



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DANIELE LUCIANO MARQUES

**ENTRE A ESCOLA UNITÁRIA E A MERCADOLÓGICA: A TRAJETÓRIA PARA O
MUNDO DO TRABALHO DOS EGRESSOS DAS EEEPs DO CEARÁ**

FORTALEZA

2016

DANIELE LUCIANO MARQUES

ENTRE A ESCOLA UNITÁRIA E A MERCADOLÓGICA: A TRAJETÓRIA PARA O
MUNDO DO TRABALHO DOS EGRESSOS DAS EEEPs DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.a Dr.a Antonia de Abreu
Sousa.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

M357e Marques, Daniele Luciano.
Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará / Daniele Luciano Marques. – 2016.
103 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de Concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Antonia de Abreu Sousa.

1. Trabalho – Análise. 2. Ensino Médio. 3. Ensino profissional. 4. Estudantes – Emprego. I.
Título.

CDD 373.28098131

DANIELE LUCIANO MARQUES

ENTRE A ESCOLA UNITÁRIA E A MERCADOLÓGICA: A TRAJETÓRIA PARA O
MUNDO DO TRABALHO DOS EGRESSOS DAS EEEPs DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 15/01/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dr.a Antonia de Abreu Sousa (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco José Lima Sales

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dr.a Márcia Gardênia Lustosa Pires

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Vilani Luciano Marques e Aluisio Rodrigues Marques, que, embora não tenham experimentado a oportunidade de permanecer na escola, proporcionaram-me a sabedoria para prosseguir e prosperar.

AGRADECIMENTOS

À Prof.a Dr.a Antonia de Abreu Sousa, pela excelente orientação, competência e amizade edificada ao longo dessa caminhada.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Francisco José Lima Sales e Prof.a Dr.a Márcia Gardênia Lustosa Pires, pela disponibilidade, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos sujeitos da pesquisa, pelo tempo concedido e parceria nesse caminhar.

À minha família, meu esposo e amigos, pela agradável companhia nos momentos densos, pelo apoio emocional e sincero durante todos os dias da minha luta.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pelos saberes compartilhados nessa caminhada.

Aos colegas mestrandos e doutorandos deste programa, pelas reflexões, sugestões e amizades.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e à CAPES, por darem ensejo a um sonho.

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”. (GRAMSCI, 1989, p. 137).

RESUMO

A pesquisa discute o Programa de Ensino Médio integrado à Educação Profissional das Escolas Estaduais Cearenses, que surgiu em 2008, por meio da parceria entre o Governo do Estado e o Governo Federal, consoante Programa Brasil Profissionalizado. O objetivo é investigar as experiências dos egressos com relação ao mundo do trabalho, sobretudo as vivências durante o estágio curricular e pós-formação. Recorre-se a autores que cuidam das contradições no mundo do trabalho, da Educação Profissional e àqueles que abordam a Escola Unitária, como: Marx (2010;1890;2001), Mészáros (2008;2002), Kuenzer (1991;2005;2011), Saviani (2008;2007), Antunes (1998;2015;2007), Alves (2011), Frigotto (2010;1995), Cunha (2000), Ramos (2011), Ciavatta (2012), Gramsci (1989) e outros estudiosos que contribuíram para o campo teórico e análise dos achados. Vale enfatizar que a análise filosófica desta pesquisa exploratória foi ancorada na concepção de escola unitária, de Gramsci, que propõe uma formação transposta aos interesses em mão de obra para o capital. Os dados foram colhidos de documentos legais que caracterizam e orientam o objeto de estudo, escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará e via questionário com 30 egressos. Nesse caminho, ficou identificado o fato de que esses, motivados pela obtenção de uma formação técnica como meio para “minimizar” os efeitos do desemprego e conforme a pedagogia das competências que orienta os jovens para a busca pela empregabilidade, demonstraram, em sua maioria, que as expectativas referentes à formação nas ETECs foram atendidas. Embora muitos atuem e continuem os estudos em área distinta para qual foram formados, declararam que foi uma oportunidade de crescimento pessoal, profissional, e o pontapé inicial para a longa caminhada no mundo do trabalho. Outros egressos, no entanto, em menor número, revelaram que houve deficiência na formação nas ETECs, principalmente no que diz respeito ao estágio curricular, pois as atividades não predominaram diretamente na área de formação do curso, havendo momentos de atividades de cunho administrativo e tarefas simples nas empresas concedentes do estágio. Assim, cumpriram esse componente curricular de um modo não condizente com o plano legal estabelecido para a formação integrada. O caminho para a educação da classe trabalhadora perpassa a oferta de vagas e chega ao compromisso de uma educação que ultrapasse as limitações economicistas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho; Educação Profissional; Escola Unitária.

ABSTRACT

The current research discuss the High School program integrated for the Vocational Education of the State School from Ceará which emerged in 2008 through the partnership between the State Government and Federal Government according to Brazil Professionalized Program. The aim was to get aware about the graduate experiences in terms of the labor market, especially the experiences during the curricular internship and post-training. We refer to authors that deal with contradictions of the labor world, to the Vocational Education and those who approach the Unity School such as: Marx (2010;1890), Mészáros (2008;2002), Kuenzer (1991;2005;2011), Saviani (2008;2007), Antunes (1998;2015;2007), Alves (2011), Frigotto (2010;1995), Cunha (2000), Ramos (2011), Ciavatta (2012), Gramsci (1989) and other scholars who contributed to the theoretical field and the analysis of the findings results. It is worth to emphasize that the philosophical analyze in this exploratory research was anchored in the unitary school of Gramsci that proposes a training beyond the interests of workforce to the capital. The datas were collected from legal documents that characterize and guide the object of study, State Schools of Ceará Vocational Education, and through questionnaire with thirty graduates. Along this study, we identified that those ones motivated by getting a technical education as a mean to "minimize" the effects of unemployment and according to the competence pedagogies that guide young apprentice to search for employability, showed mostly that expectations related to training in EEEPs were fulfilled. Although many of the students are working and continuing the distinct area in studies for which they were trained, they said it was an opportunity for personal and professional growth as well as the kickstart for long walk in the labor world. However, other graduates in a fewer number revealed that there was deficiency in forming the EEEPs mainly with regard to the course stage, because the activity does not prevailed directly in the area of the course formation as well as there were some activities related to administrative issues and simple tasks at the companies which granted the internship. Thus, they fulfilled this curricular component of an inconsistent manner with the legal plan established for integrated training. The path to the education of the working class runs through the waves of offers and reaches the commitment of an education beyond economic limitations of the labor market.

Keywords: Labor World; Vocational education; Unity School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabelas

1	Matrículas na Educação Profissional - Rede Estadual Brasil - 2007 a 2012	13
2	Dez cursos de Educação Profissional com maior número de matrículas na Rede Pública - Brasil – 2012	21

Gráficos

1	Número de matrículas nas escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará, por ano letivo - 2008 a 2014	14
2	Egressos, por escolas participantes da pesquisa	56
3	Egressos em cursos superiores ligados à área de formação técnica concluída na EEEP	57
4	Atividade(s) desempenhada(s) na qualidade de egresso	58
5	Motivos para escolha do curso	59
6	Se o curso proporcionou aulas técnicas fora do recinto escolar	60
7	Principal deficiência vivenciada durante a formação	63
8	Tipos de atividades realizadas durante o Estágio Curricular	67
9	Experiência no Estágio Curricular	72
10	Percentual de egressos que trabalham ou já trabalharam na área de formação	73
11	Dificuldades para ingressar no mundo do trabalho na área de formação	74
12	Principal requisito que o empregador valoriza	74
13	Motivo para não trabalhar na área	76

Figuras

1	Municípios com EEEPs em funcionamento no Ceará em 2014	90
2	Mapa das secretarias executivas regionais de Fortaleza	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREDES	Coordenadorias regionais de desenvolvimento da Educação
DCNEB	Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica
EEEPs	Escolas Estaduais de Educação Profissional
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCENTRO	Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Educação
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SICE	Sistema Informatizado de Captação de Estágios
TCH	Teoria do Capital Humano
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Caminho metodológico, contexto e sujeitos da pesquisa	20
2	O MOVIMENTO DO CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	24
2.1	A posição marxista no debate: capital para que e para quem?	24
2.2	O caráter negativo do trabalho na seara capitalista e a alienação na subjetividade do trabalhador: “captura certa”	27
3	A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E O DEBATE SOBRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	31
3.1	A separação entre trabalho e educação e a necessidade do saber sistematizado: o <i>homo faber</i> distante do <i>homo sapiens</i>	31
3.2	Reestruturação Produtiva e Pedagogia das Competências delineando a formação do trabalhador	34
3.3	Educação profissional brasileira: os caminhos da política de formação para o trabalho	38
3.3.1	<i>Refletindo a expansão da educação profissional com base no PNE (2014-2024): (im) possibilidades para a Educação dos trabalhadores?</i>	42
4	A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA GRAMSCIANA E A PROPOSTA E FILOSOFIA DAS EEEPS	45
4.1	O olhar de Gramsci para o processo educativo.....	45
4.2	A experiência das EEEPs na tentativa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional.....	48
5	FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: ENTRE OS PLANOS LEGAL E O REAL	56
5.1	A voz do sujeito egresso: pensando sobre a formação desde a trajetória entre escola e mundo do trabalho	56
5.1.1	<i>Estágio Curricular: legislação, experiências e significados dessa oportunidade para a formação profissional/humana</i>	65
5.2	O mundo do trabalho pós-formação: encontros e desencontros no âmbito da realidade em foco	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82

REFERÊNCIAS	85
ANEXO A - PARTICIPAÇÃO DAS EEEPs NOS MUNICÍPIOS CEARENSES (2014)	90
ANEXO B - MAPA DAS REGIONAIS DE FORTALEZA	91
ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR INICIAL DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA	92
ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA DAS TURMAS INICIADAS A PARTIR DE 2012	93
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO	94

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa discute o programa de Ensino Médio integrado à Educação Profissional das escolas estaduais cearenses. A decisão em trabalhar essa conjunção de problemas surgiu ao refletir sobre as políticas para a Educação Profissional que se fortaleceu no País, influenciada pelo ideário de crescimento econômico associado a esse tipo de modalidade. No entanto, partimos do pressuposto de que certas políticas desenhadas no contorno educacional brasileiro propõem um modelo de ensino para manter o *status quo* da autovalorização do capital e de acriticidade e conformação do trabalhador ante as condições de exploração em sua seara de trabalho.

Em 2008, o Governo do Estado do Ceará, em parceria com o Governo Federal e atendendo ao Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, aprovou a Lei nº 14.273, que dispõe sobre a criação das escolas estaduais de Educação Profissional (EEEPs), sob a coordenação da Secretaria de Educação do Ceará. Em todo este Estado, no ano de 2015, 113 escolas funcionaram, distribuídas em cerca de 80 municípios (CEARÁ, 2015). A política pública de Educação Profissional a que se refere este estudo caracteriza-se, sob a óptica do Governo do Ceará, de acordo com informações no site das EEEPs, como uma possibilidade para um futuro mais justo e maior exercício da cidadania, concedendo oportunidade aos jovens cearenses do direito à educação e ao trabalho (CEARÁ, 2015).

No plano nacional, a rede estadual demonstrou aumento no número de matrículas durante os anos de 2007 a 2012. Nesse último, foram matriculados 448.543 estudantes. Em comparação a 2007, houve aumento de aproximadamente 77% no quantitativo de alunos (BRASIL, 2013). A título de ilustração, a tabela 1 retrata a expansão da Educação Profissional. Os dados são do Censo Escolar da Educação Básica.

Tabela 1 - Matrículas na Educação Profissional – Rede Estadual Brasil – 2007 a 2012

Ano	Matrícula
2007	253.194
2008	318.404
2009	355.688
2010	398.238
2011	447.463
2012	448.543

Fonte: MEC/INEP/DEEd (2013).

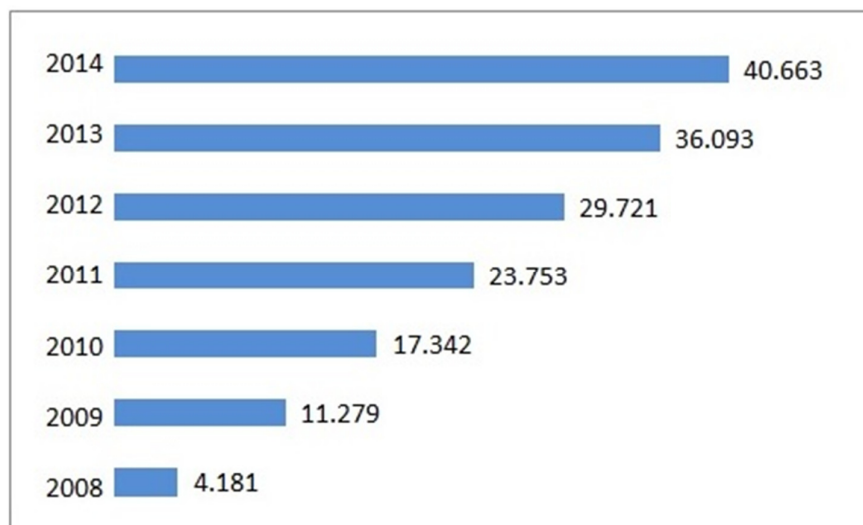
Notas: não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inclui matrículas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Concernente à expansão do número de escolas profissionais na Capital cearense, temos que, no ano inicial do projeto, 2008, havia seis escolas. Os cursos ofertados, inicialmente, eram: Técnico em Informática, Técnico em Enfermagem, Guia de Turismo e Técnico em Segurança do Trabalho. No ano de 2015, funcionaram 19 instituições ofertando esse tipo de educação. Quanto aos cursos, já foram ofertados cerca de 50 tipos nessa modalidade, distribuídos em 12 eixos tecnológicos: Ambiente e saúde; Controle e processos industriais; Desenvolvimento educacional e social; Gestão e negócios; Informação e comunicação; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção cultural e *design*; Produção industrial; Recursos naturais; Segurança; Turismo, hospitalidade e lazer.

O Governo do Estado do Ceará, por meio do Relatório de Gestão 2008-2014 sobre a Educação Profissional em foco, assevera que, além de fornecer toda uma estrutura física e um currículo que agrega a formação geral e profissional, oferece componentes curriculares “potencializadores da formação integral, humana e ética dos educandos”. (CEARÁ, 2014, p. 22).

Segundo dados fornecidos pela Coordenação das Escolas de Educação Profissional (COEDP) do Ceará, há uma demanda interessante para essa modalidade integrada ao Ensino Médio, uma vez que, no ano inicial do projeto, as matrículas estavam em número de 4.181. Já em 2014, alcançou um total de 40.663, correspondendo a um aumento de quase 1000% do ano de início da oferta até o último ano contabilizado, de acordo com a Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de matrículas nas escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará, por ano letivo – 2008 a 2014



Fonte: Elaboração própria, com dados da Coordenadoria de Educação Profissional do Ceará.

Dispõe-se evidenciar que informações recentes, do início do segundo semestre de 2015, procedentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT),¹ no âmbito da América Latina, revelam que seis de cada dez empregos² gerados para os jovens de 15 a 24 anos de idade são informais e que, geralmente, envolve más condições de trabalho, o que implica a precarização dos direitos trabalhistas, além de baixos salários e produtividade a desejar. Nesse caminhar, para milhões de jovens, há empecilhos na busca por um emprego, principalmente quando se espera uma oportunidade decente. Segundo a diretora regional da OIT para a América Latina e Caribe, Elizabeth Tinoco, “Estamos diante de um desafio político que demanda uma demonstração de vontade na aplicação de políticas inovadoras e de efetividade para enfrentar os problemas da precariedade laboral”. (OIT, 2014, p.1). Deixamos claro que hoje os desafios e preocupações quanto ao tema “emprego juvenil” vão além dos índices quantitativos de postos de trabalhos, chegando ao campo da qualidade e condições dos trabalhos disponibilizados para os jovens na sociabilidade vigente.

É oportuno, nessa discussão que cuida da educação dos trabalhadores, tecer reflexões sobre as transformações no mundo do trabalho e as influências dessas no campo da Educação. Nesse sentido, entendemos a concepção de trabalho desde a perspectiva de Marx (2010), que aborda o trabalho como elemento fundante do ser social; portanto, é por meio do trabalho que a hominização real ocorre ou não. Assim, a partir das relações imbricadas, possibilitadas pelo trabalho com os demais aspectos da vida do homem, a sociabilidade vigente é delineada e ditada pelo sistema de produção capitalista. Vale enfatizar que a matriz marxista tem por princípio o trabalho como elemento de transformação social com origem no desenvolvimento humano.

Nesse sentido, para complementação do ponto de partida, elegemos o materialismo histórico dialético, uma das bases do pensamento de Marx,³ como norte da

¹ Para maiores informações: <<http://www.ilo.org/americas/temas/empleo-juvenil/lang--es/index.htm>>.

² Vale destacar nesse ponto o sentido dos termos “trabalho” e “emprego” na concepção de autores que tratam de modo crítico as discussões sobre o mundo do trabalho. No entender de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2015), e baseando-nos nos estudos do filósofo húngaro Georg Lukács realizados por esses estudiosos, a categoria trabalho é parte essencial da ontologia do ser social. É por meio do trabalho em ação sobre a natureza que se dá a aquisição da consciência e pelo qual o homem se humaniza e estrutura-se para um novo tipo de ser. Nessa perspectiva, trabalho distingue-se de emprego, já que “não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade” (p. 4). Para aprofundamento, ver o texto intitulado “O trabalho como princípio educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores”. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf.

³ O materialismo histórico dialético de Marx desenvolveu-se, principalmente, com amparo na crítica ao pensamento idealista alemão de Hegel. Para apropriação dessa crítica, ver Marx & Engels (2007).

pesquisa, por entendermos que essa teoria busca estudar e compreender o homem e suas ações com suporte na totalidade, constituída na materialidade existente e vivenciada por meio da história e condições objetivas. Conforme Marx e Engels, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (2007, p. 87).

Na sociabilidade vigente, entretanto, o trabalho é estabelecido no sentido negativo. Assim, Marx (1890, p. 263), alertando-nos sobre a força dominadora do capital, assinala que esse sistema

[...] tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais valia, de absorver com sua parte constante, com os meios de produção, a maior quantidade possível de trabalho excedente. O capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais suga mais forte se torna.

No contexto do capitalismo manipulatório, Alves (2011) denuncia a precarização do trabalho e entende que essa não diz respeito apenas à condição salarial, mas se refere, sobretudo, ao organizado sistema de regulação da exploração do trabalhador, comparando-o a uma mercadoria e ampliando os modos de exploração por meio da produção flexível e contratação multiforme. Sobre esse quadro, Mészáros (2008, p. 98) chama de desemprego perverso e “mazela cinicamente camuflada e hipocritamente justificada da ‘flexibilização do trabalho’”.

Na seara educativa, Mészáros (2008), ao defender a ideia de uma educação transposta ao capital, nos alerta de que, quanto mais desenvolvida e avançada a sociedade capitalista, há mais unilateralidade na produção de riqueza, o que implica, no campo da Educação, a exploração das instituições escolares nos variados níveis e maneiras de controle, como as privatizações, caracterizadas como zelo pelo ideológico aparelho estatal, reproduzindo a sociedade truncada em classes.

Em decorrência da crise do capitalismo⁴ e, conseqüentemente, da reestruturação produtiva que surge como meio de enfrentamento, em 1970, são evidentes as transformações no âmbito do trabalho e no uso da Educação como produto mercadológico, visto que se emprega a Educação para atender às leis do mercado sob a falácia de desenvolvimento econômico. Ao tratar a função da Educação determinada pela produção econômica, Frigotto

⁴ A crise capitalista desencadeada na desestabilização na relação entre a produção e o consumo, embora tenha possibilitado o avanço no campo das ciências e tecnologias, determinou mudanças no mundo do trabalho vigente, sendo um elemento necessário para a própria produção capitalista e sua restauração. Nesse sentido, comprova a instabilidade e o poder desse sistema em reproduzir e criar maneiras contraditórias de exploração. Segundo Netto e Braz, “as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituindo-se num mecanismo que determina a restauração das condições de acumulação, sempre em níveis mais complexos e instáveis, assegurando, assim, a sua continuidade”. (2007, p. 162).

(2010) alerta para o fato de que o ensino está intimamente definido pelos critérios mercadológicos, longe da acepção política, social, filosófica e ética.

Vivenciamos uma busca desenfreada por cursos e capacitações, tanto por parte dos estudantes, que procuram alcançar o *status* de empregabilidade,⁵ como do lado dos trabalhadores, que tentam permanecer em seus postos de trabalhos impulsionados pelo medo da demissão.

Assim, refletindo a relação trabalho e educação com origem na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 2º, consta que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 1). Com princípio em tal razão, consideramos relevante que essa formação para o trabalho não seja orientada e fundada sob o conhecimento técnico, imediatista, para atender às demandas da produção, mas acreditamos ser necessária Educação para o trabalho que privilegie uma formação humana de qualidade.

Temos que, historicamente, no entanto, desde o período colonial, a Educação Profissional brasileira vive dualidade e fragmentação, expressas na Educação dividida em classes: ensino do tipo intelectual destinado à elite e outro tipicamente manual para os explorados. Na verdade, o Ensino Profissional que se instaurou no País parece constituir-se como um meio para adquirir mão de obra e, assim, atender aos interesses da classe hegemônica.

Para esta pesquisa, recorreremos aos ensinamentos do filósofo italiano Antonio Gramsci, referência nos estudos na linha da Educação para a classe trabalhadora, porque identificamos o fato de que, nos documentos legais que orientam o programa das ETECs, há referências a elementos potencializadores da formação integral. Dessa maneira, consideramos oportunos os estudos de Gramsci (1989), que já no século XX teceu críticas à Educação Profissional imediatista. Ele exprime que a burguesia adota um modelo educacional que produz e reproduz ideologicamente as diferenças sociais. Gramsci, pensando em uma

⁵ O termo empregabilidade, fruto das contradições no mundo do trabalho da sociedade capitalista, diz respeito à condição do trabalhador de assegurar seu emprego ou tornar-se empregável, quando na condição de desempregado, por meio de competências, capacitações e outras formas para garantir o *status* de empregabilidade. Essa é uma nova forma de justificar a dinâmica do mundo do trabalho, responsabilizando o sujeito pela conquista do sonhado emprego (RAMOS, 2011).

educação humanista, traz a ideia de escola unitária⁶ para reverter a crise do sistema educativo vivenciado por ele. Esse filósofo tinha consciência de que a escola unitária significava “o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial” (GRAMSCI, 1989, p. 125), não apenas na seara do chão escolar, mas em toda vida social. Nesse sentido, as contribuições de Gramsci para repensar a Educação Profissional foram pertinentes para o contexto e análise dos resultados desta pesquisa. Desse modo, concordamos com a concepção gramsciana de Educação, ao propor uma formação polivalente, desinteressada e culturalmente transformadora, pois seria a forma apropriada de preparar o aluno para a vida e o trabalho em qualquer esfera que escolher.

Dando continuidade à temática, expressamos a proposta das EEEPs no Ceará como o modelo atual para atender aos jovens do Estado que iniciam na vida laboral. A implantação de escolas de Educação Profissional na rede estadual de ensino enfatiza um relevante momento da política educacional do Ceará, tendo tido início no governo de Cid Ferreira Gomes. Desde então, a crescente oferta da modalidade de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio inserida em nosso Estado com o intuito de lançar os estudantes em um mundo de trabalho de cunho instável e exigente, conforme estudos apontados nesta introdução.

Nesse sentido, alguns questionamentos surgiram e passaram a guiar a pesquisa: *como as contradições no mundo do trabalho na sociabilidade vigente repercutem na política de Educação dos trabalhadores no Brasil? Na sociedade capitalista, de que modo a incoerente relação entre Trabalho e Educação e a influência da Pedagogia das Competências determinam a formação dos trabalhadores? Na proposta e filosofia das escolas estaduais de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do Ceará, há elementos da Escola Unitária, de Antônio Gramsci, correspondente a uma formação na perspectiva omnilateral? Quais os saberes, sentidos e significados da experiência profissional dos egressos como estagiários em formação e no mundo do trabalho pós-formação?*

Para facilitar o entendimento desta pesquisa e responder os questionamentos suscitados, o estudo tem como objetivo investigar as experiências dos egressos com relação ao mundo do trabalho, sobretudo com suporte nas das vivências durante o estágio curricular e pós-formação. Assim, para atingir o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

⁶ Gramsci apreende a escola unitária como uma tentativa de articular trabalho e educação na perspectiva de formação humana.

- a) compreender a repercussão das contradições do mundo do trabalho na política de Educação dos trabalhadores no Brasil;
- b) discutir a relação trabalho e Educação, compreendendo os caminhos da Educação Profissional e a influência da Pedagogia das Competências na política de Educação dos trabalhadores no Brasil;
- c) investigar se na proposta e filosofia das escolas estaduais de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do Ceará há elementos da Escola Unitária, de Antônio Gramsci, na perspectiva de formação omnilateral; e
- d) identificar os saberes e os sentidos da experiência dos sujeitos com suporte em suas concepções, no âmbito da formação, estágio curricular e do mundo do trabalho pós-formação.

Vale citar que destacamos, para esta pesquisa, três categorias — Mundo do Trabalho, Educação Profissional e Escola Unitária — com vistas a identificar suas especificidades e, ao mesmo tempo, a mútua influência da relação contraditória entre esses elementos. Com efeito, o estudo sobre as trajetórias profissionais dos egressos das EEEPs justifica-se pela relevância na busca de conhecer as condições de formação, (des) emprego, mundo do trabalho, interesses, significados e influências dessas experiências nos discursos singulares dos sujeitos.

O estudo de acompanhamento de egresso é uma possibilidade de identificar pontos fortes e fracos na formação. Assim, a partir das informações levantadas, a instituição escolar pode avaliar a oferta e o currículo dos cursos para atender de modo adequado às reais necessidades da sociedade. Na concepção de Deluiz (2003, p. 13), estudar a formação dos egressos vai muito além de avaliar a instituição formadora, pois se avalia a qualidade e os significados das aprendizagens.

De acordo com Sakai e Corsoni Júnior (2004), a pesquisa com egressos se fez relevante e recomendada nas políticas de recursos humanos, uma vez que possibilita averiguar a formação e a prática sob o ponto de vista do sujeito que vivencia. Nesse sentido, os egressos são agentes ainda ativos para se pensar em melhorias de suas antigas escolas.

A seguir, indicamos o percurso metodológico, especificando o tipo de pesquisa, os teóricos que nortearam o estudo, os documentos, os instrumentais, os sujeitos investigados e os procedimentos adotados na análise e apresentação dos resultados da pesquisa.

1.1 Caminho metodológico, contexto e sujeitos da pesquisa

A reflexão sobre a formação e a experiência dos egressos no mundo do trabalho durante o Estágio Curricular e pós-formação induziu a pesquisa a uma metodologia exploratória quanto ao objetivo do estudo, quantitativa e qualitativa, em sendo a forma de abordar e responder ao problema, baseada em um processo centrado nos sujeitos. Os aportes teóricos que orientaram a pesquisa foram: Marx (2010;1890;2001), Mészáros (2008;2002), Kuenzer (1991;2005;2011), Saviani (2008;2007), Antunes (1998;2015;2007), Alves (2011), Frigotto (2010;1995), Cunha (2000), Ramos (2011), Ciavatta (2012), Gramsci (1989) e outros estudiosos, que contribuíram para o campo teórico e análise dos achados. Já os aportes metodológicos que contribuíram na apropriação do sentido da busca foram Gil (2008), Gonsalves (2003) e Minayo (2010).

Compete citar que este estudo, de natureza exploratória, intenta proporcionar maior familiaridade com os egressos do curso técnico, em nível médio, de Informática. Conforme Gonsalves (2003), a pesquisa exploratória objetiva clarear o problema do estudo e facilitar a elaboração das hipóteses. Além disso, esse tipo de demanda científica “caracteriza-se pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado”. (P. 65). Enfim, visa a proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo (GIL, 2008).

A investigação sob relatório é também caracterizada como qualitativa, uma vez o estudo analisa as percepções dos egressos quanto à formação e experiências no mundo do trabalho. Assim, esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (MINAYO, 2010 p. 21).

Inicialmente, realizamos um estudo bibliográfico e documental acerca das questões que envolvem a categoria trabalho, formação profissional e escola unitária gramsciana. A pesquisa documental privilegiou um estudo do relatório da gestão das EEEPs, projeto político pedagógico do curso investigado, a legislação, o texto relativo à filosofia da TESE, documentos emitidos por órgãos públicos e entidades científicas sobre o tema

estudado e informações extraídas do sítio oficial da Secretaria de Educação (SEDUC) do Ceará e das EEEPs do Estado.

Junto à SEDUC, foram colhidos dados sobre o curso Técnico em Informática, especificamente da cidade de Fortaleza. A escolha desse curso se deu de modo a cobrir uma área veterana com relação ao início de oferta de cursos profissionalizantes nas escolas estaduais do Ceará, já que se constata a predominância do referido curso em todas as escolas profissionalizantes da Capital, fato que nos chamou a atenção.

A pesquisa envolveu 30 egressos de três EEEPs que ofertam o curso Técnico de Nível Médio em Informática⁷ de Fortaleza, a saber: EEEP Marechal Juarez Távora, EEEP Prof. Onélio Porto e EEEP Mário Alencar. As escolas compõem as secretarias executivas regionais IV, V e VI, respectivamente, sendo as duas últimas instituições localizadas na periferia de Fortaleza. A escolha dessas pautou-se pela disponibilidade de membros da escola a cederem informações para que a pesquisa fosse realizada e pela proximidade da localidade de nossa residência. Os egressos são oriundos das turmas iniciadas entre 2008 e 2011. Com relação às escolas, convencionamos adotar, na amostra dos resultados da pesquisa, as letras A, B e C para referenciar, respectivamente, as escolas EEEP Prof. Onélio Porto, EEEP Mário Alencar e EEEP Marechal Juarez Távora.

A escolha do curso pautou-se pelos dados do Censo Escolar, que apontou os dez mais procurados nas esferas que ofertam a Educação Profissional. Na rede pública de ensino, o curso mais cobiçado é o de Informática, com o total de 88.734 alunos matriculados (BRASIL, 2013), como podemos conferir na Tabela 2.

Tabela 2 - Dez cursos de Educação Profissional com maior número de matrículas na Rede Pública – Brasil – 2012

Curso	Matrícula	%
Total geral da rede	729.750	100
Total dos dez maiores cursos	409.360	56,1
Informática	88.734	12,2
Administração	84.696	11,6
Agropecuária	48.098	6,6
Enfermagem	34.740	4,8
Edificações	31.200	4,3
Eletrotécnica	26.314	3,6
Contabilidade	25.979	3,6
Mecânica	24.933	3,4
Logística	22.506	3,1
Segurança do Trabalho	22.160	3,0

⁷ O Curso Técnico de Nível Médio em Informática pertence ao eixo de Informação e Comunicação, segundo a classificação na proposta das EEEPs.

Fonte: MEC/INEP/DEEd (2013).

Nota: inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Na etapa da coleta de dados, foi realizada a incursão no campo da pesquisa, com a finalidade de obtermos as informações necessárias à compreensão do fenômeno investigado. Propõe-se evidenciar que o contato com os egressos foi possível com base nos dados fornecidos pelas coordenações e professores ou, ainda, por meio de ex-alunos líderes de turmas de cada escola. O contato com os sujeitos ora se deu via redes sociais, por *e-mail*, pela ferramenta Google Drive, ora presencialmente. Não podemos nos redimir de relatar a dificuldade com pesquisas com sujeitos do tipo egressos, uma vez que não estão aglomerados em um local físico, como é o caso de estudantes que ainda frequentam uma escola/instituição. Nesta pesquisa, os sujeitos já estavam fora da escola, sendo complicada essa aproximação durante todo o percurso de pesquisa de campo. Desse modo, trabalhamos com 30 sujeitos, visto que foi o quantitativo de egressos que nos retornaram com êxito.

Os instrumentos utilizados para coleta das informações incluíram os documentos legais que caracterizam e orientam o objeto de estudo, o projeto político pedagógico do curso e o questionário, composto por perguntas objetivas, semiobjetivas, encadeadas e subjetivas (Apêndice). Este foi aplicado ao final do primeiro semestre de 2015. Indicamos que os participantes foram comunicados de que seus nomes estariam mantidos em sigilo e resguardados de qualquer detalhe que os identificasse. Para indicar os achados da pesquisa, os sujeitos foram identificados com a palavra *egresso*, recebendo junto a essa uma das letras (A, B ou C), referente à escola de origem, e um número para diferenciar dos demais sujeitos da mesma instituição escolar. Compete, ainda, citar que optamos por manter a originalidade das falas dos jovens. Nesse sentido, não realizamos nenhuma alteração nos seus discursos. Além disso, os resultados seguem uma lógica baseada nas opiniões dos egressos envolvidos.

Para o propósito do questionário, estabelecemos, inicialmente, cinco categorias para esse instrumento, a saber: identificação e dados socioeconômicos; formação escolar; estágio curricular; mundo do trabalho e formação X mundo do trabalho.⁸ Estas foram apresentadas e analisadas em confronto com o referencial teórico desenvolvido na pesquisa. A discussão dos resultados da pesquisa foi ancorada, principalmente, na concepção de escola unitária gramsciana, que propõe a união entre escola do trabalho manual e escola do trabalho intelectual, formando além das especializações.

⁸ A categoria intitulada “formação X mundo do trabalho” privilegia a reflexão do egresso sobre a experiência no campo laboral, considerando a formação adquirida.

Justificamos este estudo pela relevância em buscar desvelar, na materialização, as contradições entre o plano legal e o real da política pública, objeto de pesquisa, e na trajetória e percurso entre escola e mundo do trabalho dos jovens do estudo. Acreditamos contribuir com o debate ao dar voz ao sujeito egresso, que, após formação, busca inserção no mundo do trabalho.

Esta dissertação está organizada em seis seções, inclusas a introdução e as considerações finais. A segunda seção aborda o movimento do capital e as contradições no mundo do trabalho, destacando o caráter negativo do trabalho na sociedade vigente que atinge a subjetividade do trabalhador. Destinamos o terceiro seguinte para discutir a relação Trabalho - Educação, o papel da escola nesse caminhar conflituoso. Além disso, abordaremos sobre a influência da Reestruturação Produtiva e Pedagogia das competências sobre as políticas de Educação Profissional. Na quarta seção, reservamos a reflexão a respeito da questão educativa pensada pelo filósofo Antonio Gramsci, do século XIX, quando, em plena fervura da discussão dos caminhos da Educação italiana, propôs a escola unitária para a classe trabalhadora, privilegiando, ao mesmo tempo, a escola do trabalho manual e intelectual, com procedência na reorganização educacional e cultural. Além disso, delinearemos a proposta e a filosofia da formação nas EEEPs, na tentativa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional.

A quinta parte tem o objetivo de exprimir os resultados da pesquisa empírica, momento em que damos voz aos sujeitos egressos para que abordem experiências e significados da trajetória entre formação e mundo do trabalho. cremos que a significância do trabalho está na reflexão de uma educação profissional que também esteja orientada para uma formação humana, que ultrapasse as exigências de mão de obra para o mercado de trabalho.

No tópico a seguir, apresentamos as mudanças e contradições na sociabilidade do capital que, de forma direta e indireta, alteram a vida dos trabalhadores.

2 O MOVIMENTO DO CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta com a valorização do mundo das coisas (KARL MARX).

Este segmento aborda as transformações no âmbito do trabalho. Cuidaremos do debate com amparo nas considerações de Marx, clássico que discute as contradições da sociedade por meio de sua visão crítica sobre o sistema capitalista. Além disso, utilizaremos os contributos de autores brasileiros que discutem as questões do mundo do trabalho, a cisão entre trabalho e Educação e a precarização do trabalhador. Assim, nesse caminhar, faremos uma discussão sobre o trabalho subalterno desenhado na sociabilidade vigente, que se somará às demais reflexões deste tópico, uma vez que não podemos nos redimir de críticas no tocante à situação do trabalhador imerso no sistema do capital.

2.1 A posição marxista no debate: capital para que e para quem?

Com o desenvolvimento da sociedade burguesa, Marx (2007), com suporte nas considerações de Engels sobre a Economia Política e divergindo da perspectiva idealista de seus contemporâneos, passa a pensar as contradições que enfrentavam os trabalhadores por meio da exploração/alienação advinda da sociedade burguesa. Marx (2001), ao longo de anos de estudos, percebeu que o sistema de produção capitalista⁹ causava implicações contraditórias objetivas e subjetivas na vida do trabalhador. Essas provinham da industrialização e tomavam um escopo de exploração da classe operária. Assim, esse teórico teve interesse em se apropriar da relação entre capital e trabalho com apoio na hegemonia dos capitalistas sobre o proletariado.

Fazendo um paralelo com a temática desta pesquisa, compreendemos que, para abordar o campo educativo, é imperioso entender o sistema de produção de uma sociedade e suas relações, pois é justamente por esse meio que o homem produz a própria existência e

⁹ O sistema capitalista caracteriza-se como um modo de produção assentado na divisão de classes sociais, tendo como pano de fundo o controle do trabalhador via exploração no campo de trabalho e subjetividade do ser, bem como na extração do lucro produzido por esse sistema.

história. Na obra *Ideologia Alemã* explica a dependência entre o ser e as condições materiais de produção ao acentuar que

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que ele têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 2007, p. 87).

Marx (1890), em *O Capital*, como maneira de explicar as contradições da sociedade capitalista, discute o sistema de produção, partindo da categoria “mercadoria”. Esse é um ponto importante para definir os valores humanos no sistema do capital e denota-se nesta discussão sobre dupla identidade: valor de uso e valor de troca. Na acepção marxista, o trabalho como valor de uso refere-se ao que é necessariamente útil para a continuidade da vida do homem, mas o trabalho como valor de troca é a forma de acumular riqueza por meio do trabalho excedente à guisa de mais-valia.

As estratégias do capitalista para reforçar esse sistema de valores de troca e garantir acumulação do capital é justamente reduzir o tempo necessário de produção de uma mercadoria e ampliar o tempo excedente de trabalho. Por meio dessa estratégia, reduz o tempo para produzir uma mercadoria e o custo na produção. Consequentemente, enseja mais lucro para o capitalista.

Vale ressaltar que, de acordo com Marx (2001, p. 211), o trabalho em sua acepção ontológica é “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Assim, é caracterizado pela posição marxista como categoria fundante do ser social. Essa categoria tem papel relevante, uma vez que a própria constituição do homem social e histórico tem base no trabalho. Nas palavras de Saviani (2007, p.154), a ação “sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. Logo, nessa transformação da natureza, o homem transforma a si mesmo.

Nesse sentido, partimos da concepção de trabalho desde a perspectiva de Marx (2010), que aborda o trabalho como elemento fundante do ser social, portanto, é por meio do trabalho que a hominização real ocorre ou não. Convém evidenciar que a matriz marxista tem

como princípio o trabalho como elemento de transformação social com amparo no desenvolvimento humano.

No entanto, desde as relações imbricadas possibilitadas pelo trabalho com os demais aspectos da vida do homem, e em decorrência das transformações no campo produtivo, bem como surgimento da divisão social do trabalho, a sociabilidade vigente passou a ser delineada e ditada pelo sistema de produção capitalista. No campo do capital, o trabalho deixa de lado sua dimensão ontológica e passa a manter uma relação negativa. Nas palavras de Marx (2010, p. 80), “O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. [...] a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”.

Nesse sistema que evidencia o trabalhador como uma mercadoria, ressalta o fetiche dessa, enseja riquezas e vantagens para o capitalista, ao extrair cada vez mais a força de trabalho do trabalhador sob condições que o impedem de transformar concretamente a realidade. Sobre o fetiche e a reificação, características evidentes na sociedade capitalista, Netto e Braz (2007, p. 93) declaram que

[...]o fenômeno da reificação (em latim, res = coisa; reificação, pois, é sinônimo de coisificação) é peculiar às sociedades capitalistas; é mesmo possível afirmar que a reificação é a forma típica da alienação (mas não a única) engendrada no modo de produção capitalista. O fetiche daquela mercadoria especial que é o dinheiro, nessas sociedades, é talvez a expressão mais flagrante de com as relações sociais são deslocadas pelo seu poder ilimitado.

Para complementar a discussão, Alves (2011, p. 130) acredita que, na produção do capital, produz-se também a produção (e negação) da subjetividade do homem. “Os tipos humanos que a sociedade burguesa produz, forma e deforma, têm em si, na mente e no corpo, a marca do fetichismo da mercadoria”.

Assim,

O capitalismo, regulado pelo valor de troca, pelo cálculo dos lucros e pela acumulação de capital, tende a dissolver e a destruir todo o valor qualitativo: valores de uso, valores éticos, relações humanas, sentimentos. [...] O valor de uso dos bens socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca, que passou a comandar a lógica do sistema de metabolismo social do capital. (ANTUNES, 2007, p. 180).

Sob tal razão, temos um modo de produção que desconsidera priorizar o que é socialmente útil em detrimento da autovalorização do sistema que enseja lucros com estímulo na exploração do outro. Nesse sentido, o capitalismo cria modos de viver, novos valores e

modos de pensar que surgem do próprio impulso do capital sobre o homem e essas formas são fundamentais para alimentar o capitalismo. Para Mészáros (2002), o capitalismo, além de determinar o campo de produção, atinge toda a vida social do indivíduo chegando à sua subjetividade.

Enfim, é interessante compreender que, nesse contexto, temos que a Educação¹⁰ se faz mercadoria capaz de interferir no processo educativo da classe trabalhadora por meio de variados discursos ideológicos e estratégias novas sob velhos panos de fundo.

2.2 O caráter negativo do trabalho na seara capitalista e a alienação na subjetividade do trabalhador: “captura certa”

Com razão, assevera Mészáros (2002), o sistema capitalista, para manter sua estrutura, consegue internalizar valores, de modo que haja uma acomodação do trabalhador em virtude de tal sujeição. O trabalho, na sua estrutura capitalista, perde a característica fundamental de elemento de realização e humanização, sendo nesse sistema um meio de negação e desvalorização da espécie humana. Portanto, nesse sistema vigente, pode ser visto como um trabalho abstrato. Kuenzer (1991, p. 25) ressalta o caráter negativo do trabalho, ao mencionar o fato de que

o que é inseparável no homem passa a ser separado nas relações sociais, desqualificando-se e desumanizando-se o trabalho através de sua divisão técnica; destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho animal, no momento em que se converte num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes. Estabelece-se, então uma hierarquia no trabalho coletivo, que diferencia os níveis de criação, supervisão e execução.

No campo de produção capitalista, as condições de trabalho e propriedade do que é produzido se manifestam sob maneiras estranhadas, uma vez que a produção é social; entretanto, a apropriação do que é produzido é privada. É um trabalho subalterno, sendo a força de trabalho uma mercadoria em que o capitalista retira o máximo de lucro possível.

No que concerne à estratificação social, Ribeiro (2006) acentua que as relações entre classes impossibilitam a comunicação humana entre massa e “privilegiados”, ao mesmo tempo em que explora e ignora a massificação, de jeito natural. Antes o escravo estava preso às correntes, hoje, sob a lógica liberal. O trabalhador, no entanto, é reprimido ao “mercado”.

¹⁰ O debate da Educação sob a lógica capitalista será efetivado em outra seção.

Temos um “passado que parece longínquo, mas que ainda nos cerca de todos os lados”. (RIBEIRO, 2006, p. 129).

Marx (2010), discutindo a alienação¹¹ do trabalhador, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, e o duplo sentido do trabalho sob o regime de propriedade privada, ressalta que esta se configura como uma potência estranha no mundo do trabalho e, por este motivo, precisa ser superada para que se efetive a emancipação dos indivíduos. Na concepção de Guareschi e Grisci, psicólogos que realizaram pesquisas para compreender a formação do trabalhador e sua subjetividade, há seis modos de perceber a alienação nas relações de trabalho:

- quando a pessoa trabalha no que não é dela;
- quando o que a pessoa faz não fica para ela;
- quando a pessoa não planeja o que faz;
- quando a pessoa não decide, isto é, não participa do destino de sua produção;
- quando a pessoa não compreende as relações de dominação e exploração que se dão no contexto global;
- quando esta alienação o transforma num alienado mental. (1993, p. 67).

Entendemos e ampliamos a esses seis modos a subjetividade do empregador, que se aliena no ato de alienar o outro. Em tal ação, temos vidas estranhadas, tanto a do capitalista como a do trabalhador, mas também entendemos que a alienação do trabalhador é “necessário” para proteger e manter o *status quo* de todo o sistema. Contraditoriamente, no pensamento liberal, não há a exploração do trabalhador, pois, para essa corrente, o lucro é decorrência do mérito do capitalista que buscou meios de crescimento.

Evidenciam-se, na verdade, a desqualificação e a desvalorização do trabalhador mediante a desespecialização exigida pelo modo de produção flexível (“desmodelo”). Na verdade, a lógica do capitalismo restringe a qualificação a um grupo fechado e hegemônico.

Por outro lado, seguindo a reflexão de Arapiraca (1979), para o capitalista, a “especialização” do operário, seguindo as razões da Teoria do Capital Humano, é vantajosa, já que mais sobretrabalho e lucro serão conquistados. Destarte, se o trabalhador for “educado” ideologicamente, passará a ser muito produtivo e, assim, dispensará a necessidade de outros trabalhadores.

Nessa perspectiva, Alves e Antunes apontam que, dentre as tendências de crise no mundo do trabalho, no contexto da mundialização do capital, está a “crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de

¹¹ Alienação aqui está sendo usada no sentido negativo.

emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, [...], dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural”. (2013, p. 5). Esses autores corroboram a ideia de que essa precarização das condições no trabalho caracteriza-se como “um solo social” fértil que constringe a subjetividade do indivíduo. Essa poluição atinge a vida do trabalhador transpondo o campo produtivo.

Arrais Neto (2008), complementando a discussão anterior, assinala que, para o momento intitulado de sociedade do desemprego estrutural, poderíamos pensar na expressão “inclusão subalterna”, uma vez que esse sistema de desemprego necessita permanecer, sob pena de destruir o próprio capitalismo. Assim, assegura que

[...] o próprio desemprego ‘estrutural’, [...], é uma opção política do capital frente à redução da quantidade do trabalho produtivo necessária, que decorre do desenvolvimento técnico-científico aplicado. Constitui, desta forma, uma opção social e política de ampliação do ‘exército de reserva’ de força de trabalho, visando o reforço de sua submissão, em vez da redução da jornada dos trabalhadores empregados na produção que decorreria da elevação da produtividade do trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas sociais (P. 129).

Como opções para esse quadro de exploração no mundo do trabalho, Antunes (2007, p. 193) propõe basicamente duas medidas. A primeira diz respeito à “lógica da produção societal”, que deverá ser voltada para o valor de uso (socialmente útil), contrariamente ao que se presencia: produção como valor de troca. Assim, o ser humano trabalharia em uma menor quantidade de horas por dia e o mundo não teria um caráter destrutivo. Na verdade, constituiria um “novo sistema de metabolismo societal”. Já a segunda contribuição, ligada à primeira, sugere que a produção de “coisas socialmente úteis” tenha como juízo o “tempo disponível” e não o “tempo excedente” do processo trabalhista vigente. Para Antunes (2007), essa medida permitiria um trabalho com maior “dimensão humana e societal”, deixando de lado o forte traço de fetiche e estranhamento que se configura e reconfigura diariamente na sociabilidade do capital.

Para esse mesmo autor,

O exercício do trabalho autônomo, eliminado o dispêndio de tempo excedente para a produção de mercadorias, eliminado também o tempo de produção destrutivo e supérfluo (esferas estas controladas pelo capital), possibilitará o resgate verdadeiro do sentido estruturante do trabalho vivo, contra o sentido (des) estruturante do trabalho abstrato para o capital. Isso porque, sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que estrutura o capital desestrutura o ser social. O trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio ato do trabalho. (ANTUNES, 2007, p. 182).

Nesse sentido, para superar esse quadro, é imperiosa uma sociabilidade superior, que, ao desestruturar o capital e reestruturar o ser social, dando novo sentido ao trabalho, dará ensejo, principalmente, ao trabalhador, a uma subjetividade emancipada. Antunes, ao se referir aos desafios do mundo do trabalho e pensar o papel a ser desempenhado pelo Brasil no contexto das profundas mudanças registradas na sociedade pós-industrial, ressalta que

A nossa bandeira não é mais lutar pela sociedade do pleno emprego, mas por uma outra sociedade. [...] Nós queremos uma sociedade, com vida e trabalho dotados de sentidos. Trata-se de uma grande contradição: o trabalho que estrutura o capital, desestrutura a humanidade. Como contrapartida, o trabalho para estruturar humanamente a sociedade, tem que desestruturar o capital. E não há vida dotada de sentido com trabalho desprovido de significado autônomo e auto-determinado. [...] Nós precisamos pensar num imperativo societal pelo meio do qual a sociedade se estruture por um sistema de metabolismo social, em que o trabalho disponível seja imperativo visando a criação de coisas socialmente úteis. É preciso pensar que o tempo disponível para produzir coisas úteis supõe que o trabalho e a vida sejam dotados de sentido. (2015, p. 18-19).

Esse especialista complementa, acentuando que o trabalhador, impulsionado pelo temor de perder o emprego no futuro, está sempre focado na busca pela qualificação. Compreendemos que essa atitude é fruto de mais uma maneira de reproduzir o capital que induz o sujeito a essa “conquista” viciosa. A respeito da luta contra a reprodução do capital, Mézáros (2008) no sentido de que a produção dos bens da sociedade deva estar a favor do valor de uso e não do valor de troca, que torna o trabalho abstrato ao ponto de estar a venda. Nessa ordem,

A dominação do valor de uso pelo valor de troca, e a conseqüente negação sistemática impiedosa da necessidade humana em nossa ordem global, só pode ser reificada com base em uma mudança radical do princípio orientador socialista do tempo disponível conscientemente adotado e exercido pelos próprios indivíduos sociais. (MÉSZÁROS, 2008, p. 103).

Concordamos, ainda, com a reflexão do autor quando ressalta que somente a mais ampla das concepções de educação é que seria o antídoto a favor de uma transformação social. Na seção seguinte, abordaremos sobre a relação entre trabalho e Educação, buscando, ainda, compreender a influência da Reestruturação Produtiva e da Pedagogia das Competências sobre a formação do trabalhador. Além disso, o panorama e uma discussão dos caminhos da educação profissional no Brasil serão expressos na seção, que abordará de forma histórica as contradições na oferta desse tipo de Educação.

3 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E O DEBATE SOBRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste módulo, abordaremos a cisão entre trabalho e Educação que, ao longo da história, se perpetuou na formação do trabalhador, sendo também um elemento favorável ao discurso do capital. Além disso, apontaremos os caminhos da Educação Profissional brasileira, com o objetivo de chegarmos, mais à frente, ao nosso objeto de estudo, que foi idealizado dentro das políticas educacionais vigentes.

3.1 A separação entre trabalho e Educação e a necessidade do saber sistematizado: o *homo faber* distante do *homo sapiens*

Na análise da categoria “Educação”, não podemos romper, desvinculando-a do trabalho e das relações inerentes a ele. Sendo assim, podemos dizer que a formação do homem é um processo histórico-educativo e, ao mesmo tempo, dialético. Nas sociedades primitivas, organizações diferentemente e menos complexas em relação à sociedade de classes, a produção, a partilha e a apropriação dos meios de produção eram coletivamente trabalhadas. Desse modo, a Educação era um processo natural, já que os mais jovens aprendiam com os mais experientes. Conforme Saviani (2007, p. 155), “a educação identificava-se com a vida”.

Então, por que essa divisão do trabalho? O incremento do sistema produtivo teve como consequência a divisão do trabalho e das relações de produção, tornando possível a divisão de classes. Na visão de Frigotto (2010), o projeto burguês cria a divisão do trabalho e impera sobre a educação do trabalhador e sua subjetividade para valorizar o capital e reunir mais força à exploração sobre o trabalhador, equiparando-o a uma mercadoria.

Franco (1991, p. 17) denuncia a ideia de que o capitalismo, “desde o início, pode ser entendido como um processo que procura, entre outras coisas, dividir minuciosamente o trabalho, racionalizar ao máximo o processo produtivo [...]”. Para ele, há duas implicações ao organizar o trabalho por meio de hierarquias, normas rígidas e ao inserir o trabalhador em um campo onde não tem o domínio do processo de trabalho: “rígido controle sobre a produção e sobre o trabalhador e aumento da produtividade do trabalho e da mais-valia”. (FRANCO, 1991, p. 17). Vale ressaltar que a mais-valia corresponde à fração do trabalho e rendimento que não foi pago devidamente ao trabalhador.

A principal consequência da divisão e parcelamento das tarefas, decorrentes da forma de organizar o trabalho em uma hierarquia de crescente complexidade, é a ausência de controle do processo de trabalho pelo trabalhador. Este fica reduzido a uma pequena unidade participante de um processo relativamente complexo [...]. Isso o leva a desconhecer o processo de trabalho em sua totalidade. (FRANCO, 1991, p. 16).

No período da manufatura, a divisão do trabalho era de uma “divisão entre mão e cérebro, entre o pensar e o fazer. Assim, não só o trabalho se divide, mas ao se separar, cinde o próprio homem”, como destaca Machado (1991, p. 21). Compete citar que o desenvolvimento da divisão do trabalho tem uma pintura dialética, pois, à medida que eleva a potencialidade do gênero humano, desvaloriza o ser em particular, já que a apropriação da produção claramente é privada.

A divisão no trabalho “garante para o capital tanto a posse da técnica quanto do trabalho intelectual, impedindo que os trabalhadores deles se apoderem”. (FRANCO, 1991, p. 16). Além disso, essa transformação no campo de trabalho cria o estranhamento e a alienação do trabalhador, visto que o processo completo de produção que realizava é particionada e fragmentada, a tal ponto de perder o controle sobre o que produz, pois desconhece o processo como um todo. Desse modo, temos a dupla dimensão do trabalho, já que deixa de ser elemento de humanização e passa a ter caráter negativo.

E a função da escola? Sabemos que a escola moderna, tal como a conhecemos hoje, surge na sociedade dividida em classes e da necessidade da produção, pois o sistema de máquinas exigiu esse tipo de instrução. De acordo com Ramos (2011), o ensino que se realizava praticamente no ambiente familiar, passou a ser determinado pelos espaços escolares. Assim, esse feito do século XVIII coincide com o advento do Estado Moderno. “A educação da população é condição necessária para laicizar o saber, a moral e a política” (RAMOS, 2011, p. 29).

Logo, essa separação chega à Educação, antes naturalmente partilhada entre todos. Na acepção de Saviani (2007), a escola é um *locus* privilegiado do repasse do saber historicamente sistematizado. Por esse motivo, ela é conclamada e tem importância para essa função.

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 6-7).

A Revolução Industrial demandou uma revolução no âmbito da Educação para que os trabalhadores pudessem ter o conhecimento e fossem educados nos moldes determinados pelo sistema de produção.

Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, a outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Nesse sentido, o rompimento entre trabalho e Educação foi se fortalecendo. Saviani (2007) declara que essa divisão refletiu a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, assumindo assim duplo viés. A escola como instituição ideológica ficou incumbida de formar “futuros dirigentes” da guerra, política, cientista *etc.*, enquanto as funções manuais, desvalorizadas, eram destinadas aos que não tinham acesso à escola, tendo como espaço de formação a própria prática profissional.

Avançando no contexto histórico, continuamos com a divisão social do trabalho. Claro que esse feito é condição necessária para consolidar o modo de produção capitalista, uma vez que traz uma educação direcionada a preparar distintamente os homens. Com o estabelecimento do capitalismo, temos que a relação entre trabalho e Educação desvirtua ainda mais. No caso brasileiro, o sistema de ensino seguiu esse caminho contraditório (KUENZER, 1991).

Na esteira de Frigotto (2010), historicamente, o sistema de ensino, seguindo o desenvolvimento capitalista, estabeleceu-se sob a escola dualista para suprir as demandas do capital e preparar o trabalhador. Consequentemente, a ruptura entre trabalho e Educação foi se concretizando.

Enfim, pensamos que a escola de classe que se estabilizou na sociedade vigente veio contra o modelo de Educação que valorizaria o ser integralmente. Compreendemos os limites dessa instituição na Contemporaneidade, porque entendemos que a escola não dá conta de superar a clássica e ativa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.¹²

¹² A dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual surgiu por meio da divisão do trabalho, por ocasião da sociedade de classes, em que prevalecem a exploração do homem pelo homem.

3.2 Reestruturação Produtiva e Pedagogia das Competências delineando a formação do trabalhador

As transformações advindas do sistema de produção influenciam significativamente a relação trabalho e Educação por meio de “necessidades” associadas ao capital financeiro mundial. A seguir, veremos o elo entre a noção de empregabilidade e Pedagogia das Competências, sendo ambas produtos da Teoria do Capital Humano (TCH), que deu rumo às políticas de Educação no Brasil, especialmente a dos trabalhadores.

A TCH, no contexto mundial, surge pós-guerra fria, moldando a Educação e resgatando o princípio do individualismo. Na seara educacional brasileira, o messianismo¹³ pedagógico atribuído a essa ideologia chegam ao País sob o clima da era militar, por volta dos anos de 1970, com a ideia de que o capitalismo iria trazer benefícios para todos. Esse desenvolvimento na Educação, entretanto, não correspondeu à melhoria da maioria da população. A ideia principal da Teoria do Capital Humano era de que o investimento no trabalhador por meio da Educação possibilitaria não somente o desenvolvimento da capacidade do sujeito, sobretudo do desenvolvimento produtivo, dando um suporte essencial para o processo de modernização do País.

Interessante é o alerta de Rossi (1977) e Arapiraca (1979), críticos brasileiros da TCH. Para esses autores, a aquisição de habilidades via Educação divulgada por esse sistema não tem o sentido de promover o desenvolvimento integral do cidadão. Na verdade, a teoria induz o indivíduo à busca da ascensão de classe, e, ao mesmo tempo, é contraditória, pois ideologicamente anula e aliena politicamente o indivíduo. Além disso, “a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo”, implicando maior divisão social do trabalho e deterioração das relações sociais (ARAPIRACA, 1979, p. 43).

Na acepção de Rossi (1977), equalizar as oportunidades é um forte discurso da ideologia capitalista, já que esse sistema divulga dispor dos meios para tal fim. Nesta ação, repassa para o indivíduo a responsabilidade de seu sucesso ou não.

A educação tornaria permeáveis as classes sociais de modo que quem não ‘subisse’ ou não teria se esforçado suficiente, ou teria sido menos capaz. Porque a própria existência do ‘sistema de liberdade’ (capitalismo), tendo acabado com os privilégios de sangue e nobreza é garantia suficiente para eliminação de barreiras à mobilidade social. (ROSSI, 1977, p. 75).

¹³ O termo “messiânico”, no âmbito da Dissertação de Mestrado de Rossi (1977), aparece como referência ao caráter salvador associado à Educação, tendo como parâmetro a Teoria do Capital Humano.

Expressamos, por oportuno, a ideia de que, ideologicamente, a TCH utiliza a Educação como um meio de proporcionar o desenvolvimento econômico do País. Em vista desse metabolismo instável, o sistema provoca mudanças nos variados aspectos da vida social, sobretudo no trabalho.

Assim, ante a crise do capitalismo e, conseqüentemente, perante a reestruturação produtiva, a partir de 1970, são evidentes as transformações no âmbito do trabalho e no uso da Educação como um produto mercadológico. Essa concepção emprega, inculcando a ideologia dominante, o papel da Educação para atender às leis do mercado sob a falácia de desenvolvimento econômico.

Na intelecção de Saviani (2008), o modelo educacional mecânico imposto busca minimizar interferências no campo subjetivo, de modo a assegurar a eficiência dos propósitos econômicos. Compreendemos que esse feito é mantido pelo sistema do capital para controlar a Educação e moldar o futuro trabalhador.

Portanto, no âmbito da formação educacional, o escopo da Pedagogia sob essa lógica é formar o indivíduo para o “mercado” de trabalho, enfatizando as competências numa formação acrítica. Não há valorização do discente, nem do docente, todavia do capital. Por essa razão, acredita Saviani (2008, p. 383-384), é acentuado “o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”.

A Educação nos anos seguintes, ainda inspirada na TCH ressignificada, passa a ter uma lógica emanada dos interesses privados. Tal modelo de produção substitui o fordismo¹⁴, que, segundo Saviani (2008), opera com trabalhadores polivalentes e desespecializados no intuito de obter produtos diversos, em estoque reduzido e, assim, atender às demandas específicas do “mercado” cada vez mais exigente. Para continuar se reproduzindo, o capital necessita de mão de obra qualificada, porém tal formação é limitada e truncada, pois torna, muitas vezes, o trabalhador incapaz de compreender e refletir a posição de explorado em que se encontra.

A reestruturação produtiva é expressa, no Brasil, nos anos de 1990, como uma estratégia de superação, ou pelo menos buscou controlar o agravamento da crise e a não suficiência dos modelos taylorista/fordista de produção. De acordo com Antunes (1998), as

¹⁴ Vale ressaltar que o modelo fordista foi elaborado pela classe trabalhadora – que reivindicou direitos trabalhista, tais como: aposentadoria, salário, dentre outros. Não foi concessão direta do capital.

transformações produtivas ensejadas pela crise do capitalismo provocaram intensas repercussões na “classe-que-vive-do-trabalho”. (P.15). Essas modificações¹⁵ afetaram além da materialidade do trabalhador, chegando a alterar sua forma de ser.

Na contextura educacional, a reestruturação produtiva exigiu competências ao profissional polivalente. Assim, desde as reformas no ensino dos anos de 1990 sob o amparo da Lei nº 9394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por meio, principalmente, do Parecer nº 16/99, em sintonia com a economia internacional, a Pedagogia das Competências veio alimentar o contexto do capitalismo sob a ideia de que esse novo modelo pedagógico representa possibilidade de uma formação pautada no desenvolvimento das potencialidades do trabalhador. Conforme o citado parecer, a Educação Profissional de Nível Técnico tem como premissas a empregabilidade e a flexibilidade, pautadas no modelo de competências e tendo como foco o mercado (BRASIL, 1999).

Concordamos com Ramos (2011), no entanto, quando ele alerta que esse “novo modelo”, centrado no contexto empresarial, segue as razões do mercado ao situar em evidência o princípio das competências individuais, almejando mudanças na organização do trabalho e estando oposta à perspectiva de formação humana. Sobre o risco oriundo dessa pedagogia, essa mesma autora afirma que:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. (RAMOS, 2011, p. 154).

Além disso, a noção de competência condiz com o mundo do trabalho pautado na flexibilização e está aliada às qualidades de um ser autônomo, comunicativo e polivalente. É ainda propagada como sendo o elo entre a formação e o emprego.

Na preleção de Frigotto (1995), na reestruturação produtiva, a “integração, a qualidade e a flexibilidade” são categorias-chaves para acionar a produtividade e a competitividade almejada. Ao cuidar, porém, da função da Educação determinada pela produção econômica, Frigotto (2010) alerta para o fato de que o ensino intimamente definido pelos critérios mercadológicos está longe da acepção política, social, filosófica e ética. Assim, o ato educativo reduz-se a uma tecnologia educacional. Nesse âmbito, a escola não é capaz de elevar cultural e profissionalmente o indivíduo.

¹⁵ Evidenciamos o fato de que, para o propósito desta dissertação, não aprofundaremos a temática sobre a crise do capitalismo. Aqui temos o intuito apenas de situar a discussão a seguir no contexto do mundo do trabalho.

Nossa preocupação parte do fato de que a escola forma para uma realidade competitiva e de múltiplas formas, pois se transforma constantemente. Além disso, essa pedagogia surge em meio à crise de acumulação do capital, impulsionada por políticas neoliberais. Assim, o alerta refere-se a um modelo que tem origem em uma sociedade onde a relação trabalho e capital é expressa de forma conflituosa. Enfim, é um modelo que busca, de modo intencional, adaptar ao máximo o sujeito à dinâmica instável do mundo do trabalho por meio de competências específicas e, nesse âmbito de qualificação do trabalhador, esse feito ideológico sobre a Educação tem o objetivo de possibilitar a empregabilidade. Segundo Ramos (2011), a noção de empregabilidade é um termo agregado ao perfil do trabalhador e tem origem na “desregulamentação e desformalização dessas relações de trabalho”. (P. 253). Importante é citar que esse quadro é sustentado pela perda dos direitos do trabalhador sob distintos vieses já conhecidos no atual mundo de trabalho.

A noção de empregabilidade é, frequentemente, entendida como manter em dia as competências. Sob essa óptica, o sujeito deverá ter atitude de ir em busca desses elementos necessários ao bem-estar no mercado de trabalho. Na acepção de Oliveira (2003), os conceitos de competência, empregabilidade e flexibilidade surgem como mecanismos para justificar e responsabilizar o sujeito por sua situação perante o mercado de trabalho. Em tal ação, retira a responsabilidade do Estado em relação a esta conjunção de problemas. Além disso, o discurso da meritocracia, sob a máscara ideológica, induz o aluno/trabalhador para o alcance do mérito por meio da competitividade e individualismo da sociabilidade do capital.

Como menciona Saviani (2008), sobre o discurso da empregabilidade, no quesito profissional, o sujeito é que deverá buscar os meios que o tornem competitivo e apto a conquistar um emprego. Sob essa lógica, entretanto, não há garantia, apenas possibilidades, à medida que o sujeito investe em si por meio da escolaridade.

E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridades amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos [...] (SAVIANI, 2008, p. 430).

Com efeito, fica evidente o quadro atual, denominado de “pedagogia da exclusão”, como declara Saviani (2008), uma vez que responsabiliza o sujeito-educando por sua inclusão ou não no campo trabalhista. Essa “conquista” dependerá dele. Além disso,

mesmo inserido no mundo do trabalho, atuará sob condições subalternas, seja na informalidade ou não, terceirização, assalariamento, porque estará orientado pelas demandas do capital vigente. Kuenzer (2005) denomina dialeticamente o atual quadro como “exclusão includente”, referindo-se ao mercado de trabalho, e “inclusão excludente”, em se reportando ao terreno educativo.

Concordamos com Kuenzer (1991) na ideia de que os interesses do capital e do trabalho possuem polos contraditórios, porém “dialeticamente” interligados. Assim, é preciso resolver essa incoerência. Temos esse duplo viés ao se enfatizar que

[...] o homem se educa se faz homem na produção e nas relações sociais que ela engendra, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, de humanização e de desumanização (MARX; ENGELS *apud* KUENZER, 2011, p. 11).

Entendemos que a formação para o trabalho, longe de ser uma conquista, está direta e historicamente ancorada na tentativa de formar para o mercado de trabalho. Na sociabilidade do capital, torna-se distante a integralidade do trabalhador; o que resta é uma educação determinada pelo sistema de produção, jamais determinante.

3.3 Educação profissional brasileira: os caminhos da política de formação para o trabalho

No período de colonização, já se percebe a intenção de subordinar a função social da escola. A Educação instaurada no período de colonização era um importante mecanismo de aculturação, uma vez que as tradições e os costumes que se tentou inculcar decorreram de um dinamismo externo, isto é, do meio cultural do colonizador. Assim, o conhecimento histórico educacional é um movimento que parte de um todo caótico.

Os primeiros aprendizes de ofício eram incumbidos de servir à Colônia, ficando clara a dualidade da Educação brasileira: ensino do tipo intelectual destinado à elite e outro como servidão para os explorados.

Holanda (1995), no clássico livro *Raízes do Brasil*, e Cunha (2000) acentuam o preconceito com o trabalho manual e a valorização de vida de grande senhor no Brasil escravocrata, embora esse pensamento se sustente nos dias atuais. Nesse sentido, o ócio importava mais do que o negócio. Sobre o trabalho vil na cultura brasileira, Cunha (2000, p. 23) destaca a noção de que

[...] foi a rejeição do trabalho vil (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame) que levou ao preconceito contra o trabalho manual. Se um dado trabalho manual não fosse socialmente definido como *vil*, ele não seria objeto de rejeição, como acontece atualmente com o trabalho do cirurgião [grifos do autor].

O Ensino Profissional que se delineou no País, no período colonial, constituiu-se como o meio para adquirir mão de obra e, assim, atender aos interesses das classes dominantes.

Nesse período, dos ofícios da colonização, já começava a delinear-se o que seria a tendência dominante na educação brasileira: o ensino e a prática de ofícios manuais era destinado aos índios e órfãos, ou seja, aos estratos subordinados da sociedade, e o ensino de humanidades, dirigido aos filhos de proprietários, visando à formação de uma elite dirigente segundo os padrões de ensino da metrópole. (BRYAN, 2008, p. 12).

As primeiras iniciativas de lançar no Brasil, oficialmente, o Ensino Profissional foram orientadas com intenção assistencial, pois eram destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, conforme nos revelam Regattieri e Castro (2009, p. 19). De acordo com esses autores, a primeira iniciativa, “criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente D. João, em 1809, no entanto, já estava relacionada às necessidades emergentes da economia [...]” (P. 19). Além disso, dentre as associações civis criadas, temos os Liceus de Artes e Ofícios, cujo objetivo era ajudar crianças órfãs e desamparadas e, assim, eram instruídas para iniciar ocupações industriais.

Com a chegada da República, a Educação Profissional manteve, ainda, o caráter assistencial, sendo que, com a industrialização e a chegada do capitalismo, a sociedade brasileira passou a exigir um tipo de trabalhador mais “capacitado”, uma vez que a produção e os avanços das técnicas e da ciência transitaram por profundas transformações.

No alcance raciocinativo de Regattieri e Castro (2009), no início do século XX, é dado um pontapé nas políticas referentes à Educação Profissional, já que, em 1910, em vários estados, foram implantadas 19 escolas de aprendizes artífices, “destinadas ‘aos pobres e humildes’, vindo a se constituírem no embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica” (P. 19). É evidente, no entanto, o fato de que tal política atende aos valores capitalistas.

No período ditatorial do governo de Getúlio Vargas, foi promulgada a Constituição Federal de 1937. Nessa legislação, o Ensino Profissional é “contemplado” sob o

discurso de atender às classes menos favorecidas, conforme artigo 129, (BRASIL, 1937, p. 28):

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Mencionada Constituição enfatiza a contribuição das indústrias e dos sindicatos. Tal posição foi influenciada pelos princípios tayloristas/fordistas que se difundiram no Brasil e pressionada pelos dirigentes do País. A Educação Profissional, portanto, passou a ter o escopo de lançar no “mercado de trabalho” mão de obra para atender à industrialização, embora não dispensando a tradição assistencialista.

A Educação Profissional tornou-se obrigatória nos meados dos anos 1970. Na LDB nº 5.692/1971, houve a pretensão de eliminar o dualismo entre escola de 2º grau normal e escola profissionalizante. Desse modo, a escola passou a ser única, de formação geral e, em seguida, para o trabalho. Sendo assim, o Ensino de 1º Grau estava voltado para a Educação Geral e o Ensino de 2º Grau para Formação Especial (BRASIL, 1971).

Consoante ensina Cunha (2000, p. 15),

A implantação da Lei n. 5692/71 foi cheia de peripécias, desde os floreios ilustrados dos membros do Conselho Federal de Educação, que discorriam sobre o mundo do trabalho com uma desenvoltura desconcertante, até os disfarces das escolas das redes públicas e privadas para fazerem crer que ofereciam ensino profissionalizante para formar técnicos e auxiliares técnicos.

Anos depois, a Educação Profissional esteve impedida de se integrar ao Ensino Médio, com o Decreto nº 2.208/1997, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que separou formalmente o Ensino Técnico da formação geral e básica. O modelo de organização curricular inserido no Decreto nº 2.208/1997 impossibilitou a oferta do Ensino Médio integrado ao Técnico (BRASIL, 1997).

Para impedir a desintegração do Ensino Profissional ao Ensino Médio, tornaram-se relevantes os esforços da sociedade civil, sobretudo das entidades científicas e sindicais, que se uniram para denunciar essa proposta de desintegração e solicitar a revogação desse decreto. Além disso, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 contou com o discurso do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva por meio de sua campanha eleitoral (OLIVEIRA, 2011).

Assim, sob o amparo do Decreto nº 5.154/2004, do governo Lula, o Ensino Médio pôde ser ofertado integrado à Educação Profissional, de modo que a articulação entre a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: integrada ou concomitante (BRASIL, 2004, p. 2).

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Com o Decreto nº 5.154/2004, embora o Ensino Médio possa ser ofertado integrado à Educação Profissional, precisamos estar atentos com relação às verdadeiras intenções e caminhos que toma a formação dos trabalhadores, uma vez que parece dar continuidade à íntima relação entre Educação Profissional e exigências dos setores produtivos.

Dando prosseguimento às políticas na Educação Profissional, ainda no Governo citado, surge o Decreto nº 6.302, em 12 dezembro de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Segundo Art. 1º:

Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007, p. 1).

Entre os objetivos desse programa está a proposta de ampliar e reestruturar o Ensino Médio, englobando “formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos”, além de promover a elevação da oferta de matrículas no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, pela rede pública de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Contudo, esperamos que as propostas descritas no decreto retrocitado não sejam apenas meios de elevar os números estatísticos educacionais. A seguir,

veremos as determinações do Plano Nacional de Educação, vigente para a Educação Profissional.

3.3.1 Refletindo a expansão da educação profissional com base no PNE (2014-2024): (im) possibilidades para a educação dos trabalhadores?

Em razão do compromisso com a qualidade na Educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, de caráter constitucional e de periodicidade decenal, estabelecida com a finalidade de “assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País”. (BRASIL, 2014a, p. 9). O PNE atual entrou em vigor no dia 26 de junho de 2014, sendo fruto de debates na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e aprimoramento no Congresso Nacional. A CONAE é uma oportunidade para a discussão das diretrizes e metas para a Educação brasileira. Após o estabelecimento do PNE, o conjunto de planos das esferas estaduais e municipais passa a orientar-se baseado nas diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE.

Nessa perspectiva, o PNE, para tentar alinhar os objetivos educacionais entre os entes federativos, estabelece 20 metas que contemplam todos os níveis de formação, além de propor melhorias para a Educação inclusiva, taxa de escolaridade, formação e plano de carreira para docentes e profissionais da Educação e investimentos no campo educacional.

[...] as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2014a, p. 9).

O PNE está sob a égide da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Em seu Art. 2º, são delineadas as diretrizes do PNE. Dentre essas, estão a melhoria da qualidade da Educação e a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Com relação às metas que constam no PNE (2014-2024), temos a meta 11, especificamente ligada à Educação Profissional, objeto deste estudo, que propõe “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”. (BRASIL,

2014). Para cada meta, há as estratégias para atingir os objetivos estabelecidos. Dentre as estratégias da meta 11, que constam no anexo da Lei nº 13.005, temos: “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino”. (BRASIL, 2014).

Refletindo sobre tal meta e estratégia, podemos questionar se o salto central para a melhoria da Educação Profissional brasileira, no terreno das políticas educativas, está na expansão da oferta de Educação Profissional ou na possibilidade de reavaliar e reformular o tipo de formação destinada à classe trabalhadora. Esse incremento no número de matrículas, tal como propõe esse PNE para a rede estadual, significará de fato possibilidades ou impossibilidades de melhoria e valorização da Educação Profissional? Nesse sentido, é imprescindível pensar em arranjos educativos que prezem, de fato, pela qualidade e integralidade na Educação, uma vez que o PNE propõe a ampliação, mas não há a estrutura, no âmbito geral, para que essa oferta ocorra de forma integral.

Enfatizamos que nossa preocupação com a expansão/quantitativo de ofertas da Educação Profissional nasce da discussão sobre a histórica dualidade definida pela divisão social do trabalho. Assim, conforme alerta o próprio MEC (BRASIL, 2014a, p. 39), no texto intitulado *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*,

Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre as culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional.

Conforme Mochcovitch (1988, p. 55), Gramsci, ao refletir sobre a escola profissionalizante, acredita que essa “é uma forma imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e, portanto à lógica do capitalismo [...]”. Pensando na escola profissional atual, esta é vista como democrática e, ao permitir uma qualificação ao trabalhador, cria uma falsa mobilidade social. Assim,

[...] graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como

democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1989, p. 136).

Enfim, a escola unitária gramsciana tem um olhar na perspectiva de emancipação humana com base na consciência dos cidadãos, principalmente da dominada classe trabalhadora, no que se refere a uma concepção de mundo e uma formação política, além de dados quantitativos e ofertas de Educação, sem considerar a formação integral do homem.

Na seção a seguir, trataremos da Escola Unitária de Gramsci, que propõe uma formação na perspectiva omnilateral, distante de muitas das propostas de Educação que se destinam à classe trabalhadora. Além disso, exprimimos algumas considerações e filosofias da formação proporcionada pelas EEEPs que buscam “integrar” Ensino Médio e Educação Profissional.

4 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA GRAMSCIANA E A PROPOSTA E FILOSOFIA DAS EEEPS

Neste segmento, discutimos a Educação na perspectiva gramsciana, destacando a escola unitária, que privilegia, ao mesmo tempo, a escola do trabalho manual e intelectual e a formação integral do ser, na ideação omnilateral. Além disso, conheceremos proposta, filosofia e missão de nosso objeto de estudo: o projeto de formação para o trabalho das escolas de Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

4.1 O olhar de Gramsci para o processo educativo

O filósofo e ativista político italiano Antonio Gramsci trouxe relevantes contribuições para a discussão sobre a luta social pela transformação da sociedade capitalista no século XX. A teoria gramsciana repensa as contradições do funcionamento da sociedade capitalista expressadas pelo marxismo. Gramsci traz o conceito de superestrutura como espaços/instituições legitimadores da circulação de ideologias que nutrem as relações de classe via dominação hegemônica política/estatal e sociedade civil. Para Gramsci (1989), o papel da sociedade civil é mesmo de perpetuar as relações de classe e prevenir a própria consciência da classe. Assim, produzem e reproduzindo a hegemonia.

Para superar a dominação, torna-se imperioso, na concepção de Gramsci, uma contra-hegemonia oriunda da organização da classe trabalhadora, com a finalidade de chegar a uma nova moral e a outra cultura, além de combater a dicotomia ideológica difundida pela burguesia.

A “escola unitária” idealizada por Gramsci, crítica à escola soviética e à Reforma Gentile,¹⁶ contempla “todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”. (GRAMSCI, 1989, p. 121). Além disso, para essa concepção, o ensino deve ser público e para todos, com novas relações entre o “trabalho intelectual” e o “trabalho industrial”, além do chão educacional (GRAMSCI, 1989, p. 125).

Ao analisar o Caderno 12 de Gramsci, escrito durante o cárcere do filósofo italiano no período fascista, Nosella (1992) expõe a estrutura da escola unitária

¹⁶ A Reforma Gentile, sob o governo fascista, inseriu o ensino católico como modo de “domínio” do povo, além de dar seguimento à desvinculação de formação intelectual e formação profissional. Essa reforma pretendeu restaurar a escola para constituir um novo homem, via controle e autoritarismo.

desinteressada.¹⁷ Inicialmente um ensino de noções “instrumentais” da instrução vinculada a elementos do Estado e sociedade, como forma de conceber o mundo e superar as concepções míticas. “O caráter didático-diretivo será abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase ‘instintiva’, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, um homem livre, autônomo e criativo”. (NOSELLA, 1992, p. 116). Na fase final da escola, atual Ensino Médio, o jovem estuda em uma estrutura ativa, participativa e criativa. Somente após esta fase, chega-se ao Ensino Profissional, por meio da universidade/academia, sendo concreta a dimensão prática para o exercício contíguo e consciente das profissões.

Gramsci criticava a divisão da escola em clássica e profissional, já que a escola profissional tinha o papel de preparar mão de obra, pois era destinada às classes de afazeres instrumentais; ao passo que a escola clássica recebia a classe dominante e os intelectuais.

Vale enfatizar, essa disposição cravou raízes que se estabelecem até os dias atuais. Assim, Gramsci, ao falar sobre a crise da sociedade da época, declarou que o “fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola”. Gramsci (1989, p. 118) afirmava que a tendência

[...], é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Notamos nessas palavras a preocupação do teórico em propor uma saída para o colapso pelo qual passava a função da escola. Assim, Gramsci pensava em uma escola “humanista” que, desde a infância até o momento da escolha profissional, tivesse caráter desinteressado. Em tal ação, Gramsci traz a ideia de escola unitária para reverter a crise do sistema educativo italiano. Esse filósofo tinha consciência de que a escola unitária significaria “o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial” (GRAMSCI, 1989, p.125), não apenas na seara do chão escolar, mas também em toda vida social.

Esse tipo de escola funcionaria desde a organização dos prédios, materiais, livros e corpo docente. Interessante é a preocupação de Gramsci com o ensino-aprendizagem. Para

¹⁷ A escola desinteressada, na escrita de Gramsci, refere-se ao ensino não direcionado à formação de mão de obra para atender ao mercado. Uma escola, contudo, para proporcionar a humanização capaz de desenvolver capacidades além das especializações. Referido teórico propõe Educação na perspectiva marxiana, isto é, orientada para formar o homem omnilateral e não fortalecer a unilateralidade que deprecia o ser.

esse pensador, faz-se necessária a ampliação do quadro docente, “pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor”. (GRAMSCI, 1989, p. 121). Quanto à organização didática da escola unitária, temos que

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos ‘direitos e deveres’, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contras as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 1989, p. 122).

Gramsci deixa claro que, no ensino, a questão dogmática precisa existir como forma de orientação nesses anos iniciais, mas necessita ser moldada. O restante do curso poderia ter duração de não mais do que seis anos para que a conclusão de toda escola unitária pudesse culminar em torno dos 15 ou 16 anos. Neste sentido, Gramsci pensa a Educação mesmo na fase pré-escolar, pois, para ele, é relevante a existência de uma rede de auxílios à infância para que as crianças se habituem mais rapidamente à carreira escolar. Mencionado pensador acredita que a escola unitária deveria ser um espaço de aprendizagem criadora e coletiva. Assim, expressa que

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual etc. (GRAMSCI, 1989, p. 123)

Gramsci detecta um grande entrave na organização escolar, pois não entendia o fato de que a escola média disponível nada se diferenciava do ensino proporcionado nos anos anteriores, já que a única diferença era uma “*abstrata suposição* de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno” (1989, p. 123) [grifo nosso], que, para ele, ocorria apenas pela maioridade que se atinge e pela acumulação de experiência da fase anterior. Portanto, não havia ganhos qualitativos (amadurecimento crítico) nessa passagem de escola inicial para a escola média.

Com efeito, para Gramsci, a última fase da escola unitária é decisiva e orientacional, pois “se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização”, que se direcionam aos estudos na universidade (científico) ou a atividades de cunho produtivo

“(indústria, burocracia, organização das trocas, etc.)”. (GRAMSCI, 1989, p. 124). Assim, nesta fase final da escola unitária está a oportunidade de desenvolver e fortalecer a autonomia dos discentes, daí ser considerada como etapa criadora.

Essa fase, que tem base no princípio da coletividade, “não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento”, não diz respeito a um receituário que obrigue à inovação de qualquer modo. Para esse estudioso, descobrir uma verdade pelo próprio mérito, sem a mão de outrem, é criação “(mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, se entrou na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas”. (1989, p. 125). Desse modo, Gramsci direciona para que essa fase tenha habitação nas bibliotecas, nos laboratórios, em seminários, enfim, em espaços inspiradores para tal propósito. Assim, ao criticar o tipo de escolas profissionais destinadas à classe trabalhadora, Gramsci afirmava que

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, entretanto, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1989, p. 136).

Com seu caráter revolucionário, o referido filósofo concebia o trabalho como princípio educativo. Tecia, entretanto, severas críticas ao modelo de escola profissional italiana que elaboraram para a classe trabalhadora.

4.2 A experiência das EEEPs na tentativa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional

No que concerne à proposta de Educação que integra o Ensino Médio e a Educação Profissional proporcionada pelas EEEPs, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a missão é que haja uma integração ampla da formação e vivência de cidadania e de protagonismo juvenil (CEARÁ, 2014).

De acordo com a SEDUC, as EEEPs foram materializadas com base em alguns consensos estabelecidos por meio da revisão dos currículos para o Ensino Médio, uma vez que se percebeu a necessidade de implantar uma escola que permitisse aos estudantes “integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do

trabalho”. (CEARÁ, 2014, p. 18). Assim, a SEDUC seguiu alguns destes consensos na elaboração do currículo das EEEPs, a saber:

- a) a importância da preparação dos jovens para a entrada no Mundo do Trabalho;
- b) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- c) a articulação do itinerário formal com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, relacionando a teoria com a prática;
- d) a necessidade de complementaridade entre Escola e Comunidade;
- e) a construção de Projetos de Vida; e
- f) o investimento em tecnologias inovadoras para o Ensino Médio.

Nesse sentido, os idealizadores do projeto das EEEPs pensaram em propor um currículo que tivesse como escopo a contextualização do conhecimento, a aplicação da interdisciplinaridade, sem fragmentar os conteúdos, o incentivo ao desenvolvimento do raciocínio e o trabalho com os estudantes, de modo a capacitá-los a aprender por meio da autonomia. Além disso, a SEDUC faz referência às orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), quando declara que o currículo das EEEPs segue essas diretrizes, acrescidas de algumas particularidades, e está estruturado como

[...] experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento, sendo apresentado como uma seleção de conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes e que se expressam por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação; se concretizando por meio das práticas escolares realizadas, com vistas a dar materialidade a essa proposta, nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. (BRASIL, 2012 *apud* CEARÁ, 2014, p. 18).

No que tange ao meio físico para concretizar o projeto, é importante citar os critérios que a SEDUC estabeleceu para a escolha das localidades das EEEPs no Ceará, a saber: “se situarem em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; estarem em condições mínimas necessárias à implantação”. (CEARÁ, 2015, p. 1). Já para a escolha dos cursos, pensou-se além das condições e características socioeconômicas das cidades cearenses, pois se buscou atender aos planos estratégicos do Governo do Estado com relação ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará.

Nessa formação “integral” proposta nas EEEPs há uma divisão de atividades, já que, no período da manhã, o aluno se dedica à conclusão do Ensino Médio e período vespertino é a área específica do curso técnico. Os cursos são desenvolvidos em três anos,

sendo dois anos e meio em tempo integral, além do estágio curricular com 400 horas, que acontece no contraturno, quando o estudante chega ao 6º semestre. O Projeto Pedagógico alia a formação geral, científica e cultural com a formação profissional e cidadã dos discentes. Essas escolas funcionam em tempo integral, das 7 às 17 horas, de segunda a sexta-feira.

Vale destacar o fato de que, para a escola unitária proposta por Gramsci, era ideal uma formação de cunho polivalente, que fosse desinteressada e culturalmente transformadora. Seria a forma apropriada de preparar o aluno para a vida e o trabalho em qualquer esfera que escolher.

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1989, p. 121).

O sistema curricular da formação de Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas EEEPs diferencia-se da proposta de escola unitária de Gramsci, visto que os jovens se preparam concomitantemente para a conclusão do Ensino Médio e para uma profissão específica. Ressaltamos que essa modalidade é amparada pelo Decreto nº 5.154/2004, citado anteriormente. Desse modo, não há um preparo, nem orientação prévia, antes da escolha profissional.

Conforme a matriz curricular da EEEP, há uma divisão entre os componentes da Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada. De acordo com o Relatório de Gestão 2008 - 2014 das EEEPs, a parte diversificada, inicialmente, se orientou pelo currículo do Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental¹⁸ (PROCENTRO)/Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco, ofertando como atividades complementares a TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), que focava a elaboração do Projeto de Vida dos alunos, e a unidade intitulada Temáticas Práticas e Vivências, que se pautava em ações empreendedoras dos jovens. Em 2013, no entanto, após formulação curricular, essas unidades curriculares foram concentradas principalmente em duas: Projeto de Vida e Empreendedorismo (CEARÁ, 2014). Com relação à Matriz Curricular do Curso Técnico em Nível Médio de Informática (ANEXO

¹⁸ Atualmente denominado Programa de Educação Integral (MAGALHÃES, 2013).

C), a carga horária totaliza 5.400 horas/aulas, que se dividem em componentes da Formação Geral, Formação Profissional e Parte Diversificada.

Para uma formação que articule mundo do trabalho à prática social, os estudantes têm as disciplinas Empreendedorismo com 80 horas/aulas, Mundo do Trabalho, com 100 horas/aulas, Projeto de Vida, com 240 horas/aulas, e Formação para a Cidadania, que possui 120 horas/aulas. Desse modo, a gestão das escolas acredita que, juntamente com uma metodologia que problematiza e induz à reflexão, autonomia e pensamento crítico, o discente receberá uma preparação mais densa para enfrentar o mundo do trabalho e exercer a cidadania.

Importante é citar a ideia da disciplina Projeto de Vida, que consta na matriz das ETECs. Essa unidade curricular tem como centro o “sujeito estudante” e busca fornecer elementos para a qualidade e formação de seu projeto de vida. Sob tal visão, esse componente curricular, além de ser relevante para dar significado aos conteúdos, é justificado, porque permite um acompanhamento particular sobre muitos aspectos da vida dos estudantes, como a família, os sonhos e as motivações.

Já com relação ao item “empreendedorismo”, que consta no currículo, atualmente esse componente tem os módulos: Crescendo e Empreendendo, Iniciando um Pequeno Grande Negócio e Como elaborar um Plano de Negócio, a partir da parceria firmada com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). É oportuno citar que, na discussão do campo teórico sobre a relação entre trabalho e Educação, há uma tendência em debater sobre as divergências entre o sentido do termo integração (na perspectiva omnilateral)¹⁹ e o sentido e fazer da prática das políticas de Educação Profissional do contexto brasileiro.

Destacamos a observação de Ciavatta (2012), ao relacionar o termo “integrar” à uma “educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. (P. 84). Além disso, essa concepção de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico pressupõe o trabalho como princípio educativo, de modo a romper a cisão entre trabalho manual/trabalho intelectual no entorno dos projetos de formação dos trabalhadores. Para Ciavatta (2012), a formação humana deve ter a justificativa além do imediatismo. Pensa-se em uma formação que proponha uma leitura do mundo e de suas contradições, tornando o sujeito capaz de lutar por seus direitos. A seguir, ainda sobre nosso

¹⁹ Manacorda (2007), no livro “*Marx e a Pedagogia Moderna*”, retrata e associa ao campo educativo a noção de omnilateralidade como elemento emancipador da alienação do contexto do capital e condutor do pleno desenvolvimento do ser social.

objeto de estudo, apontaremos essas concepções no seio das propostas de formação dos egressos em foco.

Consoante a SEDUC, a formação por meio da integração do Ensino Médio à Educação Profissional, tem como pressuposto

[...] o processo educacional, necessariamente, deve ter como referência uma concepção integral do ser humano, que agregue suas diferentes dimensões constituintes com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. Na formação desse ser integral é imprescindível a compreensão do real como totalidade, o que exige o conhecimento das partes e as relações entre elas. (CEARÁ, 2014, p. 114).

Sobre a relação entre teoria e prática na proposta curricular da EEEPs, a SEDUC assinala que o objetivo é combater a dicotomia “histórica que valoriza o pensamento intelectualizado e mensura o ‘fazer’ como menos relevante e, portanto, dissociado do saber teórico”. (CEARÁ, 2014, p. 114). Relativamente à formação tendo como concepção o trabalho como princípio educativo, referida Secretaria alega que o currículo das EEEPs segue esse pressuposto. Além disso, traz em seu discurso o fato de que é por meio do trabalho que o sujeito produz e reproduz o conhecimento e faz sua história.

Nesse contexto, a SEDUC exprime que a implantação da Educação Profissional no Ceará “aponta para a construção de uma proposta de Escola Pública em tempo integral que buscou ressignificar, substancialmente, o conceito de ESCOLA”. (CEARÁ, 2014, p. 20). Assim, a SEDUC declara que nessa *nova escola pública integral* há uma proposta curricular diferenciada em que se apreendem as categorias “escola” como sendo um *locus* de aprendizagem, “pública” no sentido de direito fundamental inalienável e “currículo integrado” como ideia de prática que engloba as dimensões da formação humana, sendo essas três categorias articuladas para atender à integração que a proposta das EEEPs oferece aos jovens.

Vale recordar aqui a visão de Gramsci para o tipo de escola profissional que se destinou aos trabalhadores ao longo da história, quando os objetivos educacionais foram alinhados para agradar aos interesses econômicos. Esse tipo de oferta continua sendo vista como democrática e, ao permitir uma qualificação ao trabalhador, cria uma falsa mobilidade social. Assim,

[...] graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1989, p. 136).

A coordenação das EEEPs, por considerar o projeto uma política de inclusão social, distribui as vagas de modo que 80% são destinadas a estudantes oriundos da rede pública e 20% a estudantes das escolas particulares. Essa determinação está respaldada por meio da Portaria nº 105/2009, da SEDUC (CEARÁ, 2015). Além das instituições que estão sob a responsabilidade da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), os prédios estão distribuídos entre as 20 coordenadorias regionais de desenvolvimento da Educação (CREDES).

No que concerne à filosofia da gestão dessa política pública, esta se baseia na TESE do PROCENTRO de Pernambuco, via parceria com ICE desse estado (MAGALHÃES, 2013). Magalhães (2008, p. 27), em defesa dessa filosofia, justifica que

O PROCENTRO é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio. Essa constatação, que se reflete no abandono do Antigo Ginásio Pernambucano, revela-se nas dificuldades financeiras para o financiamento do Ensino Médio, nos entraves institucionais que dificultam uma gestão eficiente; nas ineficiências observáveis nas taxas de abandono, evasão e repetência neste nível de ensino, na elevada taxa de distorção idade/série dos alunos; na elevada oferta de vagas em cursos noturnos; na baixa qualidade das notas no ENEM; e, finalmente, na iniquidade criada por um sistema em que menos da metade dos alunos ingressos na 1ª série conseguem concluir a 3ª. As ineficiências e distorções penalizam, fortemente, os alunos que se evadem durante o Ensino Médio.

Temos aqui a ideia de que o Estado não dá conta de ofertar uma Educação para o público do Ensino Médio, necessitando de parcerias para que seja possível combater os índices negativos a respeito das ineficiências na continuidade e qualidade no Ensino. É importante frisar que a TESE é uma filosofia da gestão inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), composta por princípios, conceitos e critérios desenvolvidos pelo fundador da organização.

A TESE é a referência para a implantação da Educação Profissional da rede estadual cearense. Essa diretriz passou a fazer parte dos treinamentos de formação dos gestores, uma vez que as instituições de ensino em tempo integral se norteiam pelos padrões gerenciais à luz da experiência empresarial.

No Manual Operacional da TESE, em que trata de uma nova escola para a juventude brasileira (Escola de Ensino Médio em Tempo Integral), o presidente do ICE expressa o lema e sua concepção sobre a TESE, alegando que a referida tecnologia pode reverter a situação da Educação Pública brasileira.

‘Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada.’ A TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao Gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível. Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios (MAGALHÃES, 2013, p. 4).

De acordo com o histórico da Odebrecht, esta foi fundada na Bahia, em 1944, por um engenheiro pernambucano, cujo nome intitulou o empreendimento - Norberto Odebrecht Construtora S.A., sendo esse o marco fundador da Organização Odebrecht. Atualmente, essa está agrupada em empresas de negócios, investimentos e instituições auxiliares que compõem a estrutura da organização. Dentre as parcerias com empresas brasileiras e internacionais, temos: Banco do Nordeste, Oi, Sebrae, Semp Toshiba, DELL, Michelin e Microsoft (ODEBRECHT, 2013). Vale ressaltar que, na página inicial da Fundação Odebrecht, é enfatizado que

A TEO assegura a unidade de pensamento e ação das Pessoas nos diferentes negócios, países e contextos culturais em que atuam. Assim, é possível atender às necessidades dos *Clientes*, agregar valor ao *patrimônio* dos Acionistas, reinvestir os resultados alcançados e crescer em frentes distintas (2013) [grifos nossos].

Com relação ao modelo de escolas estaduais de Educação Profissional, a TESE orienta o projeto para elaboração anual de um Plano de Ação que, em cujos princípios básicos estão, *Protagonismo juvenil: formação continuada, Atitude empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade*. De acordo com o Manual Operacional da TESE, cada premissa é objeto de variação, levando em conta “a realidade local, nível de entendimento e experiências vivenciadas”. (MAGALHÃES, 2013, p. 21).

No que se refere ao *Protagonismo juvenil*, de acordo com o referido Manual Operacional, esse princípio é uma exigência da conjuntura atual. Essa premissa concebe “o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida”. Assim, o sujeito-aluno necessita ser participante, produtor, um ser de empenho que possa desenvolver suas tarefas, sejam elas cognitivas, produtivas e/ou sociais. Em suma, cada estudante deve buscar os meios para alcançar as metas de sua vida. Nesse raciocínio, é imperioso o papel da escola no despertar a autonomia discente.

A *Formação continuada* contempla todos os envolvidos na escola, sobretudo os docentes, uma vez que o compromisso de formar os jovens trabalhadores é um desafio. No Manual Operacional da TESE, consta que esse princípio diz respeito ao “educador em

processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento”. Portanto, é imprescindível uma sólida formação para atender às peculiaridades do público.

O princípio *Atitude empresarial* aponta que não basta uma formação curricular teórica; o jovem estudante precisa ter o perfil produtivo. Esse princípio centraliza-se no “alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho”, de acordo com o manual citado. Bom é deixar claro que, segundo essa premissa, a preocupação se centra não apenas na eficácia dos resultados no mercado de trabalho, mas na própria vida.

No tocante à *Corresponsabilidade*, podemos concluir que a participação confiante de todos os agentes dessa modalidade é uma ponte para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Faz-se necessário “mobilizar a iniciativa privada e a sociedade civil, de um modo geral, para se engajarem na causa”. (MAGALHÃES, 2013, p. 22). É importante a parceria entre o setor público e o privado para a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Nesse sentido, as responsabilidades são compartilhadas.

Por fim, a *Replicabilidade* traz a ideia de “viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução”. (MAGALHÃES, 2013, p. 21). Desse modo, o modelo é apresentado a outras instituições escolares com o objetivo de propagar o desenho em questão na rede pública estadual.

Compete citar que o quadro gerencial da Educação Pública pós 1990, influenciado pelos ditames da TCH, passou por mudanças que a aproximaram do modelo gestor das empresas privadas. Em vista disso, pensamos que esse desenho tenha influenciado o Governo cearense a seguir os preceitos da TESE.

Enfim, não podemos esquecer de que Gramsci (1989) nos alertava para o tipo de escola que era destinada à classe trabalhadora. A escola unitária gramsciana tem a perspectiva de emancipação humana, com apoio na consciência dos cidadãos, principalmente da dominada classe trabalhadora, no que se refere a uma concepção de mundo e a uma formação política.

A seguir, delineamos os achados da pesquisa empírica, por meio da voz do sujeito egresso em suas experiências durante a formação, sua visão a respeito das possibilidades ensejadas e trajetória entre escola e mundo do trabalho.

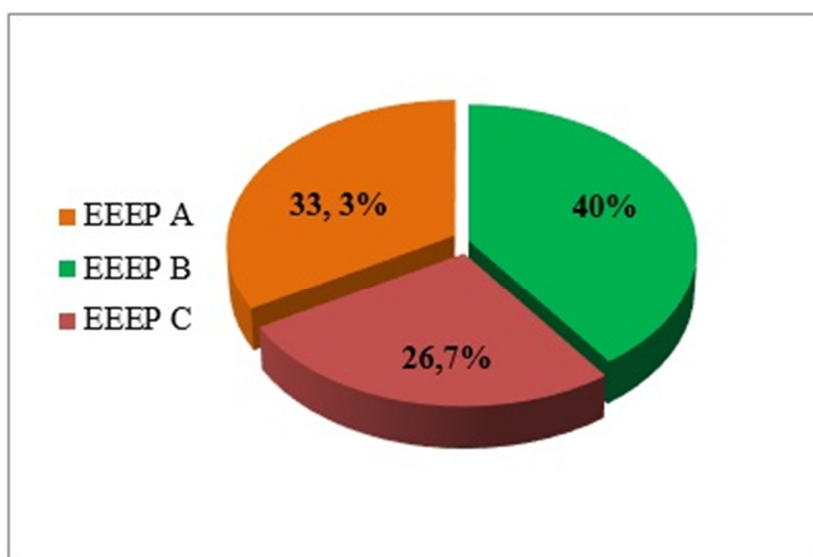
5 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ: ENTRE OS PLANOS LEGAL E O REAL

Entendemos que, no “plano legal” da formação nas EEEPs, há um viés humanizador, conforme surge nos textos sobre esse projeto, objeto de estudo, onde cita que a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional se dá na perspectiva de Educação omnilateral, tendo como norte o trabalho como princípio educativo. Resta-nos saber como se concretiza, na realidade prática, essa oferta de Educação nos sentidos e significados dos egressos. Nesse sentido, essa seção expressa óptica dos sujeitos sobre sua trajetória entre escola e mundo do trabalho, privilegiando as experiências com o mundo do trabalho durante e pós-formação.

5.1 A voz do sujeito egresso: pensando sobre a formação desde a trajetória entre escola e mundo do trabalho

A voz do sujeito, ao refletir sobre sua trajetória profissional, traz elementos que apontam as condições de formação e os significados e influências dessas experiências nos discursos singulares de cada um. Esta pesquisa privilegiou a participação de 30 egressos de três EEEPs situadas em Fortaleza. Nesse processo, tivemos a colaboração de dez sujeitos na EEEP A, 12 egressos na escola EEEP B e oito ex-alunos na EEEP C, conforme representa o percentual no Gráfico 2.

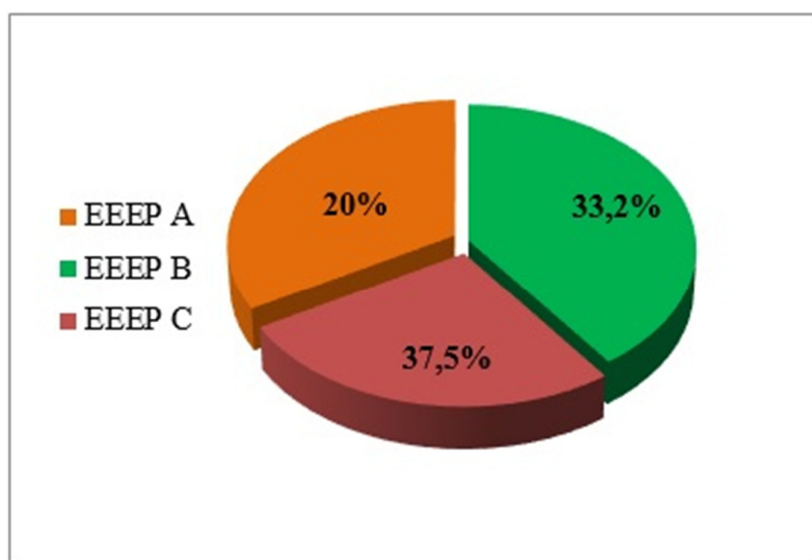
Gráfico 2 – Egressos, por escolas participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Primeiramente, buscamos conhecer os sujeitos no que diz respeito a idade, gênero, escolarização, atividades desempenhadas na qualidade de egressos e motivos que os levaram à escolha do curso técnico. Assim, temos que os jovens participantes deste estudo têm dos 19 aos 23 anos de idade. Com relação ao gênero, na pesquisa predominou o sexo masculino em duas escolas, o que pode ser explicado pelo fato de as vagas dessa área de Informática serem ocupadas tradicionalmente por pessoas desse sexo. Já na escola B, a questão de gênero foi igualada, no que se refere à quantidade de sujeitos participantes. No que tange à escolarização, quase todos os sujeitos estão frequentando cursos superiores, exceto um em cada uma das três escolas, que declarou ter apenas Ensino Médio. Conforme revela o Gráfico 3 a seguir, dos egressos que estão na universidade, apenas a minoria está estudando em áreas ligadas à formação técnica concluída na EEEP.

Gráfico 3 - Egressos em cursos superiores ligados à área de formação técnica concluída na EEEP



Fonte: elaboração própria.

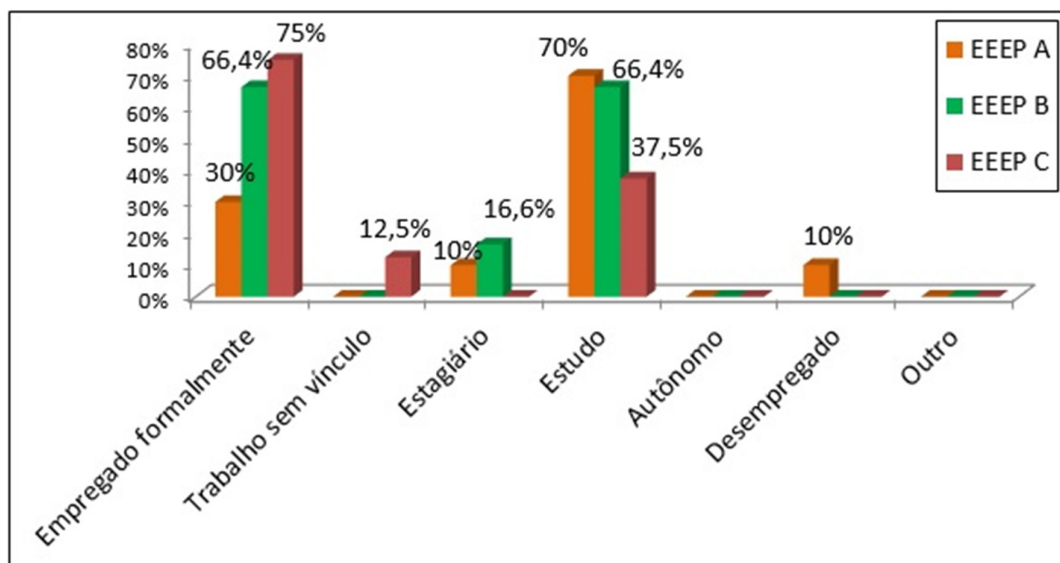
Dentre os cursos citados ligados à área técnica de formação na EEEP estão: Engenharia da Computação, Tecnólogo em Redes de Computadores, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Telemática e Sistemas de Informação. Já entre os cursos escolhidos por alguns alunos que optaram por seguir outros ramos estão: Enfermagem, Psicologia, Marketing, Gestão Financeira, Biomedicina, Arquitetura e Urbanismo, *Design* de Interiores, Ciências Contábeis, Gestão em Recursos Humanos, Engenharia de Energias, Direito, Administração de Empresas, Matemática e Jornalismo.

Assim, notamos que os jovens, após a trajetória escolar técnica recebida na EEEP, em sua maioria, buscam continuidade nos estudos em área distinta da formação inicial. Esse fato nos chama atenção, levando-nos a questionar a contradição evidente nessa proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, uma vez que se tem uma preparação e investimento para tal fim. Preocupa-nos, com esses achados, o fator que os desmotivou a dar continuidade nessa seara, ponto que mereceria investigação em outros estudos.

Além disso, os dados confirmam a pressão da sociedade para que o sujeito atinja o *status* de “empregável”, sendo a formação superior um elo para esse objetivo. Com efeito, a qualificação, por meio da entrada na universidade, mostra “necessidade” e preocupação do egresso em elevar sua escolarização e “dançar” conforme determina a reestruturação produtiva e os sistemas que mercantilizam o Ensino Superior.

Para complementar esses dados sobre a escolarização, investigamos quais atividades os egressos desempenham. As informações colhidas, conforme Gráfico 4, revelam que, paralelamente aos estudos, grande parte dos jovens está empregada formalmente, conforme dados das EEEPs B e C, sendo que, na EEEP A, apenas 30% têm atividades no mundo do trabalho.

Gráfico 4 - Atividade(s) desempenhada(s) na qualidade de egresso

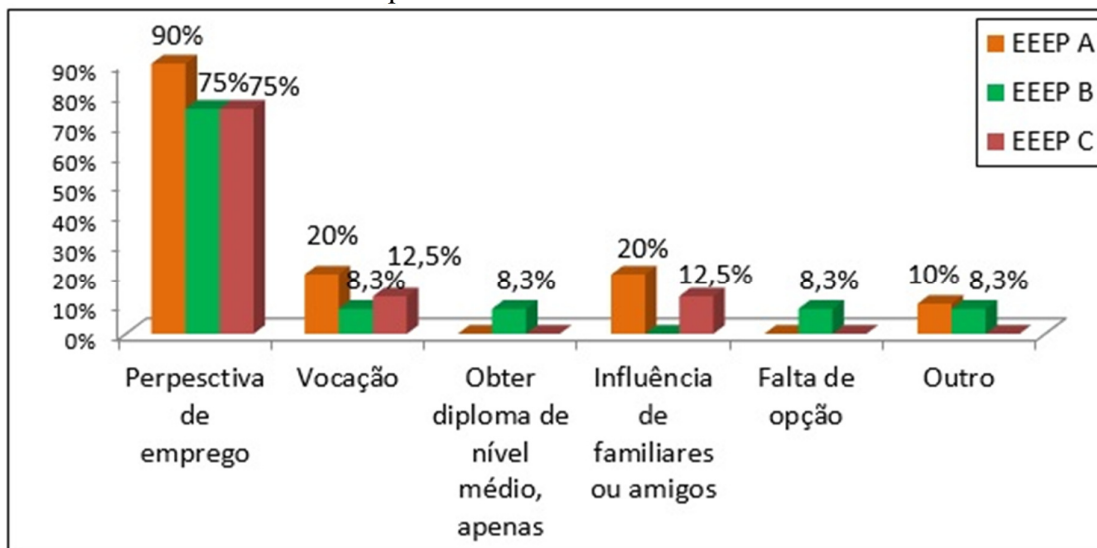


Fonte: elaboração própria.

Destacamos, todavia, no que diz respeito aos motivos que os levaram à escolha do curso, o fato de que, para a maior parte dos jovens, a perspectiva de obter um emprego esteve em primeiro lugar nessa caminhada. Já a vocação figura como fator declarado em segundo

plano, conforme Gráfico 5. Um egresso informou que o que o motivou na escolha do curso foi o objetivo de “Ter conhecimentos técnicos na área para [...] auxiliar tanto na vida profissional (mesmo que não seja Informática) quanto pessoal”. (EGRESSO B3).

Gráfico 5 - Motivos para escolha do curso



Fonte: elaboração própria.

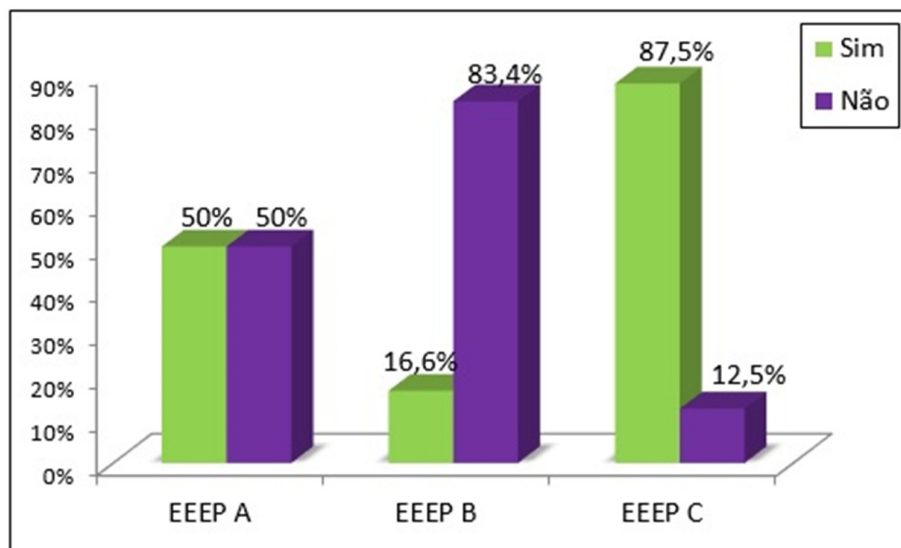
Consideramos nesses motivos para a escolha da formação técnica em nível médio a percepção dos sujeitos de que a formação profissional é uma ponte direta e fator de empregabilidade, visto que a ideologia geral e o próprio Governo do Estado trazem e vendem essa ideia para o campo educativo. Essa busca pela qualificação como solução para o problema de desemprego e precarização no contexto do trabalho é propaganda na cultura que responsabiliza o sujeito por seu sucesso ou fracasso. Nesse sentido, a formação técnica é um meio de “minimizar” os efeitos do desemprego.

Nesse momento, passamos à tentativa de compreender a formação nas EEEPs no que tange às aulas técnicas. É importante citar que, segundo um número significativo de egressos das EEEP A e B, as aulas técnicas ocorreram somente no recinto escolar, não havendo oportunidades de visitas técnicas externas que complementassem a formação.

Com o olhar dialético, Gramsci alertava para o fato de que a Educação deveria acontecer além do chão da escola (prédio físico), pois a cultura precisa ser ativa nos diversos ambientes sociais para que, de modo natural, os conhecimentos sejam desenvolvidos e fortalecidos, possibilitando, assim, o acesso da limitada classe trabalhadora a esses bens intelectuais, que por muitos anos têm estado na posse da classe hegemônica.

A maior parte dos sujeitos da EEEP C, no entanto, e metade dos egressos da EEEP A relataram que o curso proporcionou conhecimentos técnicos ultrapassando o ambiente da escola, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Se o curso proporcionou aulas técnicas fora do recinto escolar



Fonte: elaboração própria.

Quanto aos espaços de aprendizagem além do âmbito da escola, os sujeitos citaram: minicurso, aulas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) do *Campus* de Maracanaú, eventos como o InforBrasil, I Simpósio de Educação Profissional do Estado, Feira das Profissões - Universidade Federal do Ceará (UFC) e palestra no Centro de Eventos.

Além disso, solicitamos aos sujeitos que opinassem sobre os equipamentos e materiais durante as aulas técnicas. A maioria dos jovens afirmou que os equipamentos e materiais foram suficientes na maior parte das aulas. De acordo com 60% dos egressos da EEEP A, no entanto, houve uma deficiência nesses momentos, já que apenas em menor parte das aulas foi possível atender qualitativa e quantitativamente às demandas dos ensinamentos diretamente técnicos. Já em se tratando da satisfação relativamente às aulas práticas proporcionadas pelo curso, os egressos se mostraram contentados, exceto 50% dos sujeitos oriundos da EEEP A, que afirmaram ter insatisfação no que se refere aos momentos práticos da formação. Nesse sentido, são necessários atenção e incremento quanto a essa estrutura para não prejudicar a formação para o mundo do trabalho.

No que reporta à infraestrutura e ao apoio institucional, os egressos das EEEP B e C relataram não ter o que reclamar, pois quase todos estão satisfeitos nesse quesito. Sessenta por cento dos egressos da EEEP A, no entanto, alegaram que permaneceu uma insatisfação com a infraestrutura e o apoio da escola durante a formação.

Os ex-alunos também qualificaram os docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Os achados mostram uma opinião equilibrada quanto às três EEEPs, já que a maioria dos jovens relatou estar satisfeita quanto aos docentes das disciplinas técnicas. Já com relação aos docentes das disciplinas propedêuticas, os egressos estão 100% satisfeitos ou muito satisfeitos com os professores durante essa trajetória.

No que se refere aos conteúdos, de um modo geral, os jovens declararam que foram adequados ou parcialmente adequados às exigências da profissão. Apenas 10% dos sujeitos alegaram que os conteúdos das disciplinas foram inadequados às demandas atuais do mundo do trabalho na área técnica de formação. Os sujeitos também opinaram sobre as disciplinas que não contribuíram para a formação em foco. Na visão de alguns egressos, as disciplinas que não foram favoráveis são:

TESE e TPV as siglas não lembro devido o tempo em que terminei do ensino médio mas deve ter no site da SEDUC [sic] (EGRESSO A5).

Projeto de vida (EGRESSO B7).

Compete citar que as siglas TESE e TPV dizem respeito, respectivamente, às disciplinas Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e Projeto de Vida, que são componentes curriculares da parte diversificada do currículo escolar das EEEPs, como já mencionado. A disciplina Projeto de Vida é defendida pela gestão das escolas por ser uma unidade curricular que tem como centro o estudante e por fornecer possibilidades para a elaboração de seu projeto de vida, realizando um acompanhamento particular de cada um dos jovens (CEARÁ, 2015). Conforme alguns egressos, todavia, essa disciplina não trouxe contribuições para a formação.

A parte teórica sobre números binários e a maioria das disciplinas de programação, seria melhor substituir algumas aulas teóricas por algumas práticas que foi a parte realmente importante que percebi nas entrevistas para estágio posteriormente, solicitando testes práticos. (EGRESSO A7).

Manutenção de computadores, não seja que contribuiu, mas a escola não teve todos os recursos nessa cadeira que exigia bastante a prática, todos os alunos que se formaram, aprendeu essa cadeira fora da escola. (EGRESSO B5).

Redes, não por falta de competência do professor, que aliás, era ótimo e soube passar bem o conteúdo teórico, mas pela carga horária insuficiente e estrutura para práticas de Redes. (EGRESSO B12).

Com relação às falas dos sujeitos A7, B5 e B12, entendemos que a deficiência vivenciada no curso pela falta de aulas práticas preocupa os sujeitos que buscam o conhecimento além da teoria.

Em contrapartida, há declarações de egressos asseguradores de que as disciplinas foram relevantes e contribuíram de algum modo para a formação. Embora esse subsídio não se exprime de modo direto, como nas falas dos sujeitos A3, B4 e C6, esses têm consciência de que as aprendizagens serão úteis para a vida.

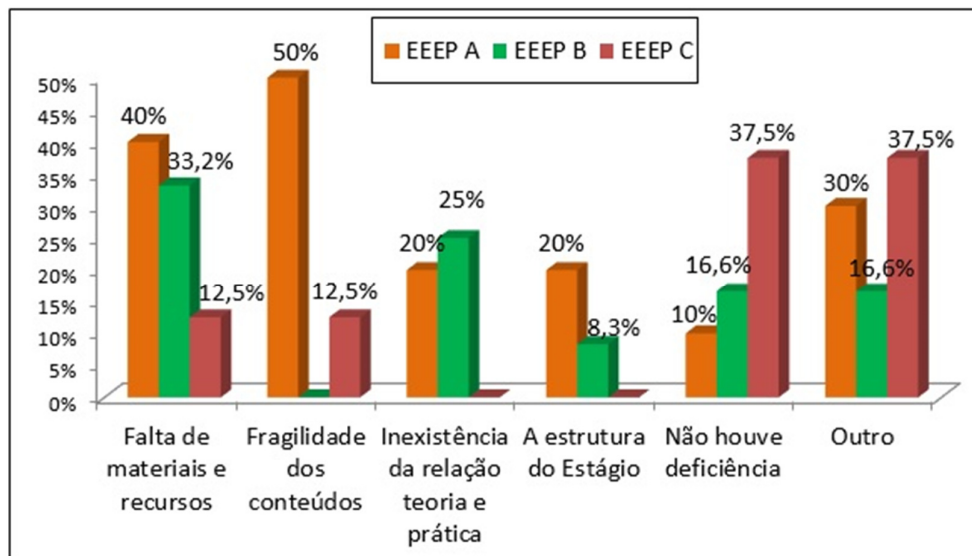
[...] Todas foram [as disciplinas], de algum modo, importantes na área em que escolhemos para nos profissionalizar. (EGRESSO A3).

Ao meu ver, nenhuma disciplina foi dispensável, todas contribuíram para a formação. (EGRESSO B4).

[...] Todas acabam contribuindo de alguma forma. Se não for para utilizar no trabalho diretamente, você acaba utilizando alguns conceitos em trabalhos/projetos pessoais. (EGRESSO C6).

Dando continuidade ao propósito de conhecer a visão do egresso sobre a formação recebida, os sujeitos foram questionados a respeito da principal deficiência vivenciada durante os estudos na EEEP. As opiniões foram diversas nas três escolas participantes da pesquisa. Para os egressos da EEEP A, o principal empecilho foi a fragilidade dos conteúdos, seguida da falta de materiais e recursos para as aulas. Já na EEEP B, o que ficou constatado como deficiente em primeiro momento foi a falta dos materiais e recursos para uma formação satisfatória, seguida da inexistência da relação entre teoria e prática. Com relação à EEEP C, houve um equilíbrio de opiniões entre os ex-alunos, já que alguns informaram que não houve deficiência e outros egressos culpavam fatores diversos como deficientes. A seguir, no Gráfico 7, podemos checar esses resultados.

Gráfico 7 - Principal deficiência vivenciada durante a formação



Fonte: elaboração própria.

É importante mencionar o fato de que os Egressos A1, B3 e C1 detectaram deficiências diversas, como na qualificação dos docentes das áreas técnicas e lacuna quanto à fragilidade dos conteúdos, como podemos ver nas falas a seguir.

[...] a qualificação dos professores da área técnica. (EGRESSO A1).

Em algumas disciplinas não foi possível a absorção do conteúdo por completo, por falta de aulas práticas e teóricas, como por exemplo, Arquitetura e Manutenção de Computadores. (EGRESSO B3).

O conteúdo da apostila eram extremamente superficial não sendo suficiente para uma aprendizagem técnica adequada fazendo o professor ensinar por outros meios. (EGRESSO C1).

Nos resultados anteriores, os sujeitos citaram as deficiências diversas vivenciadas durante a formação. Além disso, para complementar, eles opinaram sobre a falta de conhecimentos no currículo do curso. Temos que, nas EEEPs A e B, uma média de 65% dos egressos declarou que sentiu a necessidade de complementos no currículo. Por outro lado, na escola C, 62,5% dos ex-alunos discordaram e asseveraram que estavam satisfeitos quanto ao currículo da formação em foco. A seguir, reproduzimos a fala de alguns egressos, abordando sobre a falta de conhecimentos no currículo.

Faltou uma melhor interação entre os conteúdos teóricos e práticos que são realmente abordados no mercado e uso de outros “linguagens de código” na parte de desenvolvimento de software como por exemplo para aplicativos mobile. (EGRESSO A4).

Plataformas para facilitar a criação de sites que são muito eficientes e não é necessário que se digite muitos códigos de montagem e etc. Ex.: Joomla!. (EGRESSO A7).

Na fala do Egresso A4, temos o ponto fraco na formação, que diz respeito à relação teoria e prática, já apontada pelos sujeitos. Além disso, esse egresso, com foco no mercado de trabalho, exprime uma preocupação com os conhecimentos solicitados aos jovens trabalhadores, como sobre aplicativo móvel, pois, segundo ele, não foi explorado adequadamente. O Egresso A7 sentiu necessidade de ferramentas que facilitassem a criação de *sites*, pois é um item importante para o técnico.

Faltou o aprofundamento nos conteúdos. O currículo apresenta muitos assuntos, mas não houve tempo e muito menos recurso para aprender todos eles. (EGRESSO A8).

Acho que faltou mais de manutenção de computadores foram poucas aulas. (EGRESSO B1).

Além disso, os sujeitos A8 e B1 alegaram que o não aprofundamento do conteúdo, seja pelo fato de a carga horária mínima ter sido insuficiente ou pela falta de recursos apropriados, comprometeu o currículo. A seguir, temos a opinião de três egressos que sentiram a necessidade de que o currículo ampliasse o conhecimento sobre linguagens de programação. Vale ressaltar que, segundo o Egresso C6, o currículo do curso denotava esse conhecimento, porém, durante as aulas, não houve fidelidade quanto ao que estava na legislação.

Outras linguagens de programação. (EGRESSO B8).

Explorar mais os conteúdos de programação em Java e PHP, esse último nem se quer foi introduzido. (EGRESSO B12).

Deveria ser mais avançado e com foco em programação realmente, como a grade sugeria. (EGRESSO C6).

Antes de tecermos considerações sobre as experiências no mundo do trabalho dos jovens egressos, precisamos ter em mente a ideia de que, no discurso dos ex-alunos, percebemos pontos interessantes na formação, mas há necessidade de se rever alguns itens que foram deficientes e deixaram a desejar, conforme os sujeitos revelaram nessa exposição inicial sobre a formação nas EEEPs pesquisadas.

Vale lembrar que o Relatório de Gestão 2008-2014, sobre o projeto de Educação Profissional em questão, faz referência a um currículo que agrega a formação geral e profissional, oferecendo componentes curriculares “potencializadores da formação integral, humana e ética dos educandos”. (CEARÁ, 2014, p. 22). Restou claro que a ideia do projeto de integrar Ensino Médio à Educação Profissional sob o discurso de proporcionar aos jovens oportunidades de um futuro que alie cidadania e mundo do trabalho está em falta com o que foi ofertado e divulgado pelos idealizadores do projeto. Em consonância com o capitalismo globalizado, os jovens sujeitos motivados pela perspectiva de obter um emprego veem a formação como uma via para a empregabilidade e para acompanhar a tendência dinâmica do mundo do trabalho. Devemos ter em mente a noção de que, para Gramsci, a burguesia adota um modelo educacional que produz e reproduz ideologicamente as diferenças sociais.

Nos resultados a seguir, daremos continuidade à temática, expressando a experiência dos sujeitos e suas impressões quanto ao mundo do trabalho, proporcionado durante a formação por meio do Estágio Curricular.

5.1.1 Estágio Curricular: legislação, experiências e significados dessa oportunidade para a formação profissional/humana

A respeito do estágio curricular supervisionado durante a formação nas EEEPs, essa experiência culmina no 3º ano do curso. Essa atividade atende à Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, sendo remunerada com ½ salário-mínimo. O estágio tem como objetivo “o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. (CEARÁ, 2014). Para essa prática, o discente tem de ter pelo menos 16 anos de idade.

Nessa oportunidade, em que os conhecimentos devem ser aplicados, a carga horária é de 600 horas para os cursos que compreendem o Eixo da Saúde e 400 horas para os demais eixos, sendo supervisionada por um orientador.²⁰ A preparação para o estágio, inicialmente, se dava por meio do componente curricular PPE - Preparação para o Estágio e compreendia 100 horas/aulas. Após a reformulação do currículo em 2013, no entanto, essa preparação ficou sob a responsabilidade da disciplina “Mundo do Trabalho”, que via orientações e simulações na busca preparar para um mundo do trabalho na sociabilidade vigente e aprofundar a relação teoria prática na formação profissional, segundo a ideia da gestão das EEEPs.

²⁰ O orientador de estágio é o profissional contratado pelo Governo do Estado, com formação na área, para acompanhar o estagiário na escola e nas concedentes de estágio (CEARÁ, 2015).

A entrada no mundo do trabalho, por meio do estágio curricular, é concretizada via parceria entre a SEDUC e empresas cearenses. Os sujeitos das EEEPs A e B, em sua maioria, tiveram a experiência em empresas privadas. Já a maior parte dos egressos da EEEP C informaram que o estágio foi realizado em empresa pública. Essa experiência, que acontece no segundo semestre do 3º ano, segundo grande parte dos egressos, teve carga de 4 horas diárias. Alguns sujeitos, no entanto, informaram que o estágio foi cumprido com 6 horas diárias.²¹ Vale ressaltar que todo o recurso financeiro, oriundo do pagamento das bolsas aos estagiários e demais ônus necessários, é de responsabilidade do Governo do Estado.

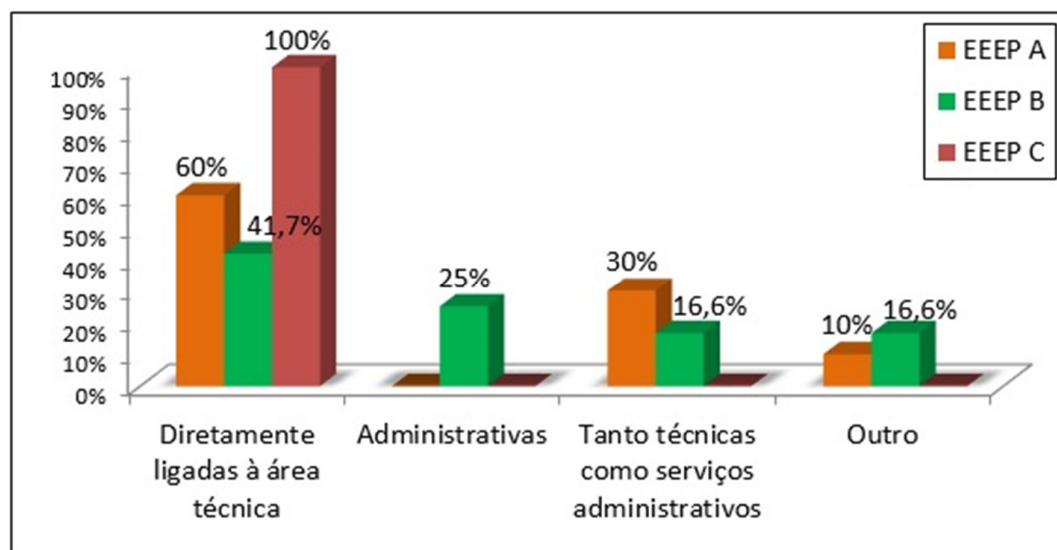
A SEDUC realiza o acompanhamento e a avaliação do Estágio Curricular, nos aspectos jurídico, financeiro, e pedagógico, que se dão por meio do Sistema Informatizado de Captação de Estágios (SICE), que registra a frequência e o resultado dos itens dos instrumentais de avaliação do aluno durante o estágio.

Nesta pesquisa, tivemos a preocupação em saber qual tipo de atividade os estagiários realizavam nas empresas. De acordo com o que consta no Guia de Estágio disponibilizado pela SEDUC, “O estágio curricular faz parte da proposta dos cursos técnicos e é realizado em diferentes instituições, oportunizando ao estudante a *vivência direta* com a realidade que fará parte de sua atuação como futuro profissional”. [grifo nosso] (CEARÁ, 2015).

Os dados revelam, todavia, que essa vivência direta não foi realidade para parte dos jovens. Temos que, nas EEEPs A e B, a maioria dos sujeitos cumpriu o estágio com atividades diretamente ligadas à área técnica de formação. Outros egressos, porém, declararam que as atividades eram alternadas entre técnicas e de caráter administrativo. Particularmente, na EEEP B, três ex-alunos disseram que as atividades foram totalmente de cunho administrativo, tendo prejuízos com essa ocorrência. Já na EEEP C, todos os sujeitos cumpriram estágio, realizando atividades ligadas à área de estudo. Esses resultados podem ser conferidos no Gráfico 8, a seguir.

²¹ No que tange à legislação do estagiário, consta que a carga horária máxima semanal pode atingir 30 horas (seis horas diárias) ou, ainda, 40 horas por semana (oito horas diárias), com uma hora de intervalo, em período de férias escolares ou término da Base Nacional Comum; sendo estabelecido o horário comercial como referência, que é de segunda a sexta-feira, e podendo, ainda, ser acordado o sábado (quando necessário) e até meio-dia, desde que o estagiário tenha pelo menos um dia de descanso semanal.

Gráfico 8 - Tipos de atividades realizadas durante o Estágio Curricular



Fonte: elaboração própria.

Nesse caminho, os sujeitos nos contaram sobre a rotina durante o estágio curricular. Acreditamos ser interessante ouvir o egresso e entender esse momento, que foi de pôr em prática os conhecimentos partilhados durante as aulas nos dois primeiros anos de formação. Temos que, para muitos alunos, o estágio representou não apenas um momento de entrar no mundo do trabalho, mas a perspectiva de que, com suporte nos conhecimentos aprendidos, poderiam dar continuidade à formação conquistada ou utilizá-los em outra área que optarem por seguir, além de praticarem os conhecimentos técnicos aprendidos nas disciplinas durante o curso, conforme relatam o Egresso A5, o Egresso A9 e o Egresso B5, o que representaria a oportunidade de relacionar Teoria e Prática, isto é, unir o *homo faber* ao *homo sapiens*, ponto defendido por Gramsci (1989). Já o Egresso A10 acredita que o estágio possibilitou aprendizagens em outros âmbitos da vida, além dos conhecimentos escolares.

Formatar computador, instalar programas, fazer *backup* de computadores de empresas manutenção de *hardware*. (EGRESSO A5).

Prestávamos serviços técnicos a empresas terceiras. Todos os dias íamos a uma empresa fazer algum tipo de serviço. Se não tivesse outro serviço, eu era liberado para ir pra casa. (EGRESSO A9).

No turno da manhã havia aula e no período da tarde éramos liberado para irmos para o estagio supervisionado, as atividades desempenhadas: alimentação de site, criação de artes de panfletos e cartões, elaboração de imagens geradas através de programas (Photoshop, Corel Draw), análise de sistema. (EGRESSO B5).

Foi ótima, adquiri muitos conhecimentos para minha vida. (EGRESSO A10).

Além disso, outros discentes puderam adquirir mais conhecimentos que não foram possíveis durante as aulas escolares e, apesar do esforço que isso demandou, a experiência foi válida, conforme vemos nas falas dos Egressos B6 e B11.

No início estudei sobre assuntos até então desconhecidos, porém necessários para desempenhar as atividades no estágio. Assuntos sobre programação na plataforma Java para web. Fui bem instruído e orientado, sempre com pessoas dispostas a me ajudar. No decorrer do estágio fui obtendo mais confiança e conhecimento, ficando cada vez mais seguro nas atividades. Em resumo, minha rotina era estudar e programar. (EGRESSO B6).

No meu estágio tive que fazer coisas que não foram passadas na escola, então tive um pouco de dificuldade mas a experiência foi ótima. (EGRESSO B11).

O Egresso C4, ao relatar a rotina do estágio, demonstra que o momento foi rico de aprendizagens porque ensinam a prática dos conhecimentos teóricos do currículo. Além disso, houve um suporte na equipe no âmbito da empresa concedente do estágio, o que fortaleceu os ensinamentos. Caso semelhante foi destacado pelo Egresso C7, quando cita que, uma vez por semana, era convocado para conversar sobre os conhecimentos aprendidos durante o estágio. Acreditamos que essa conversa ocorria entre estagiário e orientador de estágio,²² uma vez que as práticas deveriam ser socializadas como forma de avaliação.

O estágio me ensinou bastante, a equipe era excelente e no proporcionou momentos que antes era só teoria em prática. (EGRESSO C4).

O estagio era de 4 horas de segunda a sexta, um dia da semana era escolhido para rebater e conversação do que havíamos feito e aprendido durante a semana. Na empresa que estagiei fui orientado e treinado para administrar a rede e a segurança da empresa com base em seus programas, aplicativos e recursos disponível nos servidores da empresa e manutenções em geral da parte em informática da empresa. (EGRESSO C7).

Por outro lado, a precariedade nas atividades durante o estágio foi demonstrada por muitos egressos, conforme veremos a seguir, que não aprovaram completamente a experiência, pois, segundo esses, as tarefas eram, muitas vezes, simples e, em outros casos, não era possível atuar na área de estudo, já que, na rotina, desempenharam atividades distantes do que se esperava para essa etapa de conhecimentos.

²² O orientador de estágio é o profissional da escola com formação na área do curso do aluno contratado pelo Governo do Estado para acompanhar o estagiário na escola e nas empresas concedentes do estágio. Dentre as funções do orientador, estão a orientação, o monitoramento e a avaliação do desempenho dos estudantes (CEARÁ, 2015).

O estágio era basicamente cumprir a carga horária, pois na minha época era muito difícil arranjar estágios em empresas que fossem realmente da área. No meu estágio eu basicamente desempenhei funções que não me cabiam. A empresa onde estagiei não era muito ligada a informática, então desempenhei tarefas diversas. (EGRESSO A1).

Lembro-me que começava às 13h ou 14h dependendo de mim mesma, os horários não eram tão rígidos, estagiava em um hospital próximo a escola. Dividia as quatro horas entre serviços administrativos com a chefe do setor de Epidemiologia e serviços técnicos com o chefe que supervisionava os equipamentos de informática e a rede do hospital. Quando terminava com a chefe do setor de Epidemiologia (digitava fichas de controle epidemiológico de pacientes em um sistema informatizado, realizava e recebia os telefonemas do e para o setor, organizava pastas e o material do escritório, etc.), ia para um ‘tour’ no hospital verificar se todos os equipamentos (computadores e impressoras) estavam funcionando sem problemas, por alguns deles conterem sistemas que eram estritamente necessários ao atendimento ao paciente emergencial - SAME - (meu outro chefe chegava quase sempre no fim do expediente), era necessário que se consertasse o mais rápido possível, no entanto os problemas sempre foram muito simples: substituição de um teclado já muito em uso, retirada de vírus, formatação, atualização de programas específicos e etc. (EGRESSO A7).

No estágio trabalhei com 3 coisas. Setor financeiro, administrativo e no setor técnico. Como era uma empresa pequena, eu fazia os três. (EGRESSO B7).

Como a maioria dos servidores tinha o perfil de adultos que não possuíam afinidade com informática, qualquer problema mínimo que fosse eu era encaminhado para resolver, como: Atualização de softwares de computadores e impressoras; ensinar algumas funções do pacote Libre Office; troca de mouse/teclado com defeitos e outras coisas simples. Fiz atividades muito básica, no qual não acrescentou-me conhecimento. (EGRESSO B12).

Interessante é mencionar citar que, na legislação do estágio, isto é, no Guia do Estágio disponibilizado pela SEDUC, há a seguinte informação, que contraria o relatado por alguns egressos “A contrapartida dos parceiros é a disponibilização de um funcionário para supervisionar o estágio dos alunos dentro da concedente, *cuidando para que não haja desvio das atividades dos estagiários dentro do grupo de competências e habilidades que os mesmos irão desenvolver em campo*”. [grifo nosso] (CEARÁ, 2015). Questionamo-nos: *como era permitido que o estagiário realizasse funções que não estavam no plano legal acordado?*

Indagados sobre a experiência proporcionada durante o Estágio Curricular, ou seja, se esta contribuiu para capacitação como profissional da área de formação, metade dos egressos das EEEPs A e B concordam totalmente. Em contrapartida, os demais acreditam que faltaram elementos relevantes para que essa capacitação fosse concretizada de modo como almejavam. Um dos egressos da EEEP A sugeriu que o período de estágio fosse ampliado e, além disso, que houvesse variação na área do estágio, para que o estudante pudesse escolher

de acordo com suas afinidades. Por outro lado, os sujeitos da EEEP C estão satisfeitos com o que foi oportunizado durante o estágio.

Dando continuidade à investigação sobre a experiência dos ex-alunos durante o Estágio Curricular, e tendo como objetivo específico conhecer os saberes, sentidos e significados dessa experiência, os sujeitos nos contaram o que o estágio representou e qual a contribuição para eles na qualidade de egressos. Vejamos os significados a seguir.

Significou uma forma de eu aprender a lidar com as exigências do Mercado de Trabalho, ao me pôr em contato direto com profissionais experientes no ramo da Informática e da Administração, e em situações que, progressivamente, foram me oferecendo um maior ganho qualitativo a cada mês trabalhado. (EGRESSO A3).

Nas palavras do Egresso A3, temos que os saberes, ensejados pelo estágio curricular, juntamente com a supervisão de profissionais da área de formação viabilizada pela empresa concedente, evoluíram durante toda a carga horária cumprida, sendo um fator positivo nessa caminhada. Já o caso do Egresso A8 é interessante, pois, segundo esse, o momento do estágio foi decisivo para a formação profissional, visto que os conhecimentos aprendidos foram todos inéditos.

Estagiei em uma área que não estava na grade curricular, isto é, se eu não tivesse estudado nenhuma disciplina do curso e fosse para o estágio seria a mesma coisa. Aprendi tudo do meu setor no estágio, sem exceção. Ou seja, foi o único momento do curso que consegui aprofundar em alguma matéria/área e esse fato tem um grande peso sobre a minha formação profissional (EGRESSO A8).

O Egresso B4 responsabiliza o estágio pela sua situação favorável quanto ao mundo do trabalho. Relata, ainda, que foi o momento de aprendizagens profissionais e interpessoais, além de presenciar a relação entre teoria e prática ser concretizada. Nas palavras do Egresso B6, o estágio significou fortalecer a paixão com a área de formação e ter a certeza de que está no caminho certo.

O estágio foi onde eu pude aperfeiçoar todos os meus conhecimentos teóricos, foi onde eu pude adquirir experiência tanto profissionais como interpessoais. Graças ao meu estágio e o que pude aprender nele, estou bem empregada. (EGRESSO B4).

Foi a partir do estágio que tive certeza que tecnologia da informação é a área que me familiarizo e amo (cada vez mais). Sem ele possivelmente eu estaria em outro ramo e, quem sabe um dia, iria encontrar minha vocação (ou nunca). (EGRESSO B6).

Os Egressos C3 e C4 compartilham opiniões semelhantes quanto à confiança em si mesmos que conquistaram durante a experiência no estágio para planejarem e seguirem seus objetivos de vida.

Crescimento, a rotina de uma empresa nos torna responsáveis, enquanto estudamos no ensino médio, nos preparamos para o vestibular, na escola profissionalizante para o mercado de trabalho e para o vestibular. Nos tornamos confiantes quanto as nossas atitudes e certezas de estudos, o que somos capazes de fazer e até onde podemos chegar. (EGRESSO C3).

O estágio pra mim teve uma grande importância, pois não era apenas algo que iria me ajudar a ganhar o meu certificado, mas era o começo de uma longa caminhada no mercado de trabalho, o momento da [...] profissional mostrar que eu tinha capacidade para esta ali e planejar novos objetivos de vida. (EGRESSO C4).

Para outros egressos, o estágio significou não apenas o cumprimento de um componente curricular, mas também a oportunidade de ter novos conhecimentos e um passo importante para o futuro: o primeiro contato com o mundo do trabalho, como relatam os Egressos A6 e B1.

O primeiro contato com o mercado de trabalho. (EGRESSO A6).

A oportunidade de trabalhar em um empresa e adquirir novos conhecimentos. (EGRESSO B1).

Em contrapartida, para os Egressos A1 e B3, o estágio foi deficiente em se tratando da formação esperada para o perfil da profissão. Para o Egresso B3, se o estágio tivesse ocorrido na área de programador, ele [sujeito] teria o desejo de continuar na profissão seguindo esse ramo; no entanto, a experiência ofertada nessa ocasião não o agradou.

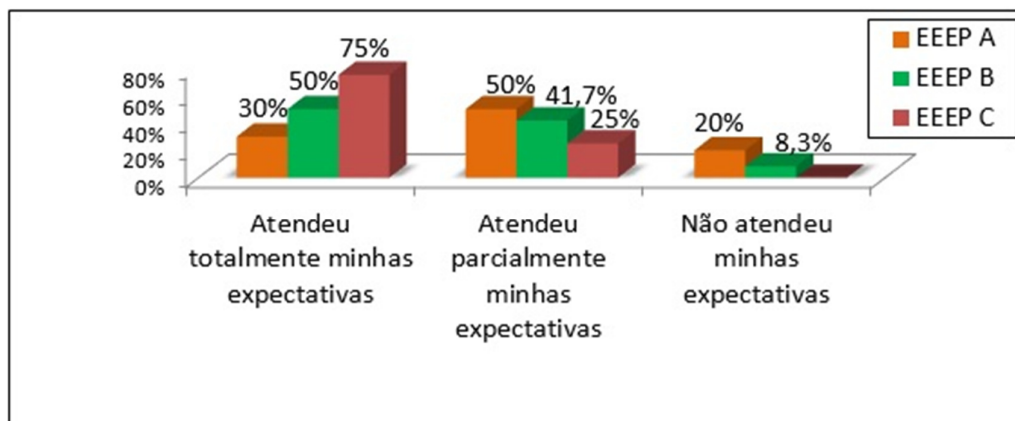
[...] na área de ser profissional me ajudou muito, porém ser técnico em informática não ajudou em nada. (EGRESSO A1).

Acredito que o meu estágio foi um pouco “deficiente”, talvez sendo uma experiência que não me permitiu continuar na área. Atuava apenas como marketing de outras empresas, sendo a empresa em que estagiei responsável pelo marketing de outras entidades. Gostaria que tivesse atuado em programação, segmento na qual ainda desejaria permanecer. (EGRESSO B3).

Para finalizar esse momento, que foi de conhecer a experiência dos sujeitos quanto ao Estágio Curricular, 70% dos egressos da EEEP A avaliaram a oportunidade como uma experiência que atendeu parcialmente às expectativas. Desse percentual, 20% revelaram que as perspectivas iniciais não foram concretizadas. Já metade dos ex-alunos da EEEP B acredita que as expectativas foram totalmente atendidas, em sendo o estágio cumprido. Além

disso, esse resultado positivo sobe para 75% na opinião dos egressos da EEEP C, conforme mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Experiência no Estágio Curricular



Fonte: elaboração própria.

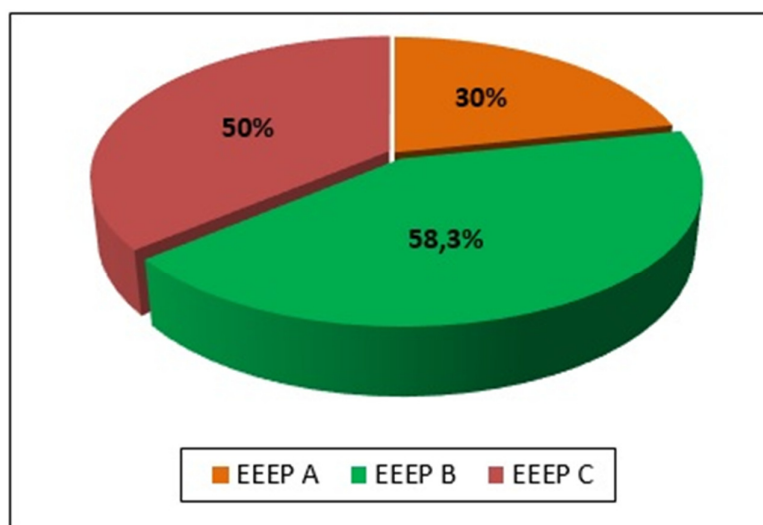
Com relação aos resultados sobre a experiência durante a formação, quando do Estágio Curricular, notamos que os jovens, em sua maioria, aprovaram as aprendizagens durante esse período do curso, ante a riqueza de oportunidades que puderam vivenciar e levar para a vida profissional.

A próxima subseção traz os resultados da pesquisa com relação ao mundo do trabalho dos egressos após a formação. Nessa oportunidade, os sujeitos colocaram suas impressões, destacando os encontros e desencontros no caminho.

5.2 O mundo do trabalho pós-formação: encontros e desencontros no âmbito da realidade em foco

Com suporte nos relatos sobre a experiência durante o estágio proporcionado pela fonte formadora, EEEPs, os jovens foram questionados sobre o mundo do trabalho além desse experimento no Estágio Curricular. Nessa oportunidade, nos referimos ao grupo de egressos que está exercendo a profissão atualmente ou que já teve a experiência no mundo do trabalho na área de formação, somando 14 egressos, correspondendo a menos de 50% dos sujeitos da pesquisa (conforme Gráfico 10), e que, em sua maioria, destacaram que iniciaram nesse ramo dos 16 aos 18 anos de idade.

Gráfico 10 - Percentual de egressos que trabalham ou já trabalharam na área de formação nas EEEPs

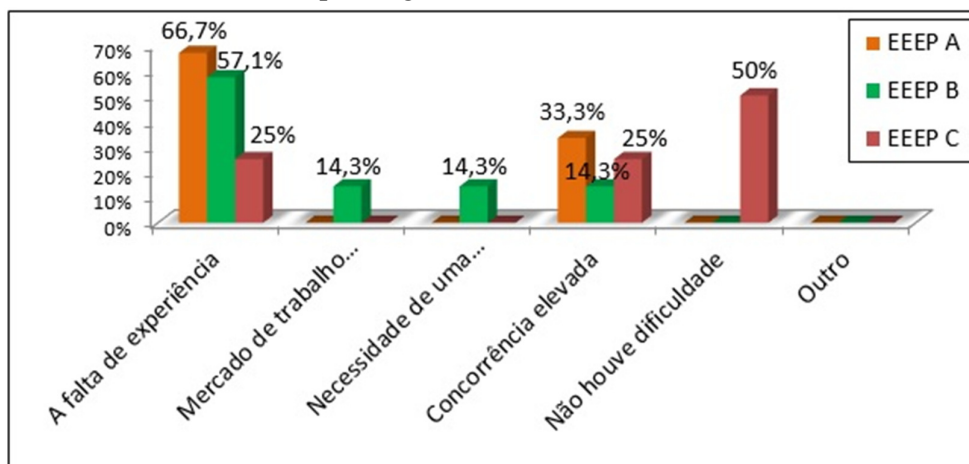


Fonte: elaboração própria.

Sobre esses sujeitos, as empresas que os contrataram foram do setor privado, exceto no caso dos ex-alunos da EEEP C, os quais informaram que a experiência ocorreu no patamar público, por meio de estágio ou sistema de terceirização do trabalho. Segundo a maioria dos jovens, a carga horária de trabalho compunha-se, em média, de oito horas diárias. Além disso, a maior parte informou que conseguiu trabalho na área com menos de seis meses do término da formação. Segundo os egressos, o principal meio pelo qual obtiveram trabalho na área de formação foram informações oriundas dos sistemas de comunicação, seguidas de indicações de conhecidos, que facilitaram a inserção no mercado nas empresas onde trabalham ou trabalharam. Por outro lado, outros sujeitos relataram que o estágio possibilitou que continuassem nas empresas onde cumpriram esse item curricular.

Dando continuidade à investigação a respeito dos encontros e desencontros no âmbito do mundo do trabalho na experiência dos egressos, os sujeitos foram indagados sobre quais foram as dificuldades na entrada no mundo do trabalho na área de formação. Interessante é notar que o principal entrave encontrado, segundo a maioria dos ex-alunos das EEEP A e B, foi a falta de experiência. Além disso, outros egressos dessas citadas escolas alegaram que o problema foi motivado pela concorrência elevada, mercado de trabalho com poucas oportunidades ou necessidade de formação em nível superior (graduação). Já para metade dos sujeitos da EEEP C, não houve empecilho para iniciar na área de formação, conforme mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11 - Dificuldades para ingressar no mundo do trabalho na área de formação



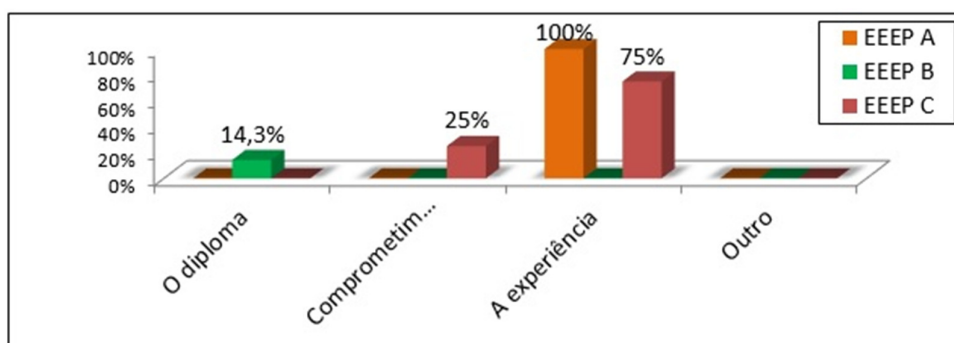
Fonte: elaboração própria.

Ao analisar essas informações sobre as dificuldades de ingresso no mundo do trabalho, acreditamos que essa justificativa dos jovens (falta de experiência) seja oriunda da intuição dos sujeitos ou vivenciada durante entrevistas para obter trabalho ou busca por ele. É uma falácia empregada ideologicamente pelo poder hegemônico para transferir a responsabilidade para os sujeitos que buscam oportunidades de trabalho no sistema vigente.

Nesse sentido, vale lembrar a expressão “pedagogia da exclusão”, de Saviani (2008), pois responsabiliza o sujeito-educando por sua inclusão ou não no campo trabalhista. Além disso, Kuenzer (2005) denomina dialeticamente por “exclusão includente”, referindo-se ao mercado de trabalho, e “inclusão excludente”, ao reporta-se ao terreno educativo.

Ainda sobre as feições do mundo do trabalho, os sujeitos relataram sobre qual o principal requisito que a empresa valoriza no trabalhador. Para a maioria, a experiência é o item mais relevante que os tornam valorizados na visão do empregador. Menor número de jovens destacou que o comprometimento e o diploma são fatores fundamentais que o empregador valoriza em seus funcionários, segundo mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Principal requisito que o empregador valoriza



Fonte: elaboração própria.

Os sujeitos também foram questionados se achavam que a retribuição pecuniária (remuneração) era justa, tomando como base a produção mensal deles na empresa. Para quase 80% dos sujeitos, é justo o valor que recebem como pagamento pelo trabalho. A minoria, no entanto, não concorda com o valor da remuneração, como podemos verificar em uma fala a seguir.

As empresas querem um funcionário para várias funções. Exemplo: me contratam como programador, mas desempenho funções do *marketing*, *designer* e outros (EGRESSO B12).

Na fala do Egresso B12, temos a justificativa da discordância a respeito do valor pago pela remuneração recebida. Percebe-se o modelo flexível de produção, nesse caso, uma vez que é exigido um trabalhador especializado e que necessita atuar em diversas funções, assumindo várias tarefas no âmbito da empresa. Essa situação que se configura na realidade do mundo do trabalho contemporâneo sobre exigir um trabalhador polivalente pode ser entendida como

O trabalho moderno, buscado progressivamente pelas empresas, não é mais aquele fundamentado na especialização taylorista e fordista do passado, quando uma profissão era centrada em uma atividade específica. O novo trabalho deu origem à chamada “desespecialização multifuncional”, ao “trabalho multifuncional”, que, de fato, expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos laborais. (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 198).

Sobre a qualificação e aperfeiçoamento proporcionado pelas empresas em que trabalham ou trabalharam, 72% dos sujeitos relataram que não foi proporcionado a eles nenhum tipo de capacitação. Já entre aqueles que informaram haverem sido qualificados e/ou aperfeiçoados, citaram o tipo de capacitação profissional a seguir:

Passei um período do setor de qualidade, tendo contato diretamente com programadores e fazendo a conexão entre Programação e Suporte. (EGRESSO B3).

Ela proporcionava palestras, cursos para desenvolvimento profissional. (EGRESSO C7).

No entender de Rossi (1977), a Educação não objetiva diretamente ter o mais qualificado trabalhador, mas instrumentalizá-lo de modo a manter o modelo de produção que enseja benefícios ao capitalista. Conforme o histórico da Educação para os trabalhadores, o ensino não esteve centrado ao público dessa classe, mas submetido às necessidades do capital.

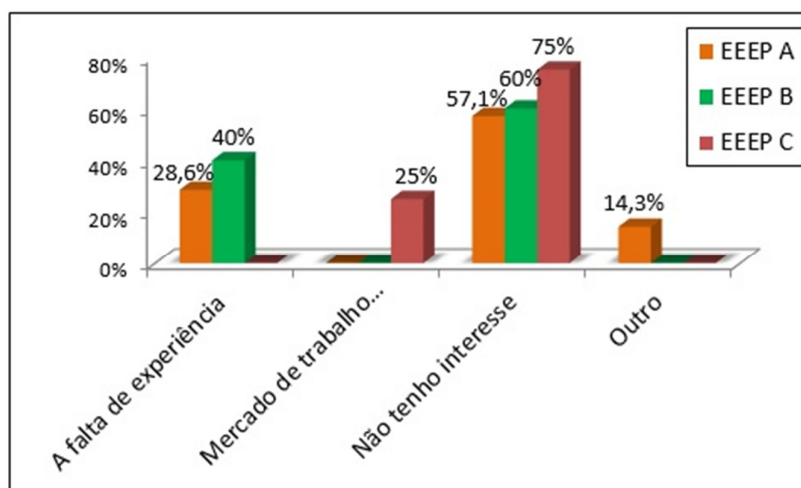
Assim, compreendemos que a dualidade estabelecida na Educação brasileira é amparada pelos aspectos legais alinhados aos interesses ideológicos hegemônicos.

Com relação às funções no âmbito da experiência no mundo do trabalho, a maioria dos egressos informou que exercia ou exerceu somente em parte as funções compatíveis com a formação de Técnico em Informática, apesar de a vaga ocupada na empresa ser ligada à área de formação. Podemos também pensar, para esse caso, que as empresas aproveitam o trabalhador para atuarem em multifunções, como já relatado na fala do Egresso B12.

Fazendo um fechamento sobre os relatos da experiência no mundo do trabalho para além do estágio curricular, os egressos opinaram sobre a pretensão de continuar na área para a qual foram formados nas EEEPs. Dos 14 jovens que atuam ou atuaram no campo de formação, aproximadamente 65% deles queriam de continuar no ramo. Já entre os poucos egressos que almejam fugir da profissão, há aqueles que pretendem seguir outra área referente ao que estão cursando no Ensino Superior. Além disso, outro sujeito revelou que intenta a seguir a área de auditor fiscal e, mesmo que no futuro não esteja trabalhando no campo de formação na EEEP, continuará utilizando os conhecimentos aprendidos, já que serão proveitosos na nova profissão pretendida.

Os egressos que não têm experiência profissional na área de formação oriunda das EEEPs, ou seja, 16 sujeitos, explicaram os motivos de não atuarem na área. Segundo a maioria dos ex-alunos das EEEP A e B, o principal fator que os levou a não obter trabalho nessa seara foi a falta de interesse pelo ramo, seguida da ausência de experiência, que prejudicou essa entrada no mundo do trabalho, conforme está no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Motivo para não trabalhar na área



Fonte: elaboração própria

Dentre os motivos de não desejar obter um trabalho na área formada pelas EEEPs estão os relatos sobre a fragilidade do curso quanto ao currículo, levando em consideração as exigências do perfil no mercado de trabalho, o desejo de mudar de área impulsionado pelo fator financeiro e a falta de identificação com o campo de formação, conforme as falas dos Egressos A1, A5 e B2, a seguir.

O que aprendi no curso não serviu muito para o que o mercado quer de um técnico programador (EGRESSO A1).

Acho que Mecatrônica é melhor do que Técnico em informática e também ganha mais dinheiro (EGRESSO A5).

Por falta de identificação (EGRESSO B2).

À vista desse quadro, quase 70% desses jovens que não tiveram contato com o campo de formação além do estágio curricular informaram que não gostariam de obter um trabalho na citada área. Saindo do âmbito das experiências profissionais, os participantes da pesquisa foram questionados sobre se o curso ofertado nas EEEPs proporcionou entendimento sobre as relações de produção e o mercado de trabalho. Para 60% dos investigados nas três EEEPs, o entendimento sobre essas relações e mercado de trabalho foi parcialmente atendido. Em sendo a formação para o empreendedorismo, é curioso notar que 67% dos egressos das EEEPs informaram que o currículo não deu oportunidade e visão para ser um empreendedor. Por outro lado, alguns egressos concordaram com a ideia de que a formação foi oportuna quanto ao empreender, conforme é expresso nos comentários a seguir.

No sentido do estudante sair sabendo aproveitar o seu capital intelectual para gerar renda pessoal. (EGRESSO A3).

No sentido que dar para montar nosso próprio negócio através da formação que tivemos. (EGRESSO B1).

Tudo foi muito bem esclarecido e tínhamos o apoio da escola, além da cadeira de empreendedorismo. (EGRESSO B2).

De como pensar, iniciar e de chegar até lá. (EGRESSO C3).

Para ser uma empreendedora dos meus sonhos e objetivo de vida. (EGRESSO C4).

Temos que nessas justificativas dos alunos, o currículo proporcionou o saber para que pudessem se tornar empreendedores. Esse feito foi possível, para alguns alunos, por meio

da disciplina Empreendedorismo. Além disso, essa formação ampliou a visão de alguns jovens no sentido de empreender a própria vida.

Os egressos participantes da pesquisa opinaram ainda sobre a satisfação profissional na área de formação. Os dados revelam que 60% dos sujeitos da EEEP A estão insatisfeitos com sua condição profissional relativa ao curso realizado. Já nas EEEPs B e C, esse quadro se altera, já que 80% dos egressos estão satisfeitos, em se tratando do aspecto profissional nessa área formada. Dentre as justificativas daqueles que a profissão não os satisfaz, estão as falas a seguir.

Pela formação que não foi tão proveitosa. (EGRESSO A1).

Porque perdi o interesse na área. (EGRESSO A8).

Muito trabalho para pouco dinheiro. (EGRESSO A9).

As empresas querem formação superior, ainda estou batalhando nisso. (EGRESSO B12).

Apesar de ter sido uma ótima oportunidade não era o algo que eu me identificava. (EGRESSO C4).

No que concerne ao tipo de ensino proporcionado pelas EEEPs, ao tentar integrar Ensino Médio à Educação Profissional, 70% dos sujeitos da EEEP A acham relevante essa ideia de “integração”. Pensam, todavia, que há muitos aspectos para serem revistos e replanejados, o que foi possível identificar nos relatos e informações anteriores. Já a maioria dos egressos das EEEPs B e C acha formidável esse tipo de ensino.

Por fim, os sujeitos foram convidados a dar significados e deixar as impressões quanto à experiência com a formação nas EEEPs. Além disso, levando em consideração as reflexões expostas por eles, os egressos opinaram se indicariam o curso para quem está prestes a entrar no Ensino Médio. Vejamos as opiniões favoráveis a seguir.

Ainda que tenha os seu “porém” o curso é grande divisor de água para quem está começado e gostaria de saber se realmente é área que gosta e que vai atuar. (EGRESSO A4).

Apesar de não existir uma boa estrutura na formação dos alunos em termos de profissão, o mesmo, se aproveitar, poderá identificar as áreas que quer ou não aprofundar, ou melhor, se quer mesmo estar na área de TI. O curso na verdade é apenas introdutório, isto é, o aluno deve estar ciente de que ao terminar ele terá opções a seguir, possibilidades dentro da área ou mesmo em outras, caso não tenha gostado. (EGRESSO A8).

Mediante a educação pública que temos é uma boa proposta de ensino. (EGRESSO A9).

Não podemos deixar de citar que, mesmo o fato de o Egresso A9 achar a experiência na EEEP uma boa saída, talvez única, ou melhor opção ante o que é oferecido no contexto educacional brasileiro, na verdade, essa concepção de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico deveria pressupor o trabalho como princípio educativo de modo a romper com a cisão entre trabalho manual/trabalho intelectual em torno dos projetos de formação dos trabalhadores. Para Ciavatta (2012), a formação deve ter o olhar na formação além do imediatismo. Pensa-se em uma educação que proponha uma leitura do mundo e de suas contradições, tornando o sujeito capaz de lutar por seus direitos.

É um curso de extrema importância, ainda mais que hoje tudo está cada vez mais tecnológico, quem não entende fica para trás no mercado de trabalho. (EGRESSO B2).

Acredito que muitas pessoas devem possuir o conhecimento em Informática. Sendo o curso profissionalizante, o interessante seria que quem curse permaneça na área, porém nem todos se identificam. O mais interessante ainda é para quem deseja possuir uma graduação, pois o recomendável é que frequente um curso técnico para saber se se identifica com o curso ou não. Além de tudo, a Escola Profissionalizante, não apenas profissionaliza, mas prepara futuros profissionais, não apenas de informática, mas para qualquer profissão que deseja seguir. (EGRESSO B3).

É um projeto que abre muitas portas, tudo que faço hoje sou grata à esse projeto. (EGRESSO B4).

Analisando a justificativa dos Egressos B2 e B3, identificamos a preocupação em buscar uma qualificação profissional de modo a prepará-los para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Já na fala do Egresso B4, o Ensino Médio integrado ao Ensino de Informática ofertado pelas EEEPs é indicado, pois é de uma oportunidade que reúne mais chances para o jovem. Dispõe-se evidenciar o fato de que, segundo Manacorda (1990), Gramsci não propõe uma educação para o trabalho, mas um trabalho como princípio educativo. Esse deve ser o norte da formação dos trabalhadores.

Embora haja muito o que melhorar, de alguma forma o jovem ao finalizar o ensino médio já tem algum norte à seguir, mesmo que não seja na área do curso que fez. (EGRESSO B12).

A escola proporciona amadurecimento em todas as áreas da vida, ampliou a minha visão para o mundo, sonhos e projetos de vida e é um grande portfólio para o mercado de trabalho. (EGRESSO C4).

É uma proposta muito boa para os jovens, além de concluírem o ensino médio já saem com uma profissão e tendo uma ideia do que eles querem para o futuro. Isso

tudo vai depender do aluno, pois motivação de crescimento em uma escola profissional é o que não falta. (EGRESSO C7).

O projeto é muito importante para a preparação e formação dos jovens para o mercado de trabalho, mais ainda existe pontos que precisam ser trabalhado. (EGRESSO C8).

Embora para os Egressos B12 e C8 o projeto da EEEP de origem ofereça um ensino preparatório para o mercado de trabalho, há pontos que necessitam ser reavaliados. Já na visão dos Egressos C4 e C7, a formação permitiu um amadurecimento quanto às decisões para o futuro, já que há motivação para o crescimento pessoal.

Dando continuidade às impressões dos sujeitos sobre a formação e a decisão de indicar ou não o curso para quem está prestes a iniciar o Ensino Médio, os Egressos A1, A7 e B11, por não estarem satisfeitos com a formação na EEEP de origem, não recomendam o modelo de curso ofertado, pois acreditam que as aprendizagens não atenderam às expectativas demandadas do mundo do trabalho em sua configuração atual, isto é, em tempos de desenvolvimento pleno das forças produtivas. De acordo com o Egresso A7, para que as expectativas sejam atendidas, o aluno precisa esforçar-se ao máximo para conseguir acompanhar o mercado competitivo. Essas opiniões podem ser conferidas, a seguir, nas falas dos sujeitos citados.

No ano que eu fiz, fui a primeira turma, talvez por isso ainda não tivesse em um bom molde o curso. (EGRESSO A1).

Com o mercado cada vez mais competitivo é necessário que você seja previamente um gênio ou seja realmente esforçado e competente no curso e queira seguir com a profissão para seguir, posteriormente, em um curso de graduação tecnológico, caso não, é melhor uma escola normal do ensino médio que preze por focar no Enem e nas redações. (EGRESSO A7).

Por que o que eu aprendi lá na área técnica não foi o suficiente para o estágio, imagina para um trabalho efetivo. (EGRESSO B11).

É lícito exprimir a ideia de que, com suporte nessa mostra de sentimentos dos sujeitos e das análises realizadas, não estamos defendendo uma escola desvinculada do mundo do trabalho, nem que direcione diretamente os jovens para essa perspectiva mercadológica, mas que a escola, ao propor uma formação integrada, conforme traz em seu plano legal, esteja preocupada com o tipo de formação além da esfera economicista, pois a Pedagogia das Competências e o discurso da empregabilidade estão fortemente estabelecidos nas falas de alguns egressos.

Desse modo, pensamos em uma educação que, como sugere Gramsci (1989, p. 137), ao tratar do tipo de escola proposta para o trabalhador, na epígrafe desta Dissertação, “A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”. Nesse sentido, acreditamos que o papel da escola que procura integrar Ensino Médio com Educação Profissional é complexo e, portanto, precisa seguir uma perspectiva de formação crítica e com valores humanos, para que o jovem não seja um sujeito sem refletir o mundo do trabalho, a Educação e as relações na sociedade ao longo da história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas discutidas e desenvolvidas no decurso desta pesquisa nos permitiram constatar que a reestruturação produtiva chegou ao campo de trabalho delineando o trabalhador e a formação destinada a ele de uma forma, muitas vezes, consensual. A flexibilização das funções e a exigência de um profissional polivalente marcaram as relações de produção da sociabilidade vigente. Além disso, o discurso pautado na associação “mais educação e qualificação significam melhores oportunidades” reforça o quadro de submissão ao capital global. Com efeito, temos que a Pedagogia das Competências e o discurso da empregabilidade parecem estar de acordo com a adaptabilidade ao sistema e não no sentido de emancipar os sujeitos.

Assim, em razão da dualidade e da fragmentação educacionais que se estabeleceram na relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional propagada, historicamente, desde a Colônia, pela sociedade de classes, consideramos que, junto à influência da pedagogia capitalista, essas questões formam um quadro ideológico que determina o tipo de formação profissional destinado à classe trabalhadora. Partes das propostas de Educação Profissional no Brasil não se centraram no aprendiz, todavia estiveram submetidas aos ditames economicistas. Logo, após a apreciação da literatura e documentações, entendemos que a incoerente relação entre trabalho e Educação e o escopo da dualidade da Educação brasileira são amparados ainda pelos aspectos legais que desde sempre ditam os caminhos da Educação Profissional, alinhando aos interesses econômicos e ideológicos.

Na sociedade capitalista, temos uma escola profissional “motivadora”, que induz o sujeito à busca por uma qualificação como possibilidade de ascensão de classe. Nesse sentido, a formação disponível chega a um campo laboral contaminado pelo sistema vigente que divide o processo de trabalho ao ponto de tornar-se negativo ao trabalhador, já que este perde a posse da técnica, do intelecto e do poder de criticidade perante às condições expostas.

É importante expressar o fato de que Gramsci apreende a Educação como ideia de elevação cultural. A escola unitária é a escola do trabalho manual e intelectual, que enfatiza a formação transposta às especializações, isto é, uma formação de intelectuais especialistas-dirigentes capaz de unir teoria e prática, em qualquer âmbito profissional, distante da proposta objeto desse estudo.

Compreendemos que a Educação Profissional “integrada” em nível médio é um desafio, uma vez que envolve as complexas questões do mundo do trabalho. Em se reportando à proposta de Educação Profissional das escolas estaduais, objeto de estudo, é necessário também termos em mente a noção de que optar por um projeto baseado na TESE demonstra preocupação, já que parece destoar da proposta de Educação desinteressada para a classe trabalhadora.

Nesse caminhar, identificamos a ideia de que os sujeitos, motivados por obter uma formação técnica como meio de “minimizar” os efeitos do desemprego e estando imersos na sociabilidade vigente que, consoante a Pedagogia das Competências, orienta os jovens à busca pela empregabilidade, demonstraram, em sua maioria, que as expectativas referentes à formação nas EEEPs foram atendidas. Notamos, aqui, uma parcela de sujeitos poucos críticos e exigentes ante a formação em análise. Além disso, embora muitos estejam atuando e dando continuidade aos estudos em área distinta para qual foram formados, declararam que a oportunidade concedida ampliou as perspectivas de crescimento pessoal e profissional.

Além disso, alguns sujeitos acentuaram que foi uma oportunidade de aperfeiçoar os conhecimentos teóricos e o pontapé inicial para a longa caminhada no mundo do trabalho. Outros egressos, contudo, em menor número, revelaram que houve deficiência na formação nas EEEPs em alguns pontos que merecem atenção, principalmente no que diz respeito ao fato de que as atividades durante o estágio curricular não predominaram diretamente na área de formação do curso, havendo momentos de atividades de cunho administrativo, além de tarefas simples nas empresas concedentes do estágio curricular.

Desse modo, para esses egressos, houve prejuízo no momento da prática profissional, uma vez que desempenharam funções e cumpriram esse componente curricular de um modo que não condizia com o plano legal estabelecido para a formação integrada. O que se percebe dos resultados da pesquisa, entretanto, por meio do entendimento dos sujeitos é que esse modelo de educação ofertado pelo programa estudado que direciona os jovens ao *status* de empregabilidade é o tipo de Educação que esses apreciam, uma vez que desconhecem outras perspectivas de formação. Discordamos do tipo de desenho dessa oferta, pois acreditamos e pensamos em uma proposta de Educação para os trabalhadores que perpassa a formação específica direcionada para ocupar vagas demandadas do mercado de trabalho.

Não podemos deixar de citar que o crescente número de matrículas para a formação profissional chega a equiparar-se como um marco positivo e fator de possibilidades de mudanças para a sociedade e classes subalternas, como professam os governantes. O

caminho para a Educação da classe trabalhadora perpassa a oferta de vagas e chega ao compromisso de uma Educação além das limitações economicistas do mercado de trabalho. Precisamos estar atentos a essas exaltadas escolas destinadas às classes trabalhadoras, pois, sendo o Estado “subordinado” aos ditames capitalistas, não tem o interesse em proporcionar uma Educação que ponha cada cidadão nas condições de tornar-se líder, governante como propunha Gramsci (1989), todavia, perpetuar a clássica cisão entre as classes e, na seara da Educação, separar a escola do trabalho intelectual da escola do trabalho manual.

Pensando na escola unitária de Gramsci, chegamos à conclusão de que temos, nas políticas vigentes idealizadas na sociedade de classes, incluindo nesse âmbito nosso objeto de estudo, uma educação distante de um ensino que preze pelo ser integral como perspectiva de formação omnilateral. Apesar de, segundo alguns egressos da pesquisa, na proposta das EEEPs haver elementos de formação humana, acreditamos que essa “formação” necessita de um amadurecimento e de alinhamento, para que, de fato, cumpra o que consta no plano legal que toma como referência um processo educativo com vistas à formação omnilateral dos sujeitos, visto que o próprio currículo do programa das EEEPs foge da perspectiva de formação para os trabalhadores pensada por Gramsci (1989). Destarte, a elevação cultural dos jovens e trabalhadores é imprescindível, visto que há uma necessidade de que compreendam o mundo, elaborem críticas e participem diretamente do governo da sociedade.

Assim, acreditamos ser válida essa oportunidade de ouvir as vivências dos sujeitos, no que tange à trajetória entre escola e mundo do trabalho. Nesta pesquisa, vale enfatizar que não pretendíamos chegar à totalidade de compreender o mundo do trabalho dos egressos, mas conhecer como ocorreu a experiência desses com o mundo do trabalho na e após formação na área escolhida nas EEEPs. A temática do nosso objeto de estudo compõe-se de uma recente política educacional cearense, o que inviabiliza termos uma avaliação geral e resultados dos frutos dessa proposta de Educação para os trabalhadores.

Pretendemos que este estudo possa dar continuidade, por meio de outras pesquisas que conversam nessa perspectiva de formação profissional vinculada a uma formação humana, subsidiar diretrizes para o planejamento e (re) definição dessa política educacional.

Em razão do que foi exposto, é imperiosa a ampliação de pesquisas no que se refere à formação profissional dos egressos dessa modalidade, uma vez que são atores importantes na articulação entre escola e sociedade. Não basta oferecer aos jovens estudantes a modalidade de Educação Profissional e estar registrado no plano legal a noção de que é uma formação na perspectiva integral, pois se faz necessário garantir a formação do trabalhador, perpassando as limitações economicistas do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Cortez, 1998.

_____. **Alguns desafios do mundo do trabalho**. Disponível em <<http://www.saudeetrabalho.com.br/download/desafios-pochmann.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, M. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D. (Orgs.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/CLACSO, 2007.

ARAPIRACA, J. O. **AUSAID e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano. Rio de Janeiro, 1979. Dissertação. 237p.

ARRAIS NETO, Enéas. Um mundo “sem fronteiras” ou capitalismo “sem controle”? Regulação social e a realidade dos novos papéis do estado nacional sob o capitalismo mundializado. In: SOUSA, Antônia de A. [et al] (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: SENAC Ceará; Edições UFC, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer N° 16**, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 10 de novembro de 1937. Republicada no DOU, em 19 de novembro de 1937.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, em 18 de abril de 1997.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, em 26 de julho de 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.095, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, em 13 de dezembro de 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**: 2012. Resumo Técnico. Brasília - DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, em 12 de agosto de 1971.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, em 26 de junho de 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Publicado no DOU, em 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014a.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008.

CEARÁ. IPECE. **Mapa das Regionais de Fortaleza**. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/pdf/Mapa_Regionais_Fortaleza.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Educação profissional. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará**. Disponível em: <<http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.

DELUIZ, Neise. **Metodologias e resultados do acompanhamento de egressos da educação profissional**. Brasília: 2003. (Mimegr. - Texto apresentado no Seminário Nacional de Educação Profissional, Brasília, 16 a 18/06/03).

FRANCO, Luiz A. C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores**. Excertos. Disponível em: < http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COM%20PRINC%20C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3. ed. Campinas (SP): Alínea, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUARESCHI, Pedrinho A., GRISCI, Carmem L. I. **A fala do trabalhador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

HOLANDA, Sérgio B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Educação e Trabalho no Brasil**. Brasília: INEP, Santiago: REDUC, 1991.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval & SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília. R. de S. **Politécnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

_____. **Manual Operacional**. Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional [Tese]. Disponível em :< <http://pt.scribd.com/doc/243320991/TESE-Manual-Operacional-Modelo-de-Gestao-pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

MANACORDA, Mário. **Marx e a Pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital**: crítica da Economia Política. Livro I. V. 1. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1890.

_____. **O capital**: crítica da Economia Política. 18. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP/Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1988.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ODEBRECHT. **Organização Odebrecht**. Disponível em:< <http://www.odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

OIT. **Desemprego e informalidade afetam os jovens na América Latina**. 2015. Disponível em:<<http://www.oitbrasil.org.br/content/desemprego-e-informalidade-afetam-os-jovens-na-america-latina>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **A reforma e a contrarreforma da Educação Profissional brasileira**. Disponível em:<<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t096.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da Educação Profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões da nossa época; v. 101.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REGATTIERI, Marilza M. G.; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e Educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo, 1977. [Dissertação] 188p.

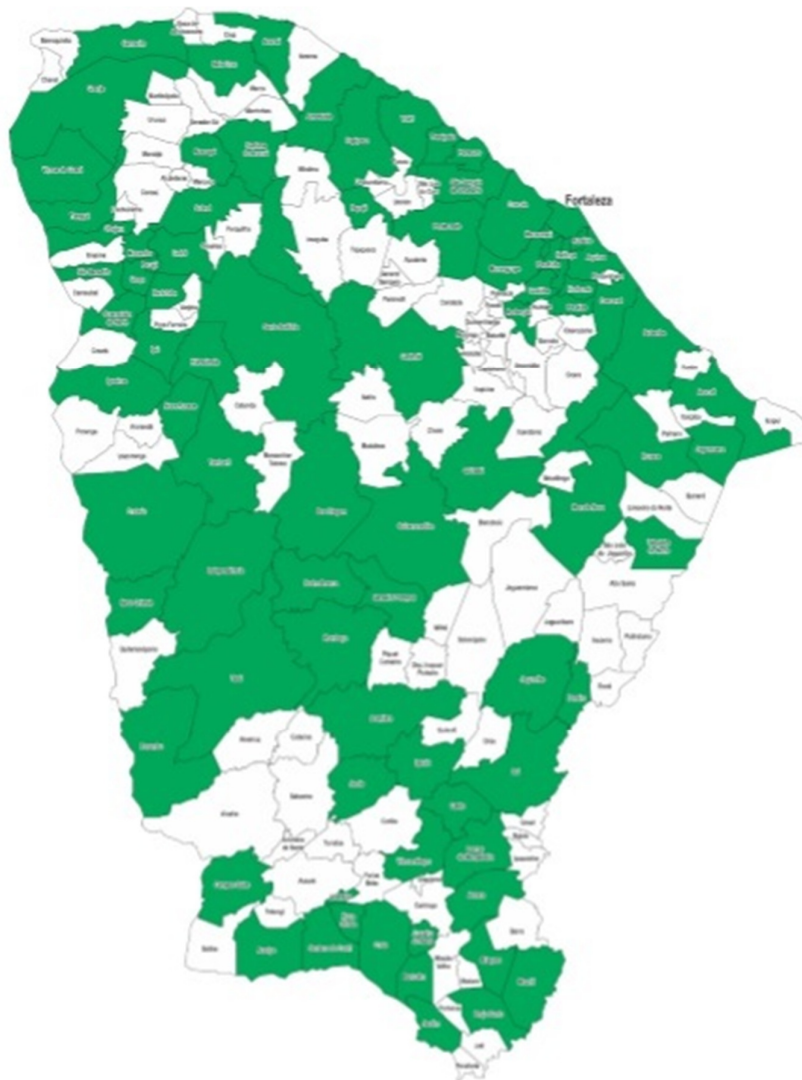
SAKAI, M. H.; CORDONI Jr, Luiz. Os egressos da Medicina da Universidade Estadual de Londrina: sua formação e prática médica. **Revista Espaço para Saúde**, Londrina, v. 6, dez. 2004, p. 34-47, 2004. Disponível em <<http://www.ccs.uel.br/espacoparasaude>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Abr. 2007, vol. 12, n. 34, p. 152-165.

ANEXO A - PARTICIPAÇÃO DAS EEEPs NOS MUNICÍPIOS CEARENSES (2014)

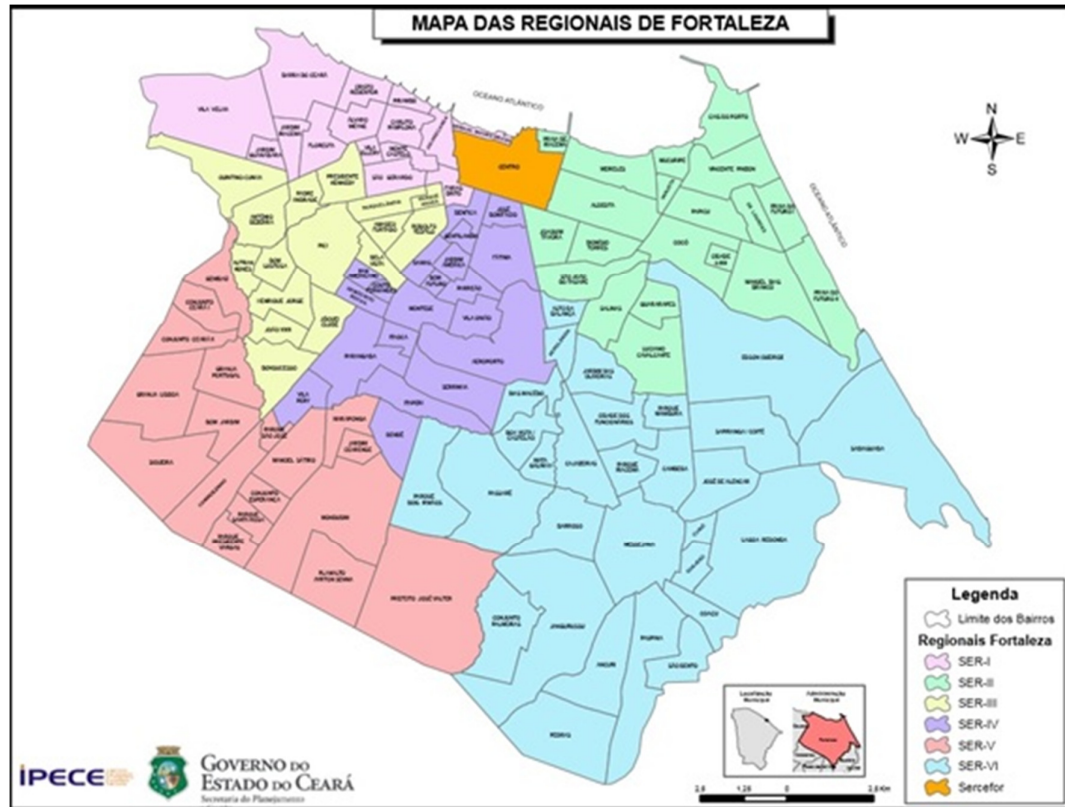
Figura 1 - Municípios com EEEPs em funcionamento no Ceará em 2014



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional.

ANEXO B - MAPA DAS REGIONAIS DE FORTALEZA

Figura 2 - Mapa das secretarias executivas das regionais de Fortaleza



Fonte: CEARÁ, 2014a.

**ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR INICIAL DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL
MÉDIO EM INFORMÁTICA**

MATRIZ CURRICULAR - ESTADO DO CEARÁ - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEPs
EIXO TECNOLÓGICO: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA

BASE COMUM		
Componentes Curriculares	Ano	Carga horária
Língua Portuguesa	1º ANO; 2º ANO e 3º ANO	SUBTOTAL: 2840 horas/aulas
Artes		
Língua Estrangeira: Inglês		
Língua Estrangeira: Espanhol		
Educação Física		
História		
Geografia		
Filosofia		
Sociologia		
Matemática		
Biologia		
Física		
Química		
FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
Informática Básica	1º ANO	SUBTOTAL: 1260 horas/aulas
Lógica de Programação	2º ANO	
Sistemas Operacionais		
HTML/CSS		
Lógica de Programação II		
Fundamentos de Orientação a Objeto		
Redes de Computadores		
Arquitetura e Manutenção de Computadores I		
Gestão e Empreendedorismo		
Técnica de Implementação de Banco de Dados		
Análise de Sistemas		
Fundamentos de Banco de Dados		
Programação Orientada a Objeto I		
Arquitetura e Manutenção de Computadores II		
Programação para WEB	3º ANO	
Programação Orientada a Objeto II		
Estágio Supervisionado		
PARTE DIVERSIFICADA		
Empreendedorismo	1º ANO	SUBTOTAL: 1300 horas/aulas
Inglês Técnico	2º ANO	
Estágio Curricular (complementação)	3º ANO	
Mundo do Trabalho	1º e 2º ANO	
Horário de Estudo	1º ANO, 2º ANO e 3º ANO	
Projeto de Vida		
Formação para cidadania		
Projetos Interdisciplinares		
TOTAL		5400horas/aulas

Fonte: Adaptada da Coordenação das EEEPs

**ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM
INFORMÁTICA DAS TURMAS INICIADAS A PARTIR DE 2012**

MATRIZ CURRICULAR - ESTADO DO CEARÁ - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – EEEPs
EIXO TECNOLÓGICO: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA
TURMAS INICIADAS EM 2012; 2013; 2014

FORMAÇÃO GERAL		
Componentes Curriculares	Ano	Carga horária
Língua Portuguesa	1º ANO; 2º ANO e 3º ANO	SUBTOTAL: 2620 horas/aulas
Artes		
Língua Estrangeira: Inglês		
Língua Estrangeira: Espanhol		
Educação Física		
História		
Geografia		
Filosofia		
Sociologia		
Matemática		
Biologia		
Física		
Química		
FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
Informática Básica	1º ANO	SUBTOTAL: 1500 horas/aulas
Lógica de Programação		
Arquitetura e Manutenção de Computadores		
HTML/CSS		
Sistemas Operacionais	2º ANO	
P.O.O/JAVA		
Java Script/PHP		
Redes de Computadores		
Banco de Dados		
PHP/MySQL	3º ANO	
Laboratório de Hardware		
Laboratório de Software		
Laboratório WEB		
Estágio Curricular		
PARTE DIVERSIFICADA		
Empreendedorismo	1º ANO	SUBTOTAL: 1280 horas/aulas
Inglês Técnico	2º ANO	
Estágio Curricular (complementação)	3º ANO	
Mundo do Trabalho	1º e 2º ANO	
Horário de Estudo	1º ANO, 2º ANO e 3º ANO	
Projeto de Vida		
Formação para cidadania		
Projetos Interdisciplinares		
TOTAL		

Fonte: Adaptada da Coordenação das EEEPs

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prezado egresso do curso técnico em Informática das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os achados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos sujeitos envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS SÓCIOECONÔMICOS

Escola: _____

1.1) Ano de conclusão: _____

1.2) Sexo: a) () Masculino b) () Feminino

1.3) Idade: _____

1.4) Grau de Escolaridade:

a) () Nível médio completo

b) () Graduação em andamento -

Qual? _____

c) () Graduação completa -

Qual? _____

d) ()

Outros _____

1.5) Qual(quais) atividade(s) desempenha enquanto egresso? (Pode marcar mais de uma opção)

a) () Estou empregado formalmente (carteira de trabalho assinada)

b) () Trabalho, mas não possuo vínculo empregatício

c) () Sou estagiário na área de

d) () Estudo

e) () Autônomo

f) () Estou desempregado. Há quanto tempo?

g) () Outros:

1.6) Renda bruta pessoal: a sua remuneração mensal hoje se enquadra em qual faixa:

a) () Não tenho renda

b) () Até 1 salário mínimo

c) () Entre 1 e 2 salários mínimos

d) () Entre 2 e 3 salários mínimos

e) () Acima de 3 salários mínimos

2. FORMAÇÃO ESCOLAR

2.1) Qual motivo o levou à escolha do curso? (Pode marcar mais de uma opção)

a) () Perspectiva de emprego

b) () Vocação

c) () Obter diploma de nível médio

d) () Influência de familiares ou amigos

e) () Falta de opção

f) () Outro(s):

2.2) Quanto aos espaços de aprendizagem, o curso proporcionou aulas técnicas em ambiente fora do recinto escolar?

() Sim. Onde?

() Não tivemos aulas técnicas externas.

2.3) Durante as aulas práticas, os equipamentos e materiais eram suficientes para todos os discentes?

a) () Sim, em todos os momentos

b) () Sim, na maior parte

c) () Sim, mas em menor parte

d) () Não

2.4) Qual o seu nível de satisfação durante as aulas práticas proporcionadas pelo curso?

a) () Muito satisfeito

b) () Satisfeito

c) () Insatisfeito

2.5) Como você avalia a infraestrutura física e apoio institucional da escola

a) () Muito satisfeito

b) () Satisfeito

c) () Insatisfeito

2.6) Como você qualifica os docentes quanto ao processo de ensino - aprendizagem?

Docentes área técnica

a) () Muito satisfeito

b) () Satisfeito

c) () Insatisfeito

Docentes área disciplinas comuns

a) () Muito satisfeito

b) () Satisfeito

c) () Insatisfeito

2.7) Na sua opinião, os conteúdos das disciplinas durante o curso técnico em

Informática:

a) () Foram adequados às exigências da profissão

b) () Foram parcialmente adequados às exigências da profissão

c) () Não foram adequados

2.8) Sobre as disciplinas cursadas, qual(quais) você acredita que contribuiu(contribuíram) para a formação na área técnica?

2.9) E qual(quais) você acredita que NÃO contribuiu(contribuíram) para a formação na área técnica?

2.10) Para você, qual a principal deficiência vivenciada durante a formação? (Uma opção)

- a) () Falta de materiais e recursos
- b) () Fragilidade dos conteúdos
- c) () Inexistência da relação teoria e prática
- d) () A estrutura do Estágio
- e) () Não houve deficiência.
- f) () Outros:

2.11) Você acha que faltou algum conhecimento no currículo do curso?

() Sim. O quê?

() Não

2.12) O que você acha da proposta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional? Isto é, do projeto o qual você cursou o Ensino Médio integrado ao curso técnico em Informática.

- a) () Acho relevante

- b) () Acho relevante, mas há muito o que melhorar.
- c) () Não acho uma boa proposta integrar Ensino Médio com Educação Profissional.

2.13) Você indicaria o curso para alguém?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

3. ESTÁGIO CURRICULAR

3.1) Durante o curso, que tipo de empresa você realizou o estágio obrigatório?

- a) () Pública
- b) () Setor privado
- c) () Outros:
-

3.2) Quantas horas diárias você estagiava?

- a) () 4 horas b) () 6 horas c) () Outros:
-

3.3) Que tipo de atividades você realizava durante o Estágio?

- a) () Diretamente ligadas à área técnica
- b) () Administrativas
- c) () Tanto técnicas como serviços administrativos
- d) () Outros:
-

3.4) Você recebia benefícios (cesta de alimentos, vale transporte, etc.) durante o estágio?

a) () Sim. Qual (quais):

b) () Não

3.5) Por favor, conte-nos um pouco sobre a rotina no estágio.

3.6) Você acredita que a experiência no Estágio obrigatório durante o curso contribuiu para a sua capacitação como profissional da área a qual se formou?

- a) () Concordo totalmente
- b) () Concordo parcialmente
- c) () Discordo totalmente
- d) () Discordo parcialmente

3.7) Como você avalia a experiência do estágio curricular?

- a) () Atendeu totalmente minhas expectativas
- b) () Atendeu parcialmente minhas expectativas
- c) () Não atendeu minhas expectativas

3.8) O que o Estágio, oportunizado durante o curso, significou para você e sua formação profissional?

4. MUNDO DO TRABALHO

4.1) Você já trabalhou/trabalhava antes de iniciar o curso?

- a) () Sim. Em quê:

- b) () Não

Atenção: as perguntas no intervalo 4.2 a 4.12 são destinadas a egressos que estão trabalhando ou já trabalharam na área a qual foram formados. Caso não faça parte desse grupo, favor, ir para questão 4.13.

4.2) Com que idade você iniciou a trabalhar?

- a) Com menos de 16 anos
- b) Entre 16 e 18 anos
- c) Com mais de 18 anos

4.3) Que tipo de empresa você trabalha/trabalhou?

- a) Pública
 - b) Setor privado
 - c) Sou autônomo
 - d) Outros:
-

4.4) Qual é/era sua carga horária de trabalho por dia?

- a) Tempo integral (aproximadamente 8 horas)
 - b) Tempo parcial (entre 4 e 6 horas)
 - c) Outros:
-

4.5) Depois de concluir o curso, quanto tempo você levou para obter um trabalho na área de formação?

- a) Menos de 6 meses
- b) Entre 6 meses e 1 ano
- c) Mais de 1 ano
- d) Já trabalhava antes na área

4.6) Como você obteve o trabalho na referida área?

- a) Sistema Nacional de Empregos - SINE/Instituto de Desenvolvimento do Trabalho - IDT
- b) Indicação
- c) Meios de Comunicação

d) () Continuidade do estágio proporcionado pela escola profissional

d) () Outros: _____

4.7) Quais foram as dificuldades para ingressar no mundo do trabalho na área de formação? (Pode marcar mais de uma opção)

a) () A falta de experiência

b) () Mercado de trabalho com poucas oportunidades

c) () Necessidade de uma formação de nível superior (graduação)

e) () Concorrência elevada

e) () Não houve dificuldade

f) () Outros: _____

4.8) Na sua opinião, qual o principal requisito que o empregador valoriza em um funcionário? (Uma opção)

a) () O diploma

b) () Comprometimento

c) () A experiência

d) () Outros: _____

4.9) Você acha que a retribuição pecuniária(remuneração) recebida é/era justa levando em conta a sua produção mensal?

a) () Sim.

b) () Não. Por quê? _____

4.10) A empresa em que trabalha/trabalhou disponibiliza/disponibilizava condições de aperfeiçoamento e qualificação profissional?

a) () Sim. Cite:

b) () Não

4.11) Você exerce/exercia funções compatíveis com a sua formação de técnico em Informática?

a) () Sim

b) () Em partes

c) () Não

4.12) Você pretende continuar na área para qual foi formado na EEEP?

- a) () Sim
- b) () Não. Então, qual área gostaria? _____

Atenção: As perguntas 4.13 e 4.14 são destinadas aos egressos que não trabalham/trabalharam na área de formação em questão.

4.13) Qual o principal motivo de não trabalhar na área? (Uma opção)

- a) () A falta de experiência
- b) () Mercado de trabalho com poucas oportunidades
- c) () Não tenho interesse
- c) () Outros: _____

4.14) Você gostaria de obter uma ocupação na área de formação?

- a) () Sim
- b) () Não. Por qual motivo? _____

5. FORMAÇÃO X MUNDO DO TRABALHO**5.1) O curso proporcionou entendimento sobre as relações de produção e o mercado de trabalho?**

- a) () Concordo totalmente
- b) () Concordo parcialmente
- c) () Discordo totalmente
- d) () Discordo parcialmente

5.2) A formação deu oportunidade e visão para ser um empreendedor?

- a) () Sim. Em que sentido? _____
- b) () Não

5.3) Você está satisfeito profissionalmente na área a qual obteve a formação?

- a) () Sim
- b) () Não. Por quê? _____

5.4) O espaço a seguir é destinado a opiniões, comentários e/ou sugestões, caso algum ponto não tenha sido contemplado no presente questionário.

Obrigada pela colaboração.