teóricas. O **curso técnico** em si abriu portas para seleção como bolsista em laboratórios. Isto resultou na possibilidade de **trabalhar** na área de motores de combustão a qual apresenta uma grande demanda de **profissionais**. Além disso, o período em laboratório criou a possibilidade de competir por uma vaga em programas de pós graduação, pois neste foram desenvolvidos projetos de alto nível que resultaram em um bom currículo".

O sujeito S34 enfatizou que

S34 - "o Técnico em Segurança do Trabalho é o **profissional** responsável pela proteção da integridade e da capacidade do trabalhador. A promoção da saúde e a melhoria da qualidade devida do trabalhador, a prevenção de acidentes e de danos à saúde advindos ou relacionados ao **trabalho** ou que

ocorram no curso dele, a eliminação ou redução dos riscos nos ambientes de **trabalho** são alguns dos objetivos profissionais do Técnico em Segurança do Trabalho. [...] temos de ter a habilidade de fazer com que as pessoas entendem da importância da saúde no **trabalho**".

S40 explicou que

S40 - "posso dizer com certeza que um bom **curso técnico** é um 'atalho' muito valioso entre uma pessoa e um **trabalho profissional** e formal. Embora tenha optado por permanecer e **trabalhar** na mesma cidade, foram inúmeras as **oportunidades** que surgiram após a conclusão do curso técnico. Os **dois anos de curso**, me trouxeram **aperfeiçoamento** e uma certa **experiência de convívio** com outras pessoas, com outros **conhecimentos**, que hoje estão sendo muito valiosos na minha **vida profissional**".

O sujeito **S42** descreveu que "o **curso técnico** em mecânica me auxiliou durante todo meu processo de **formação técnica**, agregando um amplo **conhecimento** no curso (superior) de tecnologia em Fabricação Mecânica", enquanto S43 afirmou que

S43 - "durante o período de estágio obrigatório, diversas **empresas** me procuraram para possível contrato. **Empresas** de fora (fora da região de Santa Maria) demonstraram interesse também. O **curso técnico** deu meus **primeiros passos na carreira**. Hoje sigo estudando na área (após ter **trabalhado** como **técnico**) e em cada dia busco mais conhecimento da área".

Esta sequência da pesquisa se caracteriza como muito importante em função de sua própria especificidade, pois se trata do instante em que o pesquisador explora, debate, problematiza e até intenciona sobre alguns aspectos, como forma de constatar se os objetivos esperados foram alcançados ou não, na tentativa de abordar a problematização inicialmente construída. Para a perspectiva teórica metodológica - o Materialismo Histórico - a análise sobre o campo de pesquisa, isto é, os elementos produzidos pelos sujeitos (históricos) constitutivos em suas correlações no espaço e tempo reais (modos de produção sobre o próprio real) são indispensáveis nesta etapa, pois é pela existência prática, que a teorização elabora efeitos de sentidos e dialeticamente retorna para o mesmo, problematizando-o de maneira incisivamente crítica.

Nesse sentido, as categorias "trabalho, emprego, formação técnica, educação e profissão", ao serem colocadas sob exame na condição de entrevistas semiestruturadas (categorias já explicitadas nas próprias perguntas), evidenciaram além das habituais de aparições por repetições, característica fundamental na

constituição “quanti-qualitativa” da metodologia de Análise de Conteúdo, alguns traços discursivos que remetem a questionar inicialmente, as próprias condições de produção dos discursos dos sujeitos, demonstrando assim, relação direta entre parte e todo, pois esta alternância é percebida como inerente no processo analítico.

Em uma análise geral, evidencia-se, de antemão, em todos os discursos, algo relativamente interessante e ao mesmo tempo instigante, pois em um *ranking* de aparições por repetições das categorias, obter-se-ia a seguinte ordem: 1º) Técnico (CTISM); 2º) Trabalho; 3º) Profissional e 4º) Formação Técnica.

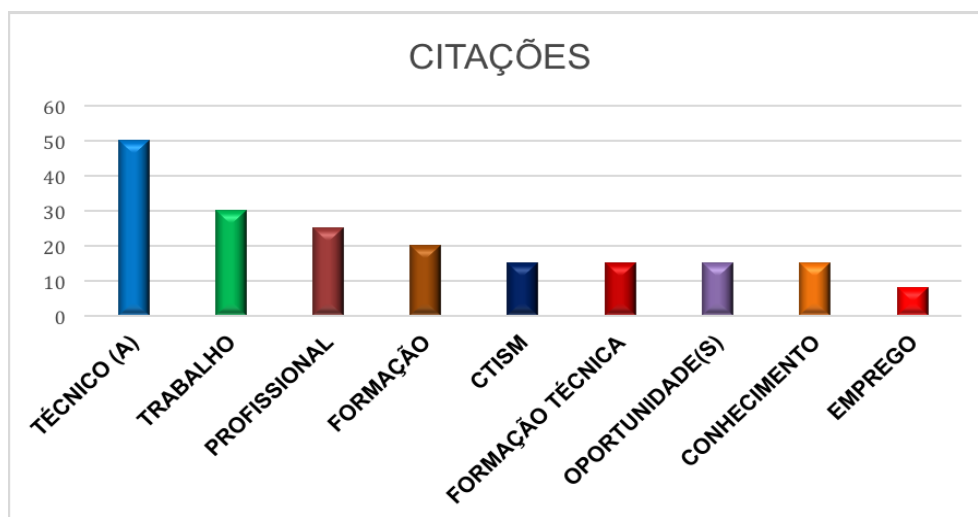


Gráfico 15 – Categorias presentes nos discursos dos sujeitos.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Nessa sequência, a aparição de CTISM (Técnico ou Técnica) como a mais evidenciada em quase todos os discursos, em resposta ao estímulo proposto na questão discursiva, não causa estranheza, pois a designação para tal categoria teve justamente a intenção de abranger amplamente, as diversas possibilidades de marcadores, como “trabalho, formação técnica, educação, profissão”.

Em um segundo patamar, evidenciaram-se as categorias trabalho, profissão e formação, praticamente equiparando-se no aspecto de aparecimentos por reiterações, o que não surpreende, por serem categorias mais críticas e que perpassam o campo da autonomia discursiva, de constituição dos sujeitos como agentes, pois isso já foi comprovado para além de uma hipótese, quando se fez o

recorte e delimitou-se o perfil dos estudantes para a investigação. O que surpreende é a categoria empregabilidade ter sido pouco citada, sendo que ela se faz presente no cotidiano dos discursos emanados pela midiatização do modelo capitalista. Em alguns trechos é evidenciado que a continuidade imediata dos processos de escolarização no Ensino Superior justifica-se em função de ser obrigação do sujeito estar permanentemente qualificado e em busca das condições necessárias para empregar-se. A problemática do emprego parece transitar do âmbito social, em termos de responsabilidade, para o domínio subjetivo do sujeito.

4.2 Validações da categoria Ensino Profissional

Por se tratar de uma pesquisa com sujeitos egressos de uma Escola Técnica Profissional, que embora esteja vinculada a uma Universidade Federal (UFSM), possui também laços administrativos, de projetos e principalmente de fomento, articulados via Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, seria de se esperar uma boa tendência em que nos discursos dos sujeitos aparecessem palavras que evidenciassem a correlação com a Educação Profissional. Destaca-se que justamente os termos Técnico, Trabalho, Profissional, Formação e CTISM, presentes nas referências e expressões dos entrevistados, nos remetem à fundamentação desta pesquisa justamente nas relações duais e nos movimentos da Educação Profissional e Tecnológica. Neste caso, apoiando-se em cursos técnicos subsequentes, objetivando-se analisar o trabalho na dimensão espaço e tempo imerso no mundo do trabalho, em meio à complexidade das relações sociais, políticas, ideológicas, filosóficas e econômicas que se estabelecem nas fronteiras da convivência dos sujeitos no atual estágio da sociedade capitalista.

Deve-se recordar que a Educação Profissional assumiu uma condição de propulsora de possíveis mudanças e um certo destaque até então nunca advindo, principalmente, a partir do segundo mandato do Presidente Lula e também com a Presidente Dilma, uma vez que as políticas públicas sugeridas (como o Pronatec, por exemplo) pelo Ministério de Educação, perpassam com muita força toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesta dimensão deve-se atentar para uma mudança de direção e de legislação ocorrida desde que o Governo Lula assumiu o primeiro mandato; alguns desdobramentos desta reorientação no rumo da Educação Profissional e Tecnológica podem influenciar aos sujeitos e estudantes imersos nas fronteiras da convivência demográfica e social no entorno das referidas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Mais do que isto, podem determinar as suas condições de existência e produção do ser social e histórico no decorrer do seu espaço e tempo vivido.

No aspecto legal, a revogação do decreto nº 2.208, de 17/04/1997, decretada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e que havia desvinculado o ensino regular propedêutico (médio) do técnico profissional, através da publicação do decreto lei 5.154 de 23/07/2004, juntamente com uma série de outras medidas e providências, determinaram uma possibilidade de expansão, visibilidade e crescimento acentuado no âmbito do ensino profissional e tecnológico, principalmente com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Lei nº11.892/2008 de 29/12/2008 - Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica).

Assim se pode admitir que o Ensino Profissional esteja transformando e viabilizando a transição escola – trabalho na vida de muitos sujeitos, dentro da lógica do capitalismo mundial; eis os discursos produzidos pelos sujeitos S38 e S26:

S38 - “o **curso técnico** foi de grande valia, abrindo muitas ‘portas’ para atuar no campo de **trabalho**. Após o **curso**, estudei e fiz diversos concursos, sendo aprovado na TRENSURB – Trens Urbanos de Porto Alegre. Provavelmente irei morar lá no ano que vem. O curso **técnico** é muito bom e ajuda as pessoas que querem começar a **trabalhar**. **Todos os meus objetivos foram alcançados**”.

[...]

S26 - “durante o período do **ensino técnico**, convivi com diversas pessoas, o período me fez **amadurecer pessoal e profissionalmente**. Aprendi diversas técnicas, e foi a partir da **escola técnica** que escolhi minha **profissão**. Não segui a carreira **técnica** por escolha própria, pois decidi prosseguir em outra área similar. O período durante o **colégio** foi um período de **amadurecimento e de autoconhecimento**. Durante o curso **não trabalhei** na área, porem gostaria de ter **praticado** mais. Iniciei a **graduação** durante o segundo ano do **técnico** e o **estágio** foi na própria instituição”.

Na perspectiva dos sujeitos, ressalte-se que Neri (2011) explicitou que “a educação profissional pode ser o passaporte para o mercado de trabalho”, enquanto Cardoso, ao analisar justamente a transferência da escola para o trabalho

considerando a inércia e o movimento da população brasileira, considera, sociologicamente, esse momento como

[...] crucial no curso de vida, é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias (CARDOSO, 2010, p. 269).

Eis que, se confirma aqui, apoiado nos discursos e respostas produzidas pelos sujeitos, um espaço denso e envolvente, posto que imbrica trabalho, educação, interesses e políticas do Estado, desajustes sociais históricos, imposições econômicas, posições filosóficas e ideológicas, em uma extensa teia de pressupostos humanos que orbitam historicamente as fronteiras da convivência social dos sujeitos. Todas essas perspectivas em um sistema capitalista que, independentemente da roupagem mais neoliberal ou neodesenvolvimentista, em tempo algum, deixa de estar ao lado da burguesia, dos detentores do capital, das grandes corporações, resguardando os seus interesses e a sua hegemonia perante a classe trabalhadora, aos operários, precariados e expropriados.

O sujeito S32 destacou que

S32 - “a **formação técnica** foi importante para a minha vida **profissional e pessoal** até agora, no sentido **comportamental, financeiro e oportunidade de trabalho**”, enquanto **S27** descreveu, mesmo sem debater profundamente o tema e as questões suscitadas, mas salientou o amadurecimento pessoal, e outras possibilidades de convivência e perspectivas de vida quando afirma que “o **curso técnico** ampliou os meus **conhecimentos**, possibilitando assim, a atuação em várias áreas, além das aprendidas no curso técnico. Além disso, **o curso técnico** trouxe **amadurecimento e contato com as pessoas / colegas com experiência de trabalho**. No **curso técnico** aprende-se, além do conteúdo, uma **nova forma** de ver os **acontecimentos e possibilidades**”.

Nesta linha de argumentação, o sujeito S6 evidenciou que

S6 - “foi de extrema importância para o meu crescimento **profissional** a escolha de realizar um **curso técnico**, um **novo horizonte de possibilidades** surgiu após a conclusão do **curso técnico**, tive a oportunidade de continuar a residir em Santa Maria, contratado em uma **empresa como técnico** e cursar a graduação em engenharia elétrica. Após um período tive a oportunidade de mudar para Porto Alegre – Guaíba e crescer **profissionalmente**; infelizmente nesse período tive de dar uma pausa na graduação pois a jornada de **trabalho** não permitia tempo hábil para frequentar as aulas. Frente a isto busquei uma nova possibilidade em Caxias do Sul onde estou **empregado** em uma grande empresa, atuando na **área de formação** e com incentivo da empresa para voltar a graduação – incentivo financeiro e flexibilidade de horários (de trabalho), além da visível oportunidade de crescimento **profissional** dentro da empresa. Hoje

me considero um **profissional** mais experiente e com **grande influência do que foi vivido na escola técnica** e aplicado no cotidiano **profissional**".

Estas passagens evidenciam um ponto de convergência neste espaço e tempo de transferência do sujeito estudante para o sujeito trabalhador, amadurecendo e compreendendo novas formas de ver o real, outras possibilidades de construir e redefinir o que denominamos de 'fronteiras da convivência' dos sujeitos. Aqui, está o momento em que a escola deveria propor o debater em como se apropriar do humano, do pedagógico e do científico a fim de redefinir uma forma de reconstrução do pensamento do sujeito ontocriativo, do rompimento das barreiras construídas atualmente em uma educação compartimentada, multifacetada e desarticulada entre todas as suas etapas e fases, objetivando uma práxis totalizante do ser humano.

4.3 Validações da categoria Trabalho

Trabalho como categoria perpassa todo o percurso e contextualização dessa pesquisa. Denota-se confirmar que é a mais importante, pois é constitutiva ao modo de pensar todo um contexto social, caracterizando-se assim uma centralidade que possibilita dialeticamente a problematização as demais categorias. Nos discursos dos sujeitos, aparece em mais de trinta citações, restringindo-se, algumas vezes, a um sentido bem distinto, como 'mercado de trabalho', uma marca específica do modo de produção capitalista, mais no aspecto de adequação de que propriamente emancipação. Esta e outras características ficam evidenciadas no gráfico que segue, assim como ao questionar as suas respectivas situações de ocupação hoje, denota-se que 46% (20 sujeitos) dos entrevistados estão trabalhando e estudando, enquanto que 27% (12) do total de sujeitos está trabalhando e outro 27% (12) está estudando no momento.

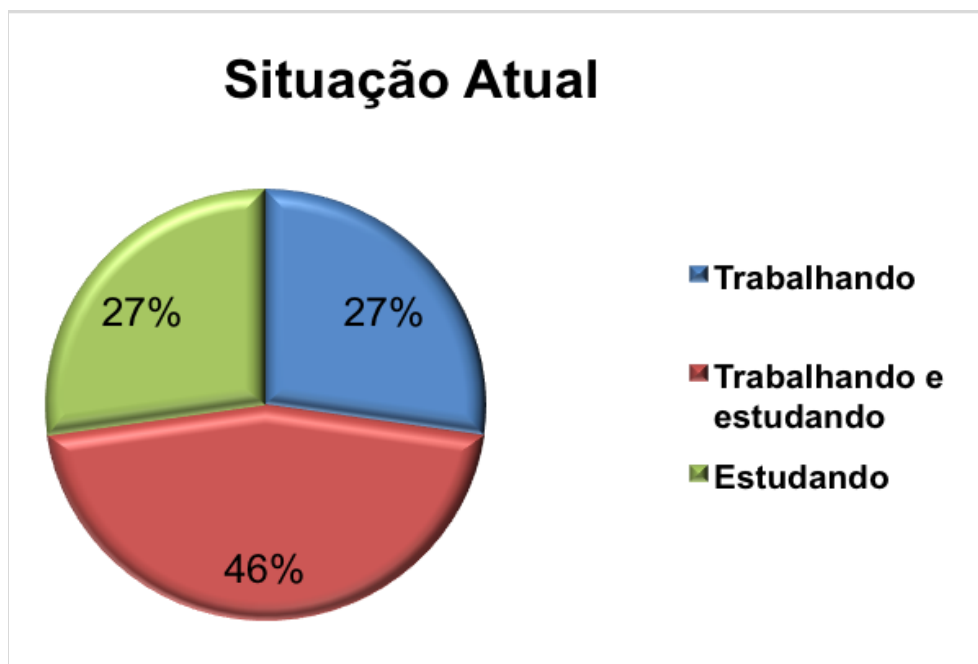


Gráfico 16 – Situação atual na correlação educação x trabalho.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Observando as respostas que se atribuem quando se trata da categoria em questão, chama-se a atenção para as citações que concatenam e confundem o trabalho no tempo e espaço de estágio, uma real inserção no mundo do trabalho, e diretamente ligada a esta questão, o que, de algum modo, pode ser interpretado como uma fusão do ensino ao mundo que os circunda, fazendo sentido e possibilitando transformações em suas vidas por meio do processo formativo. Com o objetivo de explicitar mais diretamente essas evidências expostas e outras que emergiram, destacaram-se em blocos algumas caracterizações vinculadas por um aspecto relacional vividos no espaço e tempo “**trabalho-estágio**”; S8 escreveu que

S8 - “**a educação** desde os princípios familiares foi de extrema importância, como o **trabalho** rotineiro que realizava em casa principalmente com os pais. Ao entrar no **curso técnico** após ter concluído o ensino médio, o campo de visão para o futuro foi abrindo, onde durante todo o **curso** pude aprender muito para entender sobre o que poderia vir para o **mercado de trabalho**. O bom entendimento se ‘deveu’ ao **trabalho** e **convivência** principalmente em **grupos ou equipes** que formávamos durante os estudos. O medo de praticar também uma tarefa individualmente foi sanado, chegando ao final do **curso**, ao menos da parte mais teórica, pronto para quebrar outras **barreiras**. Ao chegar ao mercado de **trabalho** houve um baque, porém novamente com a boa integração e treinamentos que obtive na época foram satisfatórios. A seguir novas amizades e colegas foram surgindo, contribuindo ainda mais para meu **aperfeiçoamento prático no trabalho**. Outro fator bem importante é que **desde o estágio estou trabalhando** desenvolvendo **atividades na própria área do curso**”.

A importância do trabalho esteve invariavelmente presente nos discursos dos entrevistados tanto que os sujeitos S19 e S23 afirmaram que:

S19 - “considera pertinente registrar a rapidez que consegui meu **estágio** em Mato Grosso e logo **continuei empregada** com carteira assinada ganhando muito bem. [...] Com o **estágio** que vivi em outro Estado, pude conhecer novas **culturas**, pessoas e **atividade de trabalho** diferente, junto com a empresa que desempenhei minhas atividades de Técnico em Segurança do Trabalho”.

[...]

S23 - “entrelaço **Educação (Curso Técnico) x Trabalho** (profissional): importantíssimo na diferenciação aos demais estudantes, sem **cursos técnicos** similares, que esperam entrar no **mercado de trabalho**. [...] Sempre soube que uma **formação técnica** de qualidade, reconhecida e bem estudada, aumentariam as perspectivas de melhorar o meu perfil como **profissional**. O aprendizado pessoal também é muito bom durante **o curso e o estágio** ou **trabalho**, também. Os *network's* ficam para a vida toda”.

Nessa perspectiva, explorando-se essa configuração de realidade do trabalho, torna-se pertinente observar que 55% (22) dos sujeitos entrevistados, isto é, o somatório de quatro sujeitos (10%) que obtiveram uma colocação melhor no próprio emprego, com os dezoito sujeitos (45%) que mencionaram a permuta para outro trabalho/emprego classificado como melhor do que o anterior àquele da realização do curso técnico. Destaque-se que 57% (25 sujeitos) já trabalhava antes de iniciar o curso de formação técnica e, após, 80% (35 sujeitos) consideraram muita alta e imediata (14 sujeitos) ou alta (21 sujeitos) o ‘trabalho como necessidade’, que, por sua vez, explicita as condições em que se produz esse discurso, pois se apresenta objetivamente aqui a sua face mais aguda, da imperiosidade, podendo ser elucidado pelo viés sociológico do trabalho, a coexistência direta e premente (aligeiramento) da proposição à escolarização, na correlação histórica entre educação – trabalho/emprego – economia (mercado de trabalho).

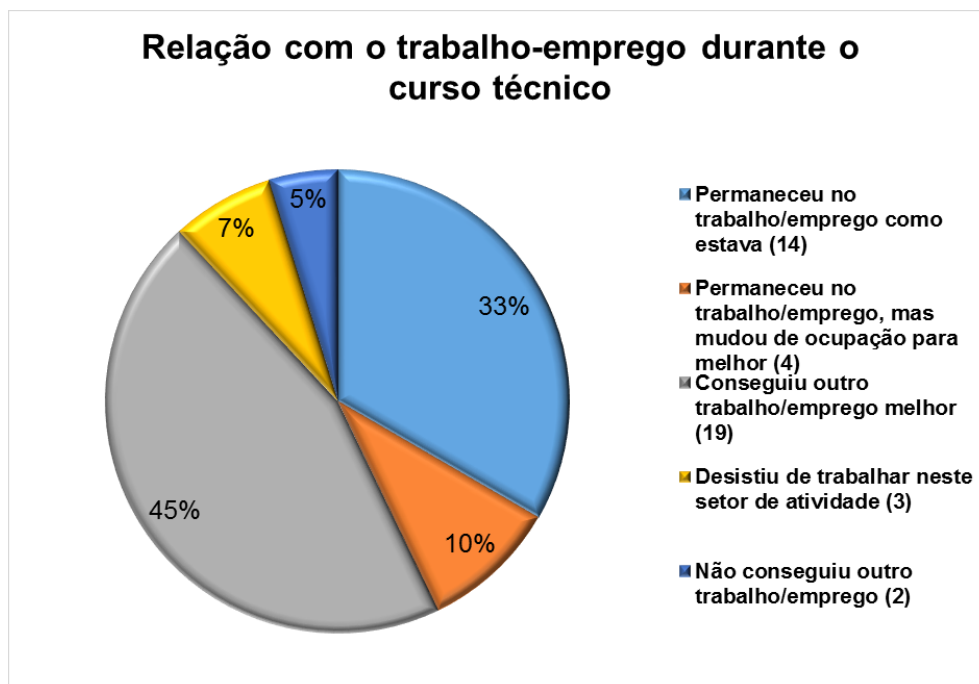


Gráfico 17 – Relação trabalho – emprego no decorrer do curso técnico.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

O sujeito S4 denotou que:

S4 - “foi através do **curso técnico** que tive a perspectiva de entrar no **mercado de trabalho** com **qualificação** para uma melhor **remuneração**. Acredito que pelo conceito e apoio do **CTISM** essa inserção se tornou mais fácil, sendo que ocorre o contato direto com as empresas. Os conteúdos passados foram de ‘extrema’ importância para o dia a dia **profissional**, onde com a teoria e a prática do curso posso desempenhar minhas tarefas com conhecimento e qualidade técnica. Acredito que o curso é um meio bom de ingresso no **mercado de trabalho**, e conseqüentemente de se buscar uma evolução na **carreira profissional (graduação)**”.

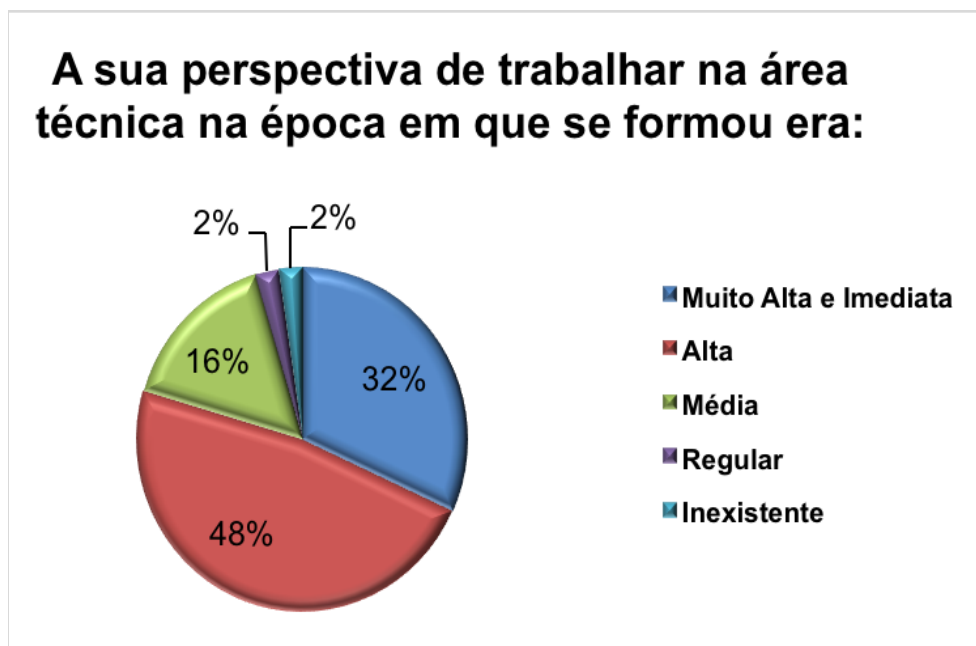


Gráfico 18 – Perspectiva do trabalho na época da conclusão do curso técnico.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Destaca-se aqui a necessidade de o trabalhador continuar estudando após a conclusão do Curso Técnico, pois 84% (37 dos 44 sujeitos) dos entrevistados declarou que está cursando ou concluiu um curso superior, sendo que 25% (11) deles em área técnica correlata ou similar e 39% (17) na mesma área de formação do curso técnico realizado.

Outros dois sujeitos confirmaram a importância da Educação Profissional e o prosseguimento dos estudos:

S22 - “a partir da conclusão do **curso técnico** que iniciei as minhas atividades **profissionais**, tive facilidade de entrar no **mercado de trabalho** graças ao prestígio do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (**CTISM**). Estou até hoje no **mercado de trabalho** na minha área de **formação** e continuo estudando na área para me **aperfeiçoar**”.

[...]

S39 - “o **curso** é um grande diferencial no **mercado de trabalho**, antes mesmo de estar **formado**, já **estagiava** em uma grande empresa do setor elétrico. Logo após a conclusão fui admitido na **empresa** em que fiz estágio. Depois de alguns meses prestei concurso público e aprovado passei a ser funcionário de uma grande estatal, uma das maiores concessionárias de energia elétrica do Brasil. A boa **formação** que tive durante a realização do **curso técnico**, refletiu posteriormente em uma ótima colocação no **mercado de trabalho**. Hoje continuo os estudos em **curso superior** na mesma área **profissional do curso técnico**”.

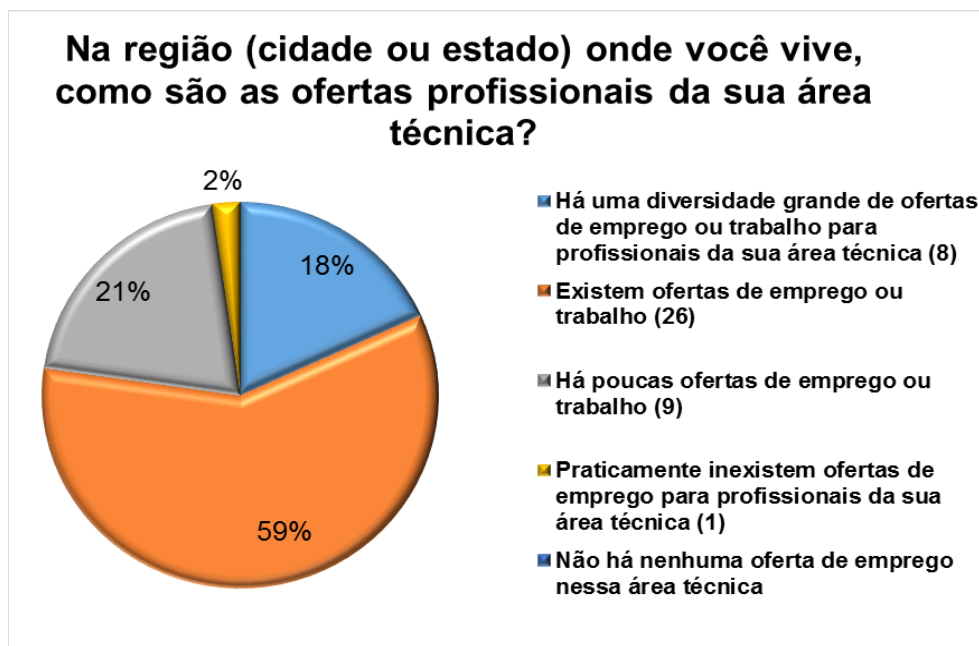


Gráfico 19 – Nas regiões onde você vive, como se apresentam as oportunidades profissionais.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Deve-se atentar que o estágio⁷⁸ é um instrumento legal, regulamentado pela Lei Federal nº 11.788, de 25/09/2008, que define em seu 1º artigo, que, “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”. Essa Lei diz ainda que o “estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” e que “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder dois (2) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência (art. 11º)”. Ao divulgar uma cartilha sobre a lei do estágio, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) pretendia tanto auxiliar o jovem estudante a perceber, no frio enunciado das normas,

⁷⁸ O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) publicou uma cartilha sobre a Lei do Estágio com o objetivo de orientar estudantes e instituições de ensino públicos e particulares a respeito das inovações trazidas pela Lei do Estágio, instituída para proporcionar a milhões de jovens estudantes brasileiros os instrumentos que facilitem sua passagem do ambiente escolar para o mundo do trabalho. Acesso em 09/07/2014 na página eletrônica: http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/cartilha-lei-do-estagio.htm.

os horizontes que se abrem para um caminhar seguro na carreira profissional escolhida, como a induzir as empresas brasileiras a adquirir consciência de sua responsabilidade social e das vantagens materiais e morais de acolher o estagiário em suas equipes técnicas e profissionais.



Gráfico 20 – Como o mercado de trabalho remunera os profissionais na área técnica.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

A correlação escola - trabalho mantém-se próxima das “atividades, oportunidades, empresas, mercado e do profissional”; observe-se o que descreveram os sujeitos S18 e S44:

S18 - “acredito que no momento em que o **cidadão** consegue uma vaga num curso **técnico/graduação**, ele adquire uma possibilidade maior de realização **profissional**, visto que as **empresas** irão identificá-lo como alguém que está em busca de um **futuro melhor** e antes de tudo, de se **capacitar de maneira adequada** para vir a **desenvolver as atividades** em que identifica-se. Entendo que a relação entre a **escola e trabalho** é excepcional, proporciona ao acadêmico a relação com a vida **profissional**, os laços com o **mercado de trabalho** vão aumentando e as **oportunidades** também.

[...]

S44 - “creio que ao cursar um **curso técnico** a minha **área de trabalho** se tornou **maior**. Eu possuía inúmeras expectativas que ao término do **curso** foram aumentando, na maioria delas não fui frustrada. O **curso técnico** nos proporciona uma grande área de **conhecimento**, não só teórico como prático, **nos deixando mais preparados e confiantes** para o **mercado de trabalho**”.

Registrou-se uma certa proximidade nos discursos dos estudantes, associando o tempo de estágio ao trabalho, o que ocorre face à necessidade dos sujeitos de buscarem a sua permanência nos cursos, através de um estágio não obrigatório ou por meio da concessão de uma bolsa de trabalho⁷⁹, naturalizando uma manifestação própria do sistema capitalista. Assim, naturaliza-se também a possibilidade de estudar e ‘trabalhar’, o que, em última análise, também se verificou válido na pesquisa, uma vez que, após a conclusão do curso técnico, atualmente 46% (20) dos sujeitos se encontram trabalhando e estudando.

Segundo Frigotto

[...] o tema do trabalho precoce e da educação dos jovens é fecundo para elucidar a contradição inerente ao sistema capitalista, entre igualdade formal e a necessidade da desigualdade real entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores que vendem a sua força de trabalho. [...] o capitalismo não supera a sociedade de classes, pelo contrário, a mantém e, ao formar e legalmente proclamar a igualdade, dissimula a desigualdade. A inserção de crianças e jovens no mundo do trabalho, sua exploração e uma escola diferenciada aparecem desde o início (FRIGOTTO, 2004, p. 194-195).

Portanto, dentro do atual modo de produção capitalista e considerando que esse momento da transição entre escola e trabalho é essencial na dinâmica da vida e das fronteiras da convivência dos sujeitos, nas quais imbricam-se modelos, projetos, aspirações e possibilidades sociais de sujeitos, famílias e grupos, o Estado deveria garantir reais condições às crianças, aos jovens e adultos de atingirem plena emancipação na sua etapa escolar, possibilitando uma transferência segura, perspicaz e integradora no momento de assumir o seu espaço no mundo do trabalho.

⁷⁹ A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. Lei nº 12.863, de 2013, acesso em 09/07/2014, disponível na página eletrônica: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm.

4.4 Validações da categoria Emprego

A categoria emprego não ocupou as primeiras fileiras em termos de aparições por repetições, mas é destacada na discussão das proximidades sobre trabalho, pois as suas correlações são indissociáveis, e, em alguns casos, até amalgamadas. Pode-se constatar nas respostas dos sujeitos, essa confluência e tão logo o discurso sobre a trajetória do processo de formação, substanciado nas condições de empregabilidade, em que o sujeito por meio, quase que exclusivo de suas competências, é o único responsável por buscar o emprego e viabilizar o seu futuro no “mercado de trabalho” e o “sucesso profissional”.

Torna-se necessário retomar uma diferenciação importante no que tange a complexidade e ao grau de sobreposições acerca do tema trabalho e emprego.

Para Frigotto (2004)

[...] não menos controvertido e complexo é o tema do trabalho e do emprego, em torno do qual há simplificações e mistificações de toda ordem. A mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Denota reaver uma importante afirmação de Marx (1996, p. 208) sobre a proximidade e correlação homem, existência e o trabalho: “o processo do trabalho é entendido como condição natural eterna da vida humana” e a intervenção do ser humano sobre a natureza para produzir e reproduzir a sua existência social, mediada pelas relações sociais de produção que os seres humanos estabelecem entre si. Assim, o trabalho é uma ação humana natural e indispensável na própria humanização. Entretanto, o trabalho foi estabelecido em sociedade como condição de sobrevivência, criando-se o emprego e o seu vínculo - um contrato para os seres humanos instruírem a sua admissão e a continuidade no “mercado de trabalho”⁸⁰.

⁸⁰ O termo mercado de trabalho perpassa boa parcela dos debates entre a sociologia e a economia na atualidade. Conforme Oliveira e Piccinini, “longe dos modelos matemáticos ou do simples “encontro” de curvas de oferta e demanda, a compreensão do mercado de trabalho requer um contexto e uma história. Assim, para análise do mercado de trabalho, é preciso estabelecer a referência a que grupo, que tipo de trabalho, qual nação, qual o histórico e como esta se insere no atual cenário geopolítico” (OLIVEIRA e PICCININI, 2011).

Para a realidade do capitalismo mundial, quanto mais a classe trabalhadora estiver fragmentada através do surgimento de diversas possibilidades de vínculos de trabalho/emprego – terceirização, subcontratação, contrato temporário, regime de meio período (part time) – maior será a sua capacidade em ampliar e expandir a quantidade de mercados de trabalho existentes. Neste aspecto, Bordieu (2001) ressaltou que

[...] “a integração no campo econômico mundial por meio da livre-troca, a livre circulação do capital e o crescimento orientado para a exportação que é proposto aos países dominados como destino ou como um ideal apresenta a mesma ambiguidade que a integração no campo econômico nacional noutros tempos: ao mesmo tempo que aparenta um universalismo sem limites, ela serve os dominantes, isto é, os grandes investidores que, situando-se acima dos Estados podem contar com os grandes Estados, em particular com os mais poderosos entre eles política e militarmente, os Estados Unidos, para assegurar as condições favoráveis à condução das atividades econômicas (BORDIEU, 2001, p. 282)”.

Torna-se importante observar o movimento sócio-econômico e político existente no país, uma vez que os sujeitos da pesquisa estão vivenciando essa realidade e produzindo a sua existência a partir da práxis nesse lócus específico; segundo descrevem Oliveira e Piccinini⁸¹ (2011)

[...] no Brasil, onde não houve uma consolidação do modelo fordista e o mercado de trabalho permaneceu marcado pela heterogeneidade de vínculos laborais, a busca pela flexibilização, bem como a contínua desregulamentação das leis trabalhistas contribuíram para uma fragmentação ainda maior da força de trabalho. A flexibilização traz uma nova variedade de vínculos contratuais em que a força de trabalho pode ser alocada interna ou externamente, numérica ou funcionalmente resultando numa ampliação dos *mercados de trabalho* no país. Em alguns casos, como no estágio não obrigatório e no trabalho *free-lance* nas áreas de jornalismo (BUKHARDT, 2006) e ciência da informação (POTENGY e CASTRO, 2000), verificam-se formas particulares de flexibilização do trabalho no Brasil. Estas particularidades de cada sociedade tornam ainda mais complexa a compreensão da estrutura do mercado de trabalho.

Está portanto estabelecida a contradição, nas relações sociais de trabalho, entre aqueles que possuem os meios e modos de produção e os que possuem ‘apenas’ a força de trabalho. Os trabalhadores (empregados, subempregados, precariados, sob o viés do capitalismo) vendem a força de trabalho aos burgueses (empresários, banqueiros e seus representantes) e inserem-se na produção, nas

⁸¹ Revista de Administração Pública, vol.45 nº.5, RJ, Set./Out. 2011, disponível na página eletrônica: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000500012 acesso em 23/07/2014.

condições predeterminadas pelos detentores dos meios e modos de produção, gerando a divisão social do trabalho e a partir daí o embrião e os desdobramentos da luta histórica entre as classes sociais.

Marx (2013) já havia anunciado que “a chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista”. Assim, ao longo da produção da história,

[...] duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias tem de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário do dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia; e, de outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho, e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como os escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estrando assim livres e desembaraçados deles. Estabelecidos esses dois polos do mercado, ficam dadas as condições básicas da produção capitalista (MARX, 2013, p. 836).

No prolongado conflito das contradições existentes entre o capital e o trabalho, no movimento antagônico produzido nas disputas entre as classes e subclasses, no abismo apresentado por esse modelo globalizante e díspar entre a classe burguesa e a “classe que vive do trabalho”, está o estudante egresso, ingressando via estágio obrigatório, no mundo (ou mercado) do trabalho. Esse trabalhador recém-formado e saturado pela prática da escola, pode até estar preparado para as variações de um “mercado”⁸² em constante avanços tecnológicos, mas, geralmente, desprotegido na constituição do ser humano enquanto sujeito crítico, desconstituído da capacidade de se reconhecer enquanto trabalhador, de sua condição ontológica, de uma visão que extrapole o discurso do senso comum e lhe possibilite a superação e a total reconstrução de sua práxis existencial.

⁸² A evolução trimestral do denominado mercado de trabalho no Brasil pode ser acompanhada na página eletrônica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. A Pesquisa Mensal de Emprego (Indicadores, Trabalho e Rendimento) produz indicadores mensais sobre a força de trabalho que permitem avaliar as flutuações e a tendência, a médio e a longo prazos, do mercado de trabalho, nas suas áreas de abrangência, constituindo um indicativo ágil dos efeitos da conjuntura econômica sobre esse mercado, além de atender a outras necessidades importantes para o planejamento socioeconômico do País. Abrange informações referentes à condição de atividade, condição de ocupação, rendimento médio nominal e real, posição na ocupação, posse de carteira de trabalho assinada, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Acesso no dia 07/07/2014 as seguintes páginas eletrônicas: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2569> e http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=38.

Deste modo, ao se observar a descrição dos sujeitos S17, S19, S24, S25, S37 e S41 ficam destacadas as presenças dos termos ‘mercado de trabalho’ e ‘emprego’ que se justificam face à intensificação do discurso neoliberal dos últimos anos associado à naturalização da mundialização do capital (globalização) vivida pelos países periféricos ou emergentes, referenciados como em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil:

S17 - “a **formação técnica** abriu diversas portas no **mercado de trabalho**, tanto nacionais como internacionais. Passei a **trabalhar** na área de projetos em uma empresa de Santa Maria, pela qual realizei algumas viagens. Tive a oportunidade de conhecer diversos **profissionais** na área em que atuava e percebi que as chances de **emprego e de aperfeiçoamento** na área eram imensas. **Trabalhei** dois anos como **técnico** e resolvi evoluir ao conhecer uma das ‘novas’ engenharias da UFSM. Falta um ano para me formar, porém tenho ótimas perspectivas para o futuro, pois sei o quão bem são valorizados os **profissionais** com **curso técnico** e superior, além de ter uma boa experiência na área. Enfim, o curso **técnico** ampliou muito o meu horizonte de **conhecimento** e só trouxe coisas boas para a minha vida”.

[...]

S19 - “aprendi muito e quando retornei a Santa Maria não demorei para encontrar **emprego e trabalho** e em pouco tempo passar no concurso que hoje me faz feliz na UFSM. Conheci outros profissionais que também batalharam para estar na mesma condição que eu e todos estão graças a Educação técnica do CTISM e a formação técnica que escolhemos”.

[...]

S24 - “cursando o superior com o **curso técnico** concluído percebo que muitos colegas tem dificuldade na parte prática e muita facilidade na teoria. [...] Muitas **oportunidades** surgem a cada dia, de **emprego** em pequenas, médias e grandes empresas. Durante o **curso** aprendi a ser mais **determinado, responsável e objetivo tanto pessoalmente como profissional** onde são valores usados até o presente momento”.

S25 - “com o **curso técnico** conquistei um lugar no **mercado de trabalho**, de certa forma uma independência financeira, **um grande e novo ciclo de amizades**, me motivando bem mais no ensino superior e buscando sempre ser o melhor na área de atuação”.

[...]

S37 - “tem sido, para mim, nos últimos tempos, motivo de questionamento, a perspectiva da **educação de cursos técnicos** com o cenário do **mercado de trabalho**, na região em que realizei o curso técnico. Na época, quando me formei no curso técnico, tinha perspectivas de ingressar no **mercado de trabalho**, em uma empresa privada da cidade da região central do RS e poder permanecer no **emprego** até o momento. Todavia, cursei o **ensino superior**, também em uma universidade pública, federal, a UFSM e tinha também grandes expectativas de crescer na área do curso superior em que fazia e, por isso, deixei de lado a procura por **emprego na área técnica de formação**. Motivos: 1) ter ingressado muito jovem no universo de um curso superior; 2) não atrasar o curso de graduação; 3) poucas possibilidades de continuar **trabalhando** na empresa em que realizei o estágio supervisionado obrigatório do **curso técnico**; 4) pouca valorização e **conhecimento** pelas empresas da região sobre a formação e a importância da **formação técnica** e a atuação **profissional** nesta área e 5) desenvolver e **trabalhar** na área do **curso superior** o qual cursava junto com o **curso técnico**. Não nego e digo para todos que minha **formação**, no **CTISM**, tanto durante o ensino médio e depois com o ingresso no curso **técnico** **subsequente** foi a **melhor em todo o meu período de aprendizado e estudo** na UFSM. Tenho ótimas lembranças do **CTISM** e da qualidade do

ensino ofertada. Todavia, hoje, reflito e percebo que há pouco envolvimento e parcerias mais estratégicas que fomentem o crescimento e o desenvolvimento empresas com escolas e o intermédio dos **técnicos formados**. Existe pouco espaço de atuação e muitos profissionais formados, que acabam saindo da cidade de origem e buscando **emprego** e levando **formação** para outras cidades e estados. Hoje, tenho a **formação técnica**, como um complemento, uma “carta na manga” para minha **formação profissional**, pois como resido em Santa Maria, ainda, tenho buscado mais **formação acadêmica** e voltado a atualizar os estudos na **área técnica** em que estou formada.

[...]

S41 - “este entrelaçamento **educação-trabalho** é muito importante para que **as oportunidades de emprego**, que atualmente são muitas, mas exigem maior grau de formação, possam ser ocupadas. Apesar de eu estar cursando engenharia, sempre há oferta de **emprego**, já que a **demand**a por este **profissional (técnico) é alta** no ‘mercado’; e também porque os profissionais formados no CTISM possuem uma formação completa quanto aos conhecimentos que o **mercado de trabalho** pede”.

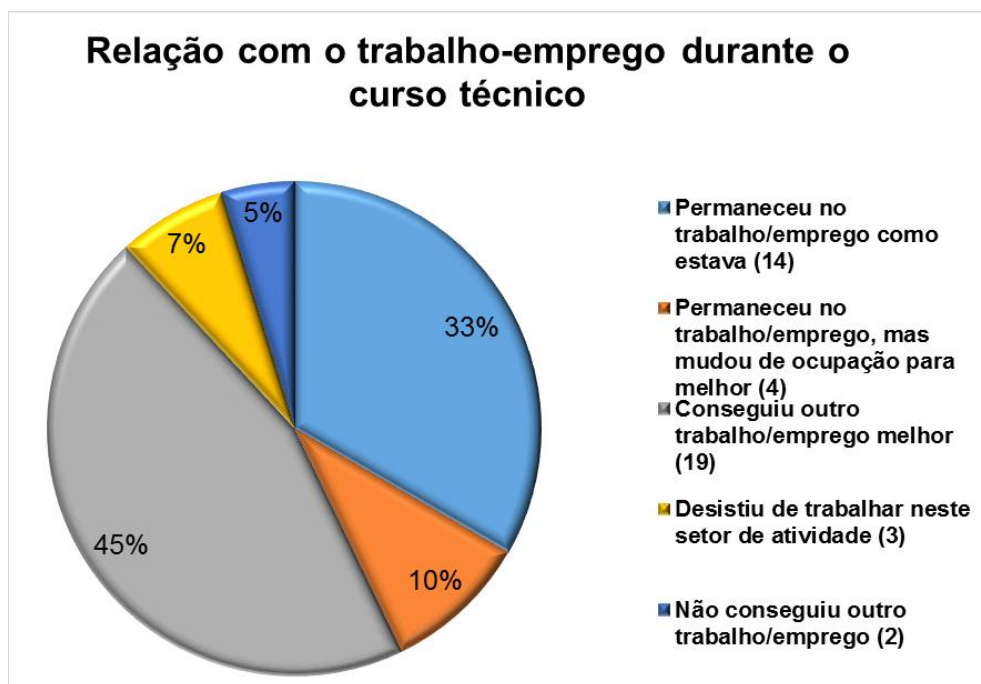


Gráfico 21 – Relação com o trabalho-emprego durante o curso técnico.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Exige aqui destacar que dos 74% (31 sujeitos) entrevistados declararam estar trabalhando como empregados com carteira assinada (52%;22) ou como funcionários públicos concursados (22%;9) e deve-se lembrar que anteriormente 80% (35 sujeitos) consideraram sendo muita alta e imediata (14 sujeitos) ou como alta (21 sujeitos), a sua perspectiva de trabalhar na área técnica na época em que

concluíram o curso, imbricando um forte indício de emprego imediato ou do ‘trabalho como necessidade’ econômica e social dos sujeitos. Acrescenta-se aqui que 57% (25) dos entrevistados informaram que já trabalhavam mesmo antes de ingressar no curso técnico e que 84% (37 dos 44 sujeitos pesquisados) enfatizaram ter realizado ou estar realizando um Curso Superior após o término do Curso Técnico Profissional.

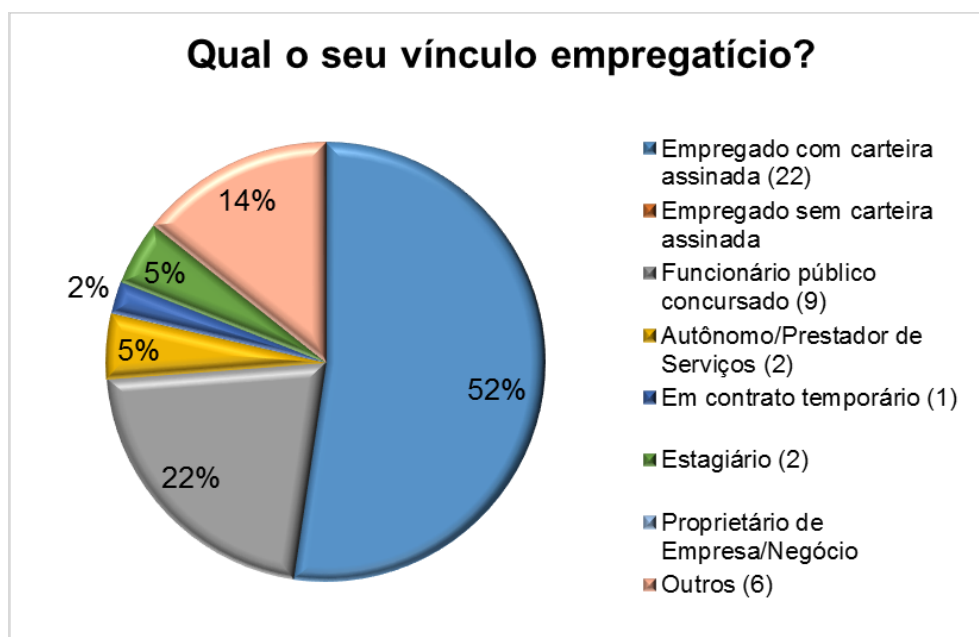


Gráfico 22 – Qual o seu vínculo empregatício?

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Também cabe considerar que atualmente 73% (32) dos sujeitos se encontram trabalhando, sendo que destes, 46% (20) trabalham e estudam concomitantemente, o que reforça a tendência da lógica socioeconômica do modelo capitalista impregnada em nosso país, exigindo uma constante busca pela qualificação dos sujeitos, a fim de que mantenham suas condições de empregabilidade junto ao “mercado de trabalho”. Destaca-se também o grau de satisfação dos entrevistados com a área de formação técnica escolhida, pois um índice total de 98% (43) se considerou, satisfeito 61% (27), ou muito satisfeito 37% (16), e que um percentual de 93% revelou que está empregado na área técnica em que realizou o curso, sendo que 67% (29) asseveraram estar totalmente inseridos na sua área de formação

técnica. Importante ressaltar que quanto ao grau de satisfação com a área profissional em que o sujeito realizou o curso técnico, 37% enfatizaram estar muito satisfeitos e outros 61% revelaram estar satisfeitos, o que resulta em 98% (43 dos 44 entrevistados), podendo ser considerado uma altíssima quantidade de sujeitos realizados com a escolha pregressa e a perspectiva de trabalhar na área técnica profissional preferida.

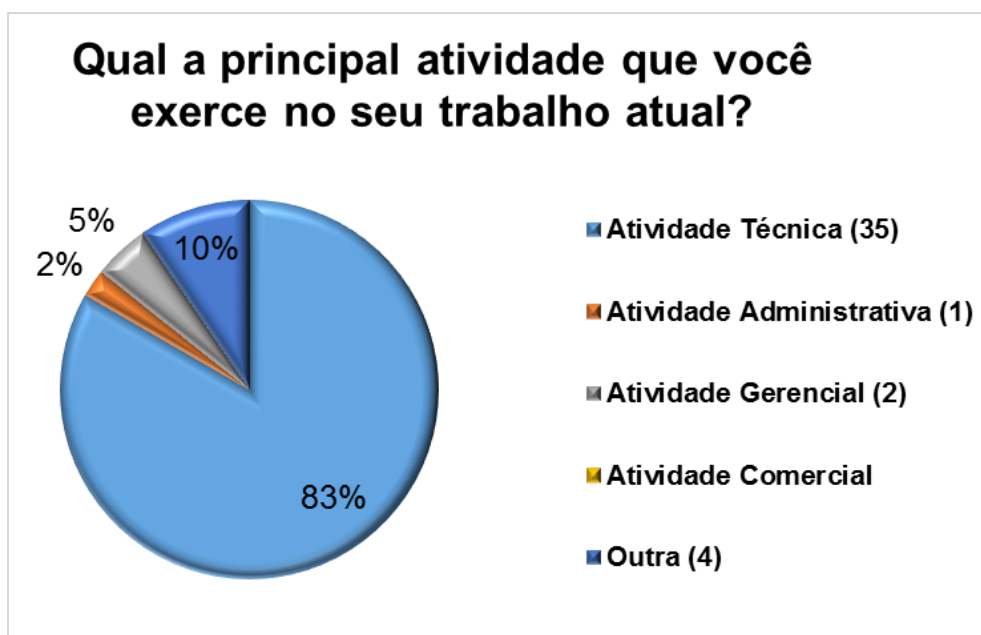


Gráfico 23 – Principal atividade no trabalho atual.

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Frigotto (2004, p.197) observa que na realidade vivenciada e tendo em vista a maior produtividade do trabalho, “no capitalismo central e periférico a pobreza e a exclusão ou inclusão precarizada jovializaram-se”. E mais,

[...] cresceu o número de jovens que participam de ‘trabalhos’ ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar seus pais para compor a renda familiar. E isso não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares, e instaura o que Boaventura Santos (1999) denomina ‘fascismo da insegurança’” (FRIGOTTO, 2004, p. 197).

Referenciado de outra maneira, inexistem médio ou longo prazo, pois a pedagogia das competências, a nova pedagogia da hegemonia e a lógica da empregabilidade, exprimem a ideologia do capitalismo (camaleônico) maleável ou

elástico, com novas formas de garantir e exacerbar a exploração do trabalho e de cooptação do caráter do sujeito através da naturalização desse processo por uma permanente midiaticização e banalização do discurso. Conforme Paris, ocorre uma “domesticação das massas”, delimitando a obrigação do indivíduo “ao trabalho bem-feito”. Um cidadão que “paga seus impostos [...] e que careça de visões globais e de sentido crítico”, e que esteja convicto de que a prática política “não é ofício de todos os cidadãos, mas dos especialistas” (Paris, 2002, p.240).

4.4 Análise conclusiva

Observou-se, pelas respostas e discursos dos sujeitos que realizaram cursos técnicos subsequentes noturnos no CTISM-UFSM, uma acentuada necessidade e perspectivas quase que imediatas, de adentrar no mundo do trabalho, inserido na dinâmica de possibilidades viabilizadas pelo Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias.

Importa denotar que o grau de satisfação desses egressos possa ser considerado alto, comprovado pelo índice de 86% (38) do total que, atualmente, trabalha na sua área de formação, sendo que 61% informou que trabalha totalmente inserido na sua área de formação. Confirma-se esta porcentagem quando em outra pergunta, indaga-se qual a relação entre o seu trabalho atual e sua formação técnica e 67% (29) responderam que estão trabalhando totalmente relacionados à área profissional do curso técnico, enquanto 26% (11) responderam estar em um trabalho relativamente relacionado à área do seu curso técnico. Este percentual totaliza 93% (40 sujeitos) e dimensiona que a maioria dos egressos se encontra imerso no mundo do trabalho em uma atividade correlacionada profissionalmente à sua área de formação técnica.

Deve-se ressaltar que se considerou passíveis de serem entrevistados (recorte) aqueles sujeitos que ao longo dos oito anos, entre 2005 e 2012, durante o período de governos Lula e Dilma, realizaram e concluíram cursos técnicos produzidos através de projetos pedagógicos, construídos em sintonia com políticas públicas e propostas oficiais determinadas pelo governo federal, dentro das

possibilidades de pessoal, infraestrutura física e condições específicas da Escola (CTISM) e seguindo a sua área de atuação histórica (industrial).

Considerando-se que 82% (36) dos sujeitos entrevistados evidenciaram o aumento da renda após a conclusão do Curso Técnico, que 45% destacaram o ingresso em outro trabalho/emprego, considerado melhor do que o anterior e que 10% permaneceram no mesmo trabalho/emprego, mas com acréscimo de salário, se poderia partir da hipótese de que a maioria dos entrevistados estivesse satisfeita com o curso realizado e a formação técnica obtida no CTISM. Enquanto 25% (11) informaram estar muito satisfeitos, 68% (30) avaliaram como satisfatória a sua atividade profissional na atualidade, totalizando 93% (41) dos sujeitos entrevistados; quando inquiridos sobre o grau de satisfação com a área profissional em que realizaram o curso técnico, enquanto 37% (16) responderam estarem muito satisfeitos, outros 61% (27) informaram estar satisfeitos, perfazendo um total de 98% (43) de egressos satisfeitos com a sua área de formação.

Quando questionados sobre a perspectiva de trabalhar logo na área técnica em que concluíram o curso, observou-se também que, enquanto 48% (21) dos sujeitos optaram por alta, 32%(14) consideraram muito alta e imediata, e 16% (7) informaram ser média a sua necessidade de obter trabalho o mais rápido possível (são números que confirmaram a premência de jovens e adultos dos cursos técnicos subsequentes noturnos de ingressarem cedo no mundo do trabalho).

Nesse sentido, se 80% (35 sujeitos) dos entrevistados corroboraram que a intenção de trabalhar imediatamente, era grande ou alta, deve-se destacar que Frigotto (2004, p. 195) já havia anunciado que “a escola para a classe trabalhadora sempre foi outra – uma escola para a disciplina do trabalho precoce e precário”.

Destaca-se também que 57% (25 dos 44 sujeitos) dos participantes da pesquisa esclareceram que já trabalhavam antes de começar a estudar no CTISM, o que também revela a necessidade de os estudantes buscarem desde cedo a sua subsistência. Alia-se a essa dimensão, o percentual de 88% (37 sujeitos) que durante a realização do seu curso técnico, permaneceram no trabalho (emprego) na mesma situação inicial (33%=14 sujeitos), outros que continuaram no mesmo trabalho, mas permutaram para um cargo considerado melhor (10%=4 sujeitos) ou ainda conseguiram outro trabalho (emprego) admitido como melhor do que o anterior ao ingresso na formação técnica (45%=19 sujeitos).

Este percentual de 88% é revelador no sentido de que 37 dos 44 estudantes destacaram a premência de se manter trabalhando durante a realização do curso técnico subsequente noturno, buscando condições melhores de sobrevivência dentro da lógica do mundo em que se vive.

Já nos primórdios do capitalismo, existia este problema de desigualdade (contraditório) entre os filhos dos trabalhadores e operários e os filhos dos burgueses, tanto que Frigotto (2004) destaca Desttut de Tracy (1917):

[...] Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo na escola. [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar por muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só pode aprender-se quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder muda-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais temos de partir (DE TRACY, 1917 in FRIGOTTO, 2004, p. 195-196).

Com quase duzentos anos de existência no modo de produção capitalista, as contradições se intensificaram, pois na virada deste século com a dinâmica da sociedade imersa em um capitalismo globalizado, existem paradoxos inimagináveis no atual estágio da vida humana; a mundialização do mercado global é a forma que o capital encontrou de prosseguir seu ímpeto voraz e cumulativo, centralizado e concentrador, eliminando os adversários menores e extraindo os direitos da classe trabalhadora.

O destaque é a ascensão na perspectiva de trabalho e educação desse grupo de estudantes entrevistados, visto que se 88% permaneceu trabalhando durante o curso, 82% informaram ter uma melhor renda após a conclusão de sua formação técnica e, mais ainda que, atualmente, 73% encontram-se 'somente' estudando (27%), ou trabalhando e estudando (46%), além daqueles 27% que estão ('apenas') trabalhando.

A evidência principal a ser realçada na correlação educação e trabalho vai no sentido de que 84% (37 dos 44 sujeitos) do total, informaram estar cursando ou ter concluído um curso superior após o término do curso técnico – destes, 39% realizam ou realizaram curso superior na mesma área do curso técnico, 25% em área técnica correlata ou similar e outros 20% em outras áreas ou setores de atividades.

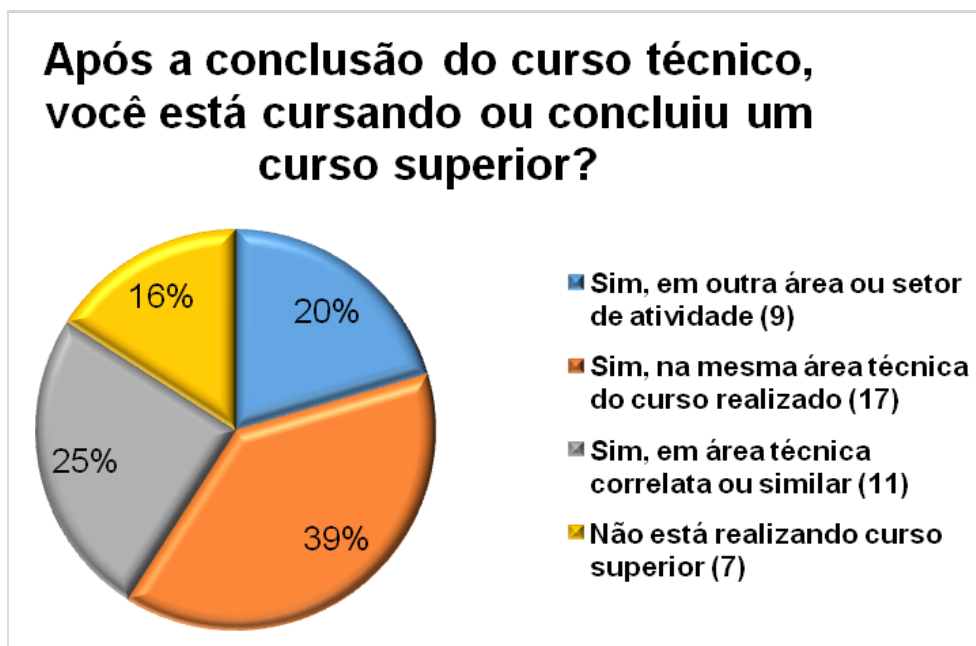


Gráfico 24 – Após o curso técnico você está realizando ou concluiu um curso superior?

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos 2014.

Se considerar-se que, historicamente, a Educação Profissional foi destinada aos filhos dos pobres, operários e trabalhadores, pode-se supor que este grupo de sujeitos oriundos dos quatro cursos técnicos subsequentes noturnos, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, romperam uma barreira em direção à Educação Superior após a conclusão dos cursos técnicos.

Isto fica manifestado não só nas respostas como nos discursos caracterizados pelos sujeitos, embora a maioria presente em suas escritas, palavras que revelam a força e o grau de impregnação da ideologia neoliberal. Discorrem eles sobre ‘mercado de trabalho’, ‘emprego’, ‘oportunidades’, ‘formação’, ‘profissional’, asseverando a imersão em um mundo marcado pela globalização e o constante bombardeio da grande mídia e do aparato ideológico dos detentores do capital, no sentido de se banalizar e se naturalizar as manifestações e o credo do atual estágio do capitalismo mundial.

Também se deve levar em conta que para cada estudante que ingressou no CTISM ao longo deste período, em torno de seis outros sujeitos que se inscreveram na seleção pública, ficaram a margem do acesso à educação profissional, pelo menos naquele momento, pois, como demonstram os números disponíveis na

Comissão Permanente de Seleção (COPES) do CTISM, que buscam acesso anualmente, a média de procura no intervalo entre 2005-2012, por estes quatro cursos subsequentes noturnos, foi de 7,7 inscritos por vaga ofertada (7,7/1).

Destaque-se aqui que, mesmo antes do acesso ao Ensino Profissional, já ocorre uma exclusão dos sujeitos através da barreira do processo seletivo meritocrático; se houve uma lacuna na construção e na produção do conhecimento desses sujeitos, por uma Educação Básica descontinuada e não emancipatória, falha do Estado Brasileiro, Kuenzer (2007) descreve a formação do “trabalhador multitarefa”, explicitando que

[...] a formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá predominantemente, pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa. Neste sentido, a educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar ao capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2007, p. 1169).

Faz-se necessário retomar o debate sobre a Educação Básica e contextualizar a afirmação de que “a educação básica é precária no Brasil”, sobre a Realidade da Educação Básica no Brasil, realizada em 26 de julho de 2012, na 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

O pesquisador Cesar Zucco (UFSC), representante da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), iniciou sua apresentação com um diagnóstico histórico da educação de base no país: “quatro séculos e meio de total abandono e uma melhora nos últimos 50 anos derivaram na má qualidade do ensino básico brasileiro”, afirmou Zucco. Ele mostrou dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), realizado pela OCDE/UNESCO, que pretende medir a capacidade que jovens de 15 anos tem em usarem seus conhecimentos para enfrentarem desafios da vida real.

No *ranking* internacional de 2003, por exemplo, o Brasil atingiu a última posição. Já em 2009, quando 65 países participaram da avaliação, o Brasil ficou na

53ª colocação. Houve evolução, mas a diferença ainda é grande em relação à maioria dos outros países participantes. Em contrapartida, salienta Kuenzer (2007) que “para os que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é rito de passagem para a educação científico-tecnológica e sócio histórica de alto nível”.

Entre aqueles que vencem o obstáculo da má qualidade e oferta da educação básica, e que conseguem transpor o exame de seleção para ingresso em um curso técnico, ocorre a imersão em um contexto naquilo que Kuenzer denomina de inclusão excludente

[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que clássicas categorias da pedagogia só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante (KUENZER, 2000).

É pertinente lembrar que durante o movimento ocorrido entre Escola – Trabalho, e em toda a sua extensão, o que engloba o tempo e o espaço de realização do curso técnico, outro fator intangível – a evasão – deflagra a interrupção de trajetórias promissoras. Quer pela distância, pela precariedade do transporte, pelas dificuldades econômicas e outros diversos fatores subjetivos não quantificáveis, tais como aqueles decorrentes das correlações familiares e imersos nas fronteiras da convivência de cada sujeito, disparam uma desistência na continuidade do estudo e, conseqüentemente, a perda da possibilidade de outras perspectivas se materializarem no âmbito do mundo do trabalho. Até mesmo, a oferta de um trabalho (emprego) de um valor percentual considerado diferenciado pelo sujeito, dentro das suas condições de sobrevivência, o levam a desistir do curso e interromper novas e outras possibilidades de futuro.

Assim, na realidade, anualmente cerca de cinquenta a sessenta sujeitos quebram o ciclo de vida e das suas fronteiras de convivência e conseguem se formar em um dos quatro Cursos Técnicos Profissionais subsequentes noturnos do

CTISM (em um universo de aproximadamente 230 outros sujeitos que buscaram o acesso, ficando excluídos ainda no Exame de Seleção da Escola – tabela 1, página 93).

Então, nesse aspecto e dentro do recorte inicialmente estabelecido, é como se (só) observasse o lado reluzente da Educação Profissional e Tecnológica, em um caso particular – o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado à uma Universidade Federal, que com toda uma infraestrutura e projetos pedagógicos articulados, disponibiliza historicamente uma educação de qualidade quando se considera o universo e o contexto da Educação Técnica oferecida no âmbito do País.

Nesta pesquisa se objetivou compreender a dinâmica ocorrida entre um tempo imediatamente anterior, o ingresso dos estudantes na Escola Técnica e a sua permanência no meio acadêmico, somados ao movimento de ingresso no mundo do trabalho, inicialmente através do estágio profissional e, paulatinamente através da inserção nas empresas parceiras do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado à UFSM. Importa evidenciar o que mudou em relação às perspectivas e possibilidades dos sujeitos ao realizarem um curso técnico subsequente e o que ocorreu com o posicionamento político, ideológico, econômico e agora, como trabalhadores formados tecnicamente, quando se deparam com a realidade do mercado, este sempre em atualização tecnológica e em instabilidades e crises políticas e econômicas de toda ordem.

Na perspectiva da empresa, sob a eterna voracidade do capital em viabilizar e objetivar o lucro, renova-se uma ‘safra’ de jovens e adultos, disputando entre si, uma quantidade de oportunidades pré-determinadas, consagrando aqueles que, seguindo a receita neoliberal, estiverem em maiores condições de empregabilidade – estará um ‘passo à frente’ quem possuir o melhor currículo, apresentar maior pró-atividade na(s) entrevista(s), ter condições de sair da zona de conforto e aceitar as mudanças, falar mais de um idioma, persistir para transpor os objetivos e as metas, cumprir prazos, ser confiável e produtivo, dividir as informações, ter saúde profissional e afetiva.

À Escola, imersa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, foi proposto cooperar com uma formação técnica rápida, propiciando ao estudante agregar ao máximo as possibilidades tecnológicas adotadas pelo mercado. Desta forma, ela irá transformar o estudante em um cidadão cumpridor de horários e

metas, tecnicamente habilitado e competente, executor de ordens e de prioridades. Ao incorporar técnicas de gestão, métodos de produção (como o Toyota, Kanban, Just in time) e de reengenharia e tecnologias de ponta, a Escola estará somente executando a sua obrigação, proporcionando e garantindo ao futuro trabalhador, a capacidade de aceitar os programas para a execução de tarefas. Importa ao mercado globalizado que o trabalhador pense o trabalho na dimensão da melhoria dos programas e dos sistemas operacionais, que minimizem o tempo, garantam a qualidade dos produtos ou serviços, e, portanto, agreguem maiores possibilidades de lucro a empresa.

Ao coletivo dos sujeitos que embarcam no 'mercado' (mundo) de trabalho, aos poucos revela-se o debate antagônico entre os capitalistas, as empresas e indústrias, os impérios econômico-financeiros nacionais e/ou internacionais de um lado, e os trabalhadores, operários e expropriados do outro lado. Sobressaltam-se as diferenças entre as classes sociais historicamente constituídas e contraditórias e se percorre a conflituosa trajetória de pertença ao mundo do trabalho, reconhecendo-se então o movimento operário e dos trabalhadores, ocorrendo o choque de realidade.

Assim, o sujeito passa a se reconstituir como pertencendo àquele tempo e espaço, outro que não o da Escola, que anseia por superação e reconstrução de sua prática de existência. Surge um cenário propício no horizonte das fronteiras da convivência desses sujeitos, sobrecarregado de inflexões sociais, de interesses desencontrados e de intencionalidades opostas, expondo as possíveis respostas do sistema educacional frente às necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho e, do Estado que o legitima, colocando o grupo de estudantes de frente para a perversidade e dualidade da lógica do capitalismo.

E, talvez por essas razões recorrentes e dilemas fundantes é que, indo ao encontro do exposto por Wallerstein (2001), o fim do ciclo histórico do capitalismo esteja se avizinando. Todos os sistemas possuem contradições internas eis porque têm vidas limitadas; aqui o autor apresenta a descrição e análise de uma fase importante vivenciada pelo capitalismo na atualidade e que, estaria com o ponto de estabilidade do sistema sofrendo seríssimos riscos. Ele aponta que: “[...] três contradições básicas, cujo peso crescente determina as perspectivas futuras do capitalismo histórico. Elas são o dilema da acumulação, o dilema da legitimação política e o dilema da agenda cultural” (WALLERSTEIN, 2001, p. 121).

Segundo esse autor, cada um desses impasses presentes desde o início do sistema, avança e se aproxima de um ponto de inflexão, ou seja, de uma borda ou fronteira limítrofe, onde os ajustes demandantes para o retorno ao equilíbrio, serão onerosos demais do ponto de vista do capitalismo.

Será que o fim do ciclo, o “fim do sistema histórico” se dará mediante um tsunami econômico financeiro quando não restará rede sobre rede, empresa sobre empresa e lucro sobre lucro? Ou ter-se-á uma transição cibernética digna de um filme futurista, quando as máquinas subverterão a ordem e a nova moeda será denominada de ‘chip’ ou microprocessador? Ou, ainda como na última virada de século, estarão todos - capitalistas, banqueiros, burgueses e investidores – sujeitos reféns de suas próprias criações, incrédulos diante do anunciado ‘bug do milênio’ do capitalismo?

Urge o estabelecimento de correlações próximas entre governo, sociedade, sindicatos, trabalhadores, professores e instituições escolares, com equipes interdisciplinares verdadeiramente constituídas e em condições de propor uma interconexão entre a relação educação-sociedade-trabalho, reescrevendo a história da formação social dos sujeitos através de uma ponte de convergência com o mundo do trabalho; concatenar formações inicial e continuada dentro de processos profissionais que abarquem o trabalho como princípio educativo; reinventar a investigação prática, estabelecendo a sua operacionalidade para a ação educativa; alicerçar a construção dos programas emancipatórios de formação em todas as suas etapas evolutivas e convergir esforços na análise da realidade social, política, econômica e do mundo do trabalho produzido nesta época e dentro das possibilidades em que estão imersos os sujeitos e a sociedade.

O Estado deve propor medidas que concatenem esforços na direção e em uma trajetória que garanta e oportunize aos sujeitos, condições apropriadas de uma práxis reconstituidora de suas existências. Dentro da perspectiva de sociedade, deveria estar intrínseca a correlação educação e trabalho, uma vez que, o homem só pode se constituir, se reconhecer e se transformar em ser humano, à medida em que, se educa e trabalha.

Nas mediações associadas a ambas as atividades, imbricam-se importantes passagens da construção da história da humanidade, garantindo que, as fronteiras da convivência dos sujeitos se perpetuem e se ampliem em novas dimensões, tantas quantas maiores forem as suas possibilidades conjuntas de educação e de

trabalho. Esse processo na transição escola \Leftrightarrow trabalho é revelador na construção da sociedade e nas fronteiras da convivência dos sujeitos, pois propicia um arcabouço de alternativas diferenciadas as suas famílias, as classes sociais e suas frações de classes.

5 CAPÍTULO V

NAS FRONTEIRAS DA CONVIVÊNCIA DOS SUJEITOS

“A civilização capitalista chegou ao outono de sua existência. O outono é uma bela estação, pelo menos nas regiões onde a civilização capitalista nasceu. Passada a primeira florescência da primavera, passada a riqueza plena do verão, fazemos a colheita no outono - mas as folhas das árvores caem e devemos nos preparar para o frio do inverno, o fim do ciclo, o fim do sistema histórico” (WALLERSTEIN, 2001, p. 121).

Dentro do contexto em que se produz a política de investimento na Educação Técnica e Profissional, com a implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (e a conseqüente reorganização e expansão das Escolas Técnicas, antes quase todas isoladas e de certo modo, independentes umas das outras), houve um espaço para que as Escolas Técnicas vinculadas às IFEs também conseguissem sair daquela estagnação e falta de possibilidades a que foram inseridas, notoriamente mais ainda, durante o governo FHC.

Contudo, ao examinar o movimento político, econômico e social no País, nesse período entre 2005 e 2012, torna-se aparentemente razoável admitir que houve alguns avanços nos governos Lula e Dilma, quando se rompeu com uma tendência estritamente privatista, que perpassou todo o período da ditadura militar, com o tecnicismo peculiar do Sistema “S”, adentrando nos anos de 1990, no período neoliberal do Governo “FHC”, que submetia sobremaneira, os processos educativos da área técnica, diretamente aos interesses dos padrões de fábrica e sistemas produtivos empresariais.

Praticamente, na última década, quer parecer que o Estado ressurgiu com um foco e aporte de recursos “nunca antes na história deste País” nessa área de formação profissional – técnica e tecnológica, mesmo que se admitia parcialmente, não se pode esquecer que retorna camuflado e caracterizado sobre outra roupagem, dentro da mesma base econômica estruturante da sociedade contemporânea, que continua sendo mais capitalista do que nunca. Portanto, ao pesquisador, cabe um olhar crítico e distanciado, procurando estabelecer todas as contradições quantas

possíveis, pois na beira do abismo sócio educacional encontra-se o sujeito político, filosófico, econômico, social, e que, em última e primeira análise, é a base histórica e fundante da construção da classe de ser humano.

Como escreveu Kehler:

Dessa forma, as aparências são organizativas do social, como apologia da díade verdade-engano enfatizada na “dialética do concreto”, em que não se pode assumir um discurso como verdade, pois a “sombra” de sua falácia persiste em rondá-la, compreendendo que não houve rompimentos, apenas “renovações” (KEHLER, 2013, p. 105).

Procura-se estabelecer uma via orbital na interconexão do novo espaço, distância e tempo, porque, segundo proposto por Capella (2004, p. 153), “está havendo uma nova estruturação do espaço e da distância, por um lado, e do tempo, por outro”, pois observando-se o movimento ocorrido, estudado e analisado por Castel (2008, p. 496), pode-se supor que, hoje, no Brasil, encontramos-nos na oficialmente propalada “fase de crescimento”, e com uma das menores taxas de desemprego da última década.

Embora o crescimento possa ser considerado tímido do ponto de vista sócio-econômico, o ingresso e a ascensão de milhares de famílias ao mercado consumidor, conforme explana Neri (2011, p. 68), “dar o mercado aos pobres” denota à nossa governança a emergência de proposição de políticas públicas que convirjam ao interesses desses sujeitos e de seus coletivos. E justamente uma das licenças consideradas primordiais é a reconstrução da sua dimensão do saber / tornar-se um sujeito apto a interferir no processo da sua emancipação como ser humano coadunado as bases sólidas integradas no ensino profissional. Deve-se ponderar que, na ótica do mercado de trabalho e na esfera política e econômica, inserida em uma economia (neoliberal) capitalista, “a educação regular e profissional funciona como o passaporte para o trabalho”, consoante aquilo que preconiza Neri (2011, p. 11). Segundo esse autor, “o desafio é combinar as virtudes do Estado com as virtudes dos mercados, sem esquecer de evitar as falhas de cada um dos lados”, uma vez que interagem nessa órbita, temas políticos, conveniências e desavenças econômicas, divergências ideológicas, questões filosóficas, revelando interferências e interesses de toda ordem.

Neste imbricamento globalizado a que foi submetido a maioria dos países, surgiram blocos e associações, como por exemplo, o denominado ‘BRICS’, grupo de

países considerados emergentes, formado por Brasil, Rússia, Índia, China e recentemente África do Sul, e que, vêm se destacando no cenário internacional devido ao crescimento econômico acelerado das duas últimas décadas, principalmente na China, Índia e Brasil. Analistas preveem, que, em 2015, esses países poderão ser responsáveis por algo em torno de 22% do PIB mundial e, conseqüentemente, serão potências globais em 2050. Conforme Silvério (2012),

Se os BRICS não promoverem mudanças sociais profundas e imediatas juntamente com o desenvolvimento econômico, testemunharemos o surgimento de potências globais riquíssimas com populações pobres e sem oportunidade de mobilidade social (MARIA SILVÉRIO, 2012)⁸³.

Seguindo a ideia de contraposição, outro destaque em um trabalho de investigação, deve registrar uma indagação que coloca o Brasil justamente neste grupo dos países emergentes (comumente denominados de BRICs). Pois, Therborn suscita uma questão crucial que remonta às primícias do embate e está no cerne da divisão social do trabalho

Uma pergunta decisiva para o futuro do capital e do trabalho no mundo é quão fortes e capazes serão os novos movimentos de trabalhadores urbanos na China, na Índia e nos outros grandes países asiáticos” (THERBORN, 2012, p. 122).

Nesse eterno jogo de palavras e dualismos, composto de meias palavras, supostas verdades e pseudo realismo, convive-se muito com a democracia do camaleão – a democracia do neoliberalismo, mas não com a ditadura do proletariado⁸⁴; se está referenciado na “dialética do concreto”⁸⁵, em que não se pode

⁸³ Acesso em 24/03/2014, artigo disponível na página eletrônica: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=123>.

⁸⁴ “No que me respeita, escreve Marx em 1852, não tenho o mérito de ter descoberto nem a existência das classes nem a sua luta (...). O que fiz de novo foi a seguinte demonstração: 1º) a existência das classes está ligada a apenas determinadas fases do desenvolvimento histórico da produção; 2º) a luta de classes leva necessariamente à ditadura do proletariado; 3º) esta ditadura ela própria, não é mais do que o período de transição para a supressão de todas as classes e para uma sociedade sem classes”. Assim, Marx põe no centro da sua teoria a ditadura do proletariado e faz dela a espinha dorsal da transição entre capitalismo e comunismo. Reduzir o marxismo à ideia superficial de que «um outro mundo é possível» é do domínio da falsificação. Georges Gastaud, filósofo marxista Francês, tradução de Carlos Amador, disponível em <http://www.odiario.info/?p=123>, in Velharia, a ditadura do proletariado? Acesso em 23/04/2014. necessariamente à ditadura do proletariado; 3º) esta.

⁸⁵ Segundo Leandro Konder, Karel Kosik (1976) em a Dialética do Concreto, analisa as mistificações do mundo da pseudoconcreticidade, que é o mundo da reificação, das aparências enganadoras, dos preconceitos, da práxis fetichizada. Em semelhante mundo, a verdade e o erro se confundem, a ambigüidade se generaliza. Para não se perder em face dos múltiplos aspectos fenomênicos que

proferir uma verdade em um discurso real, pois coexiste um sofismo que persiste em abraçá-la, absorvendo um laço tênue de cumplicidade, sem rupturas, mas que, se impõem perdas e danos para a maioria, propicia muito lucros e vitórias para alguns; nesse eterno movimento contraditório, reinventa-se periodicamente tão somente a maquiagem do sistema histórico ou ciclicamente procura-se dourar a pílula, posto que a essência que move o capital se perpetua por onde quer que passe, disfarçada e dissimulada nas múltiplas aparências, mas perene na sua essência, enquanto dure...

a autêntica práxis vai desvelando, o conhecimento humano precisa discernir no real, a cada passo, a unidade dialética da essência e do fenômeno.

Por isso, Kosik insiste no caráter totalizante do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Editora Autores Associados, Campinas, S.P., 2005.

ANTUNES, R. L. C. **O Caracol e a sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. Boitempo Editorial, São Paulo, SP, 2005.

ANTUNES, R. L. C. **O Continente do Labor**. Boitempo Editorial, São Paulo, SP, 2011.

ANTUNES, R. L. C. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2013.

ANTUNES, R. L. C. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2013.

ANTUNES, R. L. C.; ALVES, G. **As Mutações no Mundo do Trabalho na era da Mundialização do Capital**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 87, p. 335-351, Campinas, SP, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07/05/2014.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implantação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos et al. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: Fase, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed. LDA, São Paulo, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

BOITO Jr., A.; GALVÃO, A. (Org.). **Política e Classes Sociais no Brasil dos anos 2000**. Alameda Casa Editorial, São Paulo, 2012.

BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Org.); **A Teoria Marxista Hoje: Problemas e Perspectivas**. CLACSO / Editora Expressão Popular, Buenos Aires, Argentina, 2006.

BORON, A. A. "Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo". In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Org.). **A teoria marxista hoje – problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. pp. 33-50.

BOURDIEU, P. **As Estruturas Sociais da Economia**. Instituto Piaget, Lisboa, Portugal, 2001.

BUEY, F. Marx e os Marxismos - uma reflexão para o século XXI. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje - problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p. 183-200.

BRASIL, **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT**. <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/> (Acesso em 27/03/2014).

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm (Site Acessado em 27/03/2014).

BRASIL, **Decreto Lei N° 2.208/97 de 17 de abril de 1997**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm, (acessado em 27/03/2014).

BRASIL, **Decreto Lei N° 5.154/04 de 23 de julho de 2004**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm (acessado em 27/03/2014).

BRASIL, **Lei N° 11.741 de 16 de julho de 2008**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1 (Site acessado em 16/04/2014).

BRASIL, **Lei N° 11.788 de 25 de setembro de 2008**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm (Site acessado em 07/07/2014).

BRASIL, **Lei N° 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm (Site acessado em 27/03/2014).

BRASIL, **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. <http://pronatec.mec.gov.br/> (site acessado em 27/03/2014).

BRASIL, Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562
(Site acessado em 27/03/2014).

BRASIL, Expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica.

Setec – Ministério da Educação. Site acessível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>
(Site acessado em 27/03/2014).

BRASIL, MEC. **Setec – Ministério da Educação.** Site acessível em: <http://portal.mec.gov.br/setec> (Site acessado em 27/03/2014).

BRASIL, MEC. **Sistec - Acordo com o Sistema S – Ministério da Educação.** Site: http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=213 (Acesso em 27/03/2014).

CAPELLA, J. R. **Globalização, o Desvanecimento da Cidadania.** In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Globalização e Educação: Perspectivas Críticas*, Artmed Editora S.A., Porto Alegre, RS, 2004.

CARDOSO, A. M. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil.** Editora FGV, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Vozes, Petrópolis, RJ, 2008.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura**, v. 1. Editora Paz e Terra S/A, São Paulo, SP, 2005.

CATTANI, A. D. **Desigualdades Socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa.** Nº 18, jul./dez, p. 74-79. *Sociologias*, Porto Alegre, RS, 2007.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital.** Xamã Editora, São Paulo, 1996.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. cap. 6. p. 121-144.

COSTA, Áurea de Carvalho. A empregabilidade como estratégia do capital para a pulverização da classe trabalhadora. **Revista Eletrônica Aurora**, n. 6, ano IV, UNESP, Bauru, SP 2010. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Revistas/Eletronicas/Aurora/3%20COSTA2.pdf>. (Acesso em 29/03/2014).

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ, acesso em 14/07/2014. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>

ESTRELA, A. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Porto Editora Ltda., Porto, Portugal, 1992.

FERNANDES, F. **Brasil, em compasso de espera:** pequenos escritos políticos. Hucitec Coleção Pensamento Socialista, São Paulo, 1980.

_____. **Marx, Engels, Lenin:** a história em processo. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2012.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil.** Editora Globo, São Paulo, 2005.

FERREIRA, L. **O trabalho dos professores e o discurso sobre competências:** questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. In: Revista Currículo sem Fronteiras, on-line 2011. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/ferreira.pdf> (site acessado em 20/03/2014).

_____. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo de trai. In: **Revista HISTEBR, on-line**, 2010 http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art13_38e.pdf (site acessado em 20/03/2014).

_____. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. In: **Revista RBEP 2010**. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1493/1319> (site acessado em 20/03/2014).

FERREIRA, L.; KEHLER, G. **Trabalho, educação profissional e emprego:** uma relação (im)possível à distribuição social de oportunidades sob o viés da empregabilidade? Revista Latino-Americana de História, v. 1, n. 3 – Março, 2012.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Fundação Perseu Abramo, p. 180-216, São Paulo, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Educação e Sociedade, n. 26, p. 1.087-1.113, Campinas, SP, 2005. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17> acesso em 10/04/2014)

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: Métodos e epistemologias. Argos, Chapecó, 2007.

GASTAUD, G. **Velharia, a ditadura do proletariado?** Tradução de Carlos Amador, disponível em <http://www.odiarario.info/?p=123>, acesso em 23/04/2014.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KEHLER, G. **Entre o Trabalho e as Aspirações à Empregabilidade**: Interloquções com estudantes universitários após o estágio em curso técnico. Dissertação – PPGE/UFSM, Santa Maria, RS, 2013.

KONDER, L. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. Expressão Popular, São Paulo, 2009.

_____. **O que é Dialética**. Editora Brasiliense, São Paulo, 2012.

KOSIC, K. **Dialética do Concreto**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96, out/2006, p. 877-910. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev96.htm> . Acesso em 16/04/2014.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 16/04/2014.

LIMA FILHO, D. L. **A Desescolarização da Escola**. Gráfica Torre de Papel, Curitiba, Paraná, 2003.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. **Pressupostos, Princípios e Estratégias**. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. Xamã Editora, São Paulo, 2005.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciências Sociais:** elementos para uma análise marxista. Editora Cortez, São Paulo, 1988.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe – estudos sobre a dialética marxista**. SP: Martins Fontes, 2003.

MAURIEL, A. P. O. **Capitalismo, Políticas Sociais e Combate à Pobreza**. Editora Unijuí, Ijuí, RS, 2010.

MARX, K. **O Capital, Crítica da Economia Política**. Nova Cultura, Coleção Os Economistas, São Paulo, 1996.

_____. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Trad. Edgar Malagodi. Coleção Os Pensadores. 2. ed., Abril Cultural, São Paulo, 1978.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2008.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2010.

_____. **O capital**. O processo de produção capitalista. Editora Civilização Brasileira, v. 1. Rio de Janeiro, RJ, 1968.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed., Martins Fontes, São Paulo, SP, 2003.

_____. **O capital** – Crítica da economia política. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, v. 1.

_____. **O capital – Crítica da economia política**. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Livro I, v. 2.

_____. **Para a crítica da economia política**. Abril Cultural, São Paulo, SP, 1982.

MARX & ENGELS. **A Ideologia Alemã**. Editora Martin Claret Ltda., 2011.

MARX & ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. L&PM Editores, Porto Alegre, RS, 2012.

MATTOSO, J. **Dez anos depois**. In: LULA E DILMA – 10 Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil. Boitempo Editorial, Flacso Brasil – maio de 2013, SP/RJ.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2009.

_____. **A educação para além do capital**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2005.

_____. **A Crise Estrutural do Capital**. In: Revista Outubro, n. 4, p. 7, 2000. Acesso em 15/04/2014; Disponível em <http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-anteriores/revista-outubro-n-4>.

_____. **A Teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2006.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade**: Como ter trabalho e remuneração sempre. Ed. Gente, São Paulo, 1995.

MORAES, C. Emprego ou empregabilidade. **Revista Ícaro Brasil**, Varig (171): 53-57, 1998.

NERI, M. **A Nova Classe Média**: o lado brilhante na base da pirâmide. Editora Saraiva, São Paulo, 2011.

_____. **Os Emergentes dos Emergentes**: Reflexões Globais e Ações Locais para a Nova Classe Média Brasileira. FGV, São Paulo, 2011.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**.- Expressão Popular, 1. ed., São Paulo, SP, 2011.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Xamã Editora, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEIRA, S. R. de; PICCININI, V. C. **Revista da Administração Pública**, vol. 45, n. 5, Rio de Janeiro, Setembro / Outubro de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000500012. acesso em 16/04/2014.

PARIS, C. **O Animal Cultural**. EDUSCAR - São Paulo, SP, 2002.

PINTO, Á. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. Editora Cortez, Rio de Janeiro, 1982.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Editora Expressão Popular Ltda., São Paulo, SP, 2011.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. Boitempo Editorial, São Paulo, SP, 2012.

_____. **O emprego no desenvolvimento da nação**. Boitempo, São Paulo, 2008.

POMMER, R.; LIMA, B. **O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria no contexto da chamada redemocratização do Brasil**. XI Encontro Regional de História, FURG, Rio Grande, RS, 2012.

SADER, E. (Org.). **LULA E DILMA – 10 Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil**. Boitempo Editorial, Flacso Brasil – maio de 2013, SP/RJ.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. Cortez Editora, São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V. 12, n. 34, janeiro / abril, Campinas, SP, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 07/05/2014.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-ESPJV, RJ, 1989.

THERBORN, G. **Do marxismo ao pós-marxismo?** Boitempo, São Paulo, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e Civilização capitalista**. Contraponto Editora Ltda., Rio de Janeiro, 2001.

WONG, L. L. R. e CARVALHO, J. A. O rápido processo de envelhecimento populacional do Brasil: sérios desafios para as políticas públicas. **Rev. bras. estud. popul.**, Jun. 2006, v. 23, n. 1, p. 5-26.

ANEXOS

ANEXO A – Lei da Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais no país.

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

~~IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.~~

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e [\(Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

V - Colégio Pedro II. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

~~Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.~~

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. [\(Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do [art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da [Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005](#).

~~Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.~~

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7^o Observadas as finalidades e características definidas no art. 6^o desta Lei, 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

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.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

~~§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.~~

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. [\(Redação dada pela Lei nº 12.772, de 2012\)](#)

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição;
ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A

[\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do [art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

["Art. 1º](#) Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

..... ” (NR)

“Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense
Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

ANEXO B – Ministério da Educação gabinete do ministro

PORTARIA Nº 907, DE 20 DE SETEMBRO DE 2013

DOU de 23/09/2013 (nº 184, Seção 1, pág. 655)

Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo art. 87, parágrafo único, incisos I e IV, da Constituição, resolve:

Art. 1º - Ficam estabelecidas as diretrizes e normas gerais para fins de funcionamento das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Art. 2º - As Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais são unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme preceitua o art. 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio e formação inicial e continuada - FIC, em suas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo único - São consideradas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as unidades relacionadas no Anexo III da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Art. 3º - A implantação de novos cursos nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais está condicionada à aprovação no Conselho Superior da Universidade e à existência de recursos físicos, humanos e orçamentários.

Art. 4º - As Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais obedecerão às seguintes diretrizes:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos; e

II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro.

Art. 5º - As Universidades Federais devem adotar as medidas necessárias para que as Escolas Técnicas cumpram as seguintes metas:

I - garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação do Ministério da Educação;

II - participação de forma integral das coletas e validação de dados educacionais do Ministério da Educação (MEC): Censo da Educação e Sistema Nacional de Educação Profissional - SISTEC; e

III - oferta de 100% (cem por cento) de suas vagas de forma aberta à sociedade.

Art. 6º - As Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais terão sua qualidade e eficiência aferidas pelos indicadores oficiais do MEC.

Art. 7º - Para fins de funcionamento, as escolas técnicas de que trata esta Portaria contarão com proposta orçamentária própria, calculada por meio da Matriz de Distribuição Orçamentária de Outros Custeios e Capitais (OCC), na forma do regulamento, conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010.

Parágrafo único - A proposta orçamentária será definida em comum acordo entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica - SETEC com destaque nos orçamentos das universidades federais.

Art. 8º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO C – Definição da Classe Média

A Comissão da Secretaria de Assunto Estratégicos vinculada a Presidência da República (SAE/PR) do Brasil, devido à diversidade de definições existentes e à falta de clareza relacionada ao recorte dessa população (cada definição apresenta um recorte distinto), a SAE/PR assumiu o desafio de propor uma definição única capaz de mostrar a evolução da classe média e os movimentos de ascensão e queda de renda da população brasileira ao longo do tempo. Todos falam sobre expansão da classe média, classe C ou classe emergente. No entanto, existem muitas maneiras de se definir e medir a classe média (OCDE, Banco Mundial, Goldman Sachs, FGV, CNI, Critério Brasil, etc.).

Embora não se possa definir com precisão o que é a classe média (dadas as múltiplas definições disponíveis), é razoável pensarmos que se trate de um grupo que varia em torno de um ponto que divide a população brasileira em duas, o que tecnicamente chamamos mediana da distribuição (50% estão acima do ponto, e 50%, abaixo desse ponto). Se estivermos falando da renda, estaremos falando do ponto em que 50% das pessoas terão uma renda menor e 50% terão uma renda maior.

No Brasil, a renda correspondente ao ponto do meio é de R\$440 familiar per capita. Isso significa que 50% dos brasileiros possuem renda familiar per capita inferior a R\$440 e 50% possuem renda superior a R\$440 familiar per capita. Assim, é de se esperar que a classe média, medida em termos da renda familiar per capita, esteja em torno de R\$440 familiar per capita, o que resta fazer é determinar onde começa e onde termina.

Outros pontos da distribuição de renda

- A renda familiar per capita dos 10% mais ricos começa em R\$1.615 familiar per capita.
- A renda familiar per capita dos 5% mais ricos começa em R\$ 2.635 familiar per capita.
- A renda familiar per capita do 1% mais rico começa em R\$ 11.000 familiar per capita.

Para examinar com detalhes todas as dimensões e perspectivas desta proposta de detalhamento das possíveis classes econômicas (o que não é o objetivo deste trabalho) existentes no Brasil, neste momento histórico, acesse a página eletrônica (acesso em 27/03/2014):

<http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Perguntas-e-Respostas-sobre-a-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia.pdf> .

ANEXO D – Termo de livre consentimento

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: UM ESTUDO SOBRE EMPREGO E TRABALHO COM EGRESSOS DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL VINCULADO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, NO PERÍODO DE GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEF (2005 – 2012).

Pesquisador/Orientador responsável: Prof^a. Dr^a. Pesquisadora Liliana Soares Ferreira

Pesquisador: Claudio Rodrigues do Nascimento

Instituição/Departamento: Universidade Federal De Santa Maria (UFSM), Centro De Educação (CE), Programa De Pós Graduação Em Educação (PPGE)

Telefone para contato: (55) 9192.3737 Email: crnmedser@gmail.com

Endereço: Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação – Secretaria do PPGE – Prédio 16 UFSM - Sala 3170

Prezado(a) Estudante(a),

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que será realizada com aproximadamente cem estudantes que realizaram os Cursos Técnicos na modalidade Subsequentes no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria vinculado a UFSM. Antes de concordar em participar de mesma, aceitando responder ao questionário e a gravação de sua entrevista, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento se assim desejar, sob nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo central: **Analisar como os estudantes que realizaram os Cursos Técnicos em Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica e Segurança do Trabalho, todos na Modalidade Subsequente e noturnos, com sede no prédio 05 (CTISM) do Campus da UFSM, ingressaram no mundo do trabalho e descrevem o trabalho realizado através do espaço tempo vivenciado, desde o Estágio Curricular e quais as mudanças ocorridas na sua construção social após o ingresso no mundo do trabalho. O que ocorreu (movimento / dinâmica) e qual a importância desta e não outras escolhas na continuidade de sua trajetória como ser humano.**

Para tanto, estando você na condição de colaborador(a) da pesquisa, participará do primeiro momento da mesma, em que se realizará, individualmente, uma entrevista semiestruturada seguindo um roteiro; depois as mesmas, serão analisadas sob a técnica da Análise de Conteúdo em Bardin (2011).

Ademais, a presente pesquisa foi elaborada para que não haja danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos e desconfortos. Também não acarretará custos ou despesas a você. Salienta-se ainda, que os dados construídos serão acessados somente pelo orientador e pesquisador, estando sob responsabilidade apenas dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos estudantes será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os resultados construídos neste trabalho dissertativo serão publicados em revistas indexadas na área da Educação e/ou divulgados em eventos.

Os prováveis benefícios para os estudantes assenta-se no valor investigativo e propositivo da pesquisa com o intuito de qualificar socialmente o vínculo educação e trabalho, realizado na transição dinâmica tempo espaço escola – mundo do trabalho, é a sua contribuição para que se fortaleça uma educação pública significativa e transformadora.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas, podendo, também, a qualquer momento da pesquisa, retirar o meu consentimento sem penalidades ou prejuízos.

Santa Maria, ____ / ____ / 2014.

Assinatura do colaborador(a).

RG

Nós, pesquisador Claudio Rodrigues do Nascimento e orientadora/pesquisadora Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria, ____ / ____ / 2014

Claudio Rodrigues do Nascimento
(RG. 9016963341)

Liliana Soares Ferreira
(RG. 7023945351)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa enviada aos Sujeitos

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ESTUDANTES



CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - UFSM

KAIRÓS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Santa Maria, junho de 2014.

Caro Profissional:

Como já tivemos possibilidade de relatar-lhe, estamos desenvolvendo o projeto: “UM ESTUDO SOBRE EMPREGO E TRABALHO COM EGRESSOS DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL VINCULADO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, NO PERÍODO DE GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEF (2005 – 2012)”, com objetivo de produzir dados que permitam analisar a relação entre a realização de um curso técnico e as condições de trabalho e emprego, tendo como base as políticas de Educação Profissional no país.

No último contato, você aceitou participar de nosso projeto. Dessa forma, estamos apresentando questionamentos, os quais serão utilizados especificamente para fins de pesquisa. As respostas serão diretas e breves, pois, caso necessário, estabeleceremos contato para maiores informações. Além disso, no questionário, não solicitaremos dados que possam identificá-la (o), já que nosso propósito é estudar sobre os profissionais e sobre o trabalho, de forma abrangente e não casos particulares. Ao responder às questões, consideraremos que você estará participando de nosso projeto e acolheu as explicações que lhe fornecemos.

Quaisquer dúvidas, colocamo-nos à disposição.

Atenciosamente,
Mestrando PPGE Claudio Rodrigues do Nascimento
Prof. Liliana Soares Ferreira (orientadora da pesquisa)

A) Dados Pessoais

1. Gênero:

- a) feminino () b) masculino ()

2. Faixa etária: a) menos de 20 anos ();

- b) entre 20 e 29 anos ();
c) entre 30 e 39 anos ();
d) entre 40 e 49 anos ();
e) 50 anos ou mais ().

3. Sua renda mensal após a conclusão do curso

- a) () permaneceu a mesma; b) () aumentou; c) () diminuiu.

4. Sua relação com o trabalho-emprego durante o curso técnico:

- a) () permaneceu no trabalho/emprego como estava.
b) () permaneceu no trabalho/emprego, mas mudou de ocupação:
para () melhor para () pior.
c) () conseguiu outro trabalho/emprego () melhor () pior.
d) () desistiu de trabalhar nesse setor de atividade.
e) () não conseguiu outro trabalho/emprego.

5. Atualmente você está:

- a) () Trabalhando
b) () Trabalhando e estudando
c) () Estudando
d) () Aposentado, em licença saúde ou outra forma de afastamento do emprego.
e) () Não está trabalhando e nem estudando.

6. Você trabalha na área em que se formou no curso técnico?

- a) () Sim, totalmente b) () Sim, parcialmente c) () Não

7. Qual a sua satisfação em relação a sua atividade profissional na atualidade?

- a) () Muito satisfeito
b) () Satisfeito
c) () Indiferente
d) () Insatisfeito
e) () Muito insatisfeito

8. Em sua opinião, como está a sua remuneração em relação à média do mercado de trabalho?

- a) () acima da média do mercado
b) () Na média do mercado
c) () Abaixo da média do mercado

- d) () Não sabe/não opinou
- e) () Não média salarial nessa profissão.

9. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

- a) () Até 20 h
- b) () de 20 a 30 h
- c) () de 30 a 39 h
- d) () de 40 a 44 h
- e) () Acima de 44 h

10. Qual é o seu vínculo empregatício?

- a) () Empregado com carteira assinada
- b) () Empregado sem carteira assinada
- c) () Funcionário público concursado
- d) () Autônomo/Prestador de serviços
- e) () Em contrato temporário
- f) () Estagiário
- g) () Proprietário de empresa/negócio
- h) () Outros:

11. Quantos funcionários contratados tem a empresa que o(a) sr(a) trabalha aproximadamente)?

- a) () menos de 10 funcionários
- b) () entre 10 e 50 funcionários
- c) () entre 50 e 100 funcionários
- d) () entre 100 e 500 funcionários
- e) () mais de 500 funcionários

12. Você já trabalhava antes de iniciar o seu curso técnico?

- a) () Sim, sem carteira de trabalho assinada.
- b) () Sim, com carteira de trabalho assinada.
- c) () Não

13. Há quanto tempo você trabalha na área técnica em que se formou ?

- a) () Há menos de um ano
- b) () de 1 a 2 anos
- c) () de 2 a 5 anos
- d) () mais de 5 anos
- e) () Nunca trabalhou na área técnica de formação.

14. Qual o principal atividade que você exerce no seu trabalho atual?

- a) () Atividade técnica
- b) () Atividade administrativa
- c) () Atividade gerencial
- d) () Atividade comercial
- e) () Outra

15. Qual a relação entre o seu trabalho atual e a sua formação técnica?

- a) () Totalmente relacionada à área profissional do curso técnico
- b) () Relativamente inserida no meu curso técnico

c) () Não tem relação alguma à minha formação técnica

16. Onde está localizado o seu trabalho atual?

a) () No próprio município onde realizou o curso técnico.

b) () Com distância de até 50 Km de onde realizou o curso técnico.

c) () Em município com distância entre 50 e 100 Km de onde realizou o curso técnico.

d) () Em município com distância entre 100 e 500 Km de onde realizou o curso técnico.

e) () Em município com distância superior a 500 Km de onde realizou o curso técnico.

17. A sua perspectiva de trabalhar na área técnica na época em que se formou era:

a) () Muito alta e imediata

b) () Alta

c) () Média

d) () Regular

e) () Inexistente

18. Na sua opinião, como foi o seu aprendizado durante o curso ?

a) () Muito bom

b) () Bom

c) () Médio

d) () Regular

e) () Baixo

19. Qual o seu grau de satisfação com a área profissional em que você realizou o curso técnico?

a) () Muito satisfeito

b) () Satisfeito

c) () Indiferente

d) () Insatisfeito

e) () Muito insatisfeito

20. Na região (cidade ou estado) onde você vive, como são as ofertas profissionais da sua área técnica?

a) () Há uma diversidade grande de ofertas de emprego ou trabalho para profissionais da sua área técnica

b) () Existem ofertas de emprego ou trabalho

c) () Há poucas ofertas de emprego ou trabalho

d) () Praticamente inexistem ofertas de emprego para profissionais da sua área técnica

e) () Não há nenhuma oferta de emprego nessa área técnica.

21. Em sua opinião, o mercado de trabalho remunera aos profissionais de sua área de formação técnica industrial:

a) () Melhor que outras áreas técnicas

b) () Equivalente a outras áreas técnicas

c) () De forma inferior que outras áreas técnicas

d) () Muito inferior a outras áreas técnicas

APÊNDICE B – Termo de Concordância em Participar da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: LP2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas na temática: Trabalho, Emprego, Educação Profissional e Escola

ORIENTAÇÃO: Professora Doutora Liliana Soares Ferreira

Mestrando: Claudio Rodrigues do Nascimento

LOCAL DA PESQUISA: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria – RS

TERMO DE CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Eu,,
documento de identidade nº....., **concordo** em
participar do Projeto de Pesquisa “**UM ESTUDO SOBRE EMPREGO E TRABALHO
COM EGRESSOS DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL VINCULADO À
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, NO PERÍODO DE GOVERNO
LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEF (2005 – 2012)**, na
resposta à questionários e/ou à entrevistas e **autorizo** a divulgação das opiniões
expressas nesses instrumentos de pesquisa, no trabalho final, **ciente** de que não
será divulgada a autoria das opiniões.

Santa Maria, RS,dede 2014.

.....

(Assinatura).

APÊNDICE C – Respostas Tabuladas do Questionário Aplicado aos Sujeitos

A) Dados Pessoais

1. Gênero:

- a) feminino (8) b) masculino (36)

2. Faixa etária:

- a) menos de 20 anos ();
b) entre 20 e 29 anos (33);
c) entre 30 e 39 anos (9);
d) entre 40 e 49 anos (1);
e) 50 anos ou mais (1).

3. Sua renda mensal após a conclusão do curso

- a) (8) permaneceu a mesma; b) (36) aumentou; c) () diminuiu.

4. Sua relação com o trabalho-emprego durante o curso técnico:

- a) (14) permaneceu no trabalho/emprego como estava.
b) (4) permaneceu no trabalho/emprego, mas mudou de ocupação:
para (4) melhor para () pior.
c) (19) conseguiu outro trabalho/emprego (19) melhor () pior.
d) (3) desistiu de trabalhar nesse setor de atividade.
e) (2) não conseguiu outro trabalho/emprego.

5. Atualmente você está:

- a) (12) Trabalhando
b) (20) Trabalhando e estudando
c) (12) Estudando
d) () Aposentado, em licença saúde ou outra forma de afastamento do emprego.
e) () Não está trabalhando e nem estudando.

6. Você trabalha na área em que se formou no curso técnico?

- a) (27) Sim, totalmente b) (11) Sim, parcialmente c) (6) Não

7. Qual a sua satisfação em relação a sua atividade profissional na atualidade?

- a) (11) Muito satisfeito
b) (30) Satisfeito
c) (1) Indiferente
d) (2) Insatisfeito
e) () Muito insatisfeito

8. Em sua opinião, como está a sua remuneração em relação à média do mercado de trabalho?

- a) (3) acima da média do mercado
b) (26) Na média do mercado
c) (5) Abaixo da média do mercado
d) (9) Não sabe/não opinou
e) (1) Não média salarial nessa profissão.

9. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

- a) (7) Até 20 h
b) (5) de 20 a 30 h
c) (1) de 30 a 39 h
d) (28) de 40 a 44 h
e) (1) Acima de 44 h

10. Qual é o seu vínculo empregatício?

- a) (22) Empregado com carteira assinada
b) () Empregado sem carteira assinada
c) (9) Funcionário público concursado
d) (2) Autônomo/Prestador de serviços
e) (1) Em contrato temporário
f) (2) Estagiário
g) () Proprietário de empresa/negócio

h) (6) Outros: Empresa Jr; Bolsista área técnica ou administrativa; Bolsista Iniciação Científica.

11. Quantos funcionários contratados tem a empresa que o(a) sr(a) trabalha aproximadamente)?

- a) (5) menos de 10 funcionários
- b) (13) entre 10 e 50 funcionários
- c) (7) entre 50 e 100 funcionários
- d) (1) entre 100 e 500 funcionários
- e) (15) mais de 500 funcionários

12. Você já trabalhava antes de iniciar o seu curso técnico?

- a) (15) Sim, sem carteira de trabalhado assinada.
- b) (10) Sim, com carteira de trabalho assinada.
- c) (19) Não.

13. Há quanto tempo você trabalha na área técnica em que se formou ?

- a) (2) Há menos de um ano
- b) (5) de 1 a 2 anos
- c) (18) de 2 a 5 anos
- d) (12) mais de 5 anos
- e) (6) Nunca trabalhou na área técnica de formação.

14. Qual o principal atividade que você exerce no seu trabalho atual?

- a) (35) Atividade técnica
- b) (1) Atividade administrativa
- c) (2) Atividade gerencial
- d) () Atividade comercial
- e) (4) Outra

15. Qual a relação entre o seu trabalho atual e a sua formação técnica?

- a) (29) Totalmente relacionada à área profissional do curso técnico
- b) (11) Relativamente inserida no meu curso técnico
- c) (3) Não tem relação alguma à minha formação técnica

16. Onde está localizado o seu trabalho atual?

- a) (30) No próprio município onde realizou o curso técnico.
- b) (1) Com distância de até 50 Km de onde realizou o curso técnico.
- c) () Em município com distância entre 50 e 100 Km de onde realizou o curso técnico.
- d) (9) Em município com distância entre 100 e 500 Km de onde realizou o curso técnico.
- e) (2) Em município com distância superior a 500 Km de onde realizou o curso técnico.

17. A sua perspectiva de trabalhar na área técnica na época em que se formou era:

- a) (14) Muito alta e imediata
- b) (21) Alta
- c) (7) Média
- d) (1) Regular
- e) (1) Inexistente

18. Na sua opinião, como foi o seu aprendizado durante o curso?

- a) (17) Muito bom
- b) (24) Bom
- c) (2) Médio
- d) () Regular
- e) (1) Baixo

19. Qual o seu grau de satisfação com a área profissional em que você realizou o curso técnico?

- a) (16) Muito satisfeito
- b) (27) Satisfeito
- c) () Indiferente
- d) (1) Insatisfeito
- e) () Muito insatisfeito

20. Na região (cidade ou estado) onde você vive, como são as ofertas profissionais da sua área técnica?

- a) (8) Há uma diversidade grande de ofertas de emprego ou trabalho para profissionais da sua área técnica
- b) (26) Existem ofertas de emprego ou trabalho
- c) (9) Há poucas ofertas de emprego ou trabalho
- d) (1) Praticamente inexitem ofertas de emprego para profissionais da sua área técnica
- e) () Não há nenhuma oferta de emprego nessa área técnica.

21. Em sua opinião, o mercado de trabalho remunera aos profissionais de sua área de formação técnica industrial:

- a) (13) Melhor que outras áreas técnicas
- b) (26) Equivalente a outras áreas técnicas
- c) (2) De forma inferior que outras áreas técnicas
- d) () Muito inferior a outras áreas técnicas
- e) (3) Não sabe a correlação entre as áreas em termos salariais

22. Após a conclusão do curso técnico, você está cursando ou concluiu um curso superior?

- a) (9) Sim, em outra área ou setor de atividade
- b) (17) Sim, na mesma área técnica do curso realizado
- c) (11) Sim, em área técnica correlata ou similar
- d) (7) Não está realizando curso superior